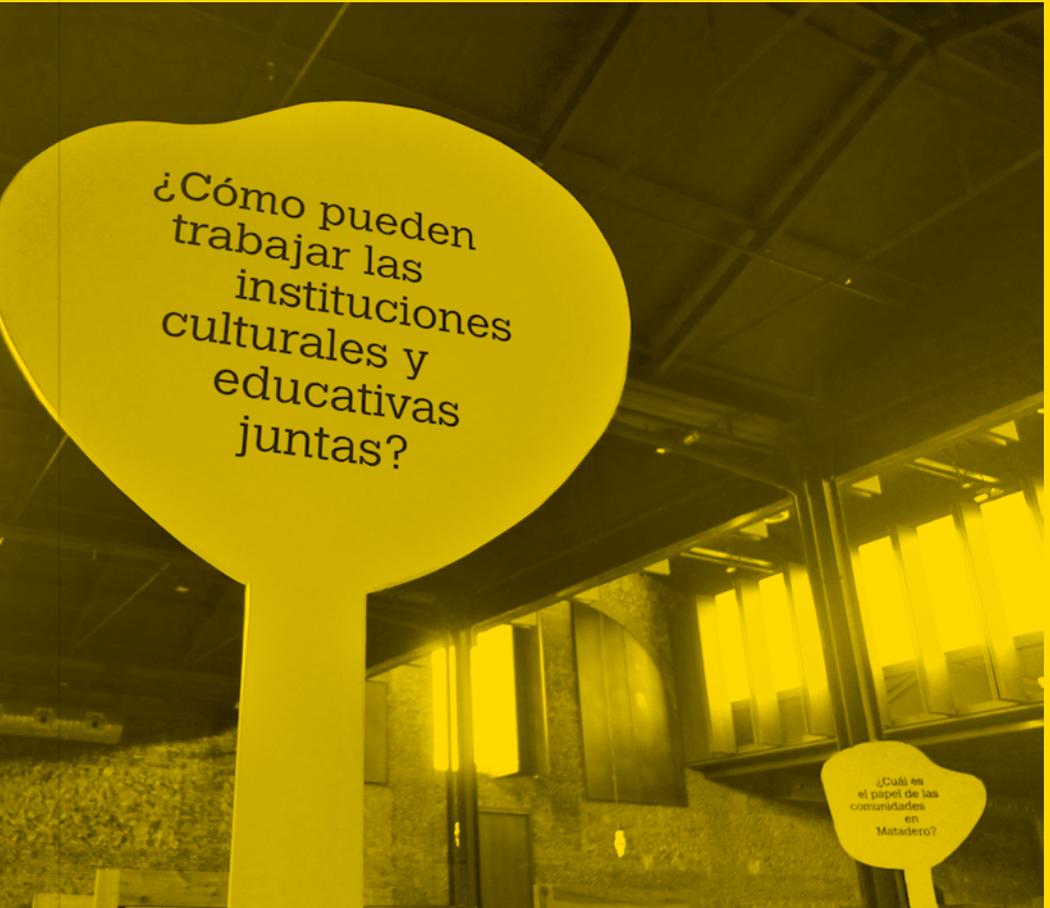


Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación



**Grupo de Educación
de Matadero Madrid**

Este libro muestra una aproximación plural y poliédrica al trabajo del Grupo de Educación de Matadero Madrid durante 2017 y 2018. Al mismo tiempo, marca el cierre de un ciclo que comenzó a gestarse en el 2012; ha sido una relación de complicidad, negociación, reflexión compartida y contaminación recíproca entre la Institución y el Grupo. En su trayectoria, este ha estado formado por educadoras artísticas, profesoras, artistas, activistas y ciudadanas comprometidas con reformular los criterios que definen actualmente la educación y el lugar que ocupa en las instituciones culturales y los movimientos de transformación social. En esta última etapa, se ha interrogado sobre quiénes forman parte y son legitimadas como productoras culturales y de conocimiento, a quiénes representa ese conocimiento y en qué medida contribuye al desarrollo de una sociedad plural. Desde la especificidad del contexto del Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid, el Grupo se hace la pregunta: «¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?». A partir de ahí, tantea respuestas desde las pedagogías feministas y las políticas de cuidado que permitan una producción compartida de conocimiento entre instituciones culturales y educativas, una producción fluida y regida por parámetros que cuestionen y transformen las estructuras de privilegio, legitimación, reconocimiento, productividad y eficiencia hegemónicas.

Coordinación:

David Lanau.

Corrección de textos y
acompañamiento editorial:
Pía Paraja.

Diseño y maquetación:
Christian Fernández Mirón.

Textos:

Paloma Calle, Ana Cebrián, Andrea
De Pascual, Marta García Cano, Elena
Guembe, David Lanau, Noemí López,
Eva Morales, Carmen Oviedo y María
San Martín.

Fotografías:

p. 9. Jose Oyono Ngalo.

p. 19. Álvaro López (Aprendanza18).

pp. 27, 44, 70, 84, 99, 108 y 109.

Paco Gómez.

p. 42 (arriba). Carmen Oviedo.

pp. 42 (abajo), 44 y 84.

Carolina de Vera.

p. 55. María San Martín.

pp. 66 y 98. Sara Navarro.

índice

Impreso en FRAGMA, Madrid.

1ª edición, diciembre 2018.

300 ejemplares.

Depósito legal: M-34605-2018

ISBN: 978-84-09-07748-9

Licencia Creative Commons. Se
permite un uso no comercial de la
obra original y la generación de obras
derivadas mientras se adscriban a la
misma licencia.



006	Injerta en abril y a los tres años tendrás uvas mil
010	Fragmentos para la composición de un libro
020	Hay que vivirlo pa entenderlo
030	Cartografía de una realidad
046	Cebollas y celulares: un ensayo sobre las características propias de las pedagogías feministas
056	Ornitorrinco
071	Brujas del infierno artificial: generando un marco de sororidad imprevista
086	¿No es acaso sospechoso que las cosas parezcan algo?
100	Pedagoga canguro
104	Un buen trato. Apuntes para el fomento del buen trato en instituciones educativas
110	Bibliografía ilustrada

Injerta en abril y a los tres años tendrás uvas mil

MANUELA VILLA ACOSTA
Responsable de programa.
Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid

Darnos tiempo es compartir y poner a circular horizontalmente «bienes y servicios»: cuidados, atención, escucha.

AMADOR F. SAVATER

Esta publicación cierra un largo ciclo de investigación en arte y educación que ha tenido lugar en Matadero Madrid durante seis años y supone la apertura de otro ciclo de trabajo en este ámbito que tiene algo de pausa y de relevo generacional. Un ciclo que acaba y otro que empieza. El Grupo de Educación de Matadero Madrid, primero como germen y luego como realidad asentada, lleva desde el año 2012 reflexionando y programando acciones que han trascendido la institución y que han contribuido a conformar la contemporaneidad de un espacio de trabajo que transita entre lo educativo y lo artístico. Se trata, pues, de un ciclo de trabajo largo, poco habitual en el contexto de los trepidantes ritmos que impone la vida moderna y que se reflejan en la producción cultural. Lo que Amador F. Savater define como «guerra de tiempo» y que supone uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos diariamente: resistirnos a esa continua realidad de que nos falta tiempo, de que no llegamos a todo, de que estamos permanentemente a la carrera; en definitiva, de que no podemos dedicarnos a hacer esas cosas que no son «productivas» pero que son tan importantes en la vida como pensar,

cuidar, escuchar, pasear... Para Amador, esta falta de tiempo es un nuevo tipo de pobreza, de precariedad.

Lo que en el 2012 empezó siendo un grupo de estudiantes de doctorado que se acercaron a la institución para poner en práctica sus teorías se convirtió, a los dos años, en un grupo de trabajo estable, compuesto –a través de convocatorias públicas– por artistas, profesoras, educadoras de museos, madres o ciudadanas preocupadas por esto de la educación. Este grupo, que iba navegando a través de sus propios intereses, pero con la escucha puesta en su contexto y en la institución que lo acogía, ha producido a lo largo de este tiempo conocimiento sobre cuestiones como el vínculo entre las instituciones educativas y las artísticas, la educación de género en la escuela, la posición del mediador en la sala, la transcendencia del diseño del aula o de la exposición y la educación antirracista.

Este grupo también ha tenido sus frutos en actividades concretas como la exposición (y el libro homónimo) «ni arte ni educación», la génesis del colectivo afrodescendiente Conciencia Afro o el programa de residencias de creadores en escuelas Levadura, por mencionar solo algunos. Estos proyectos, que surgieron gracias a la investigación individual y colectiva de este grupo, también son el fruto de una red de afectos que hemos podido tejer entre todas porque le hemos dado tiempo y espacios suficientes para que surja; porque hemos resistido alejadas de las trepidantes dinámicas de producción cultural que piden resultados inmediatos e impactos cuantitativos.

Y esta cuestión del tiempo me parece clave para reflexionar sobre otras maneras de producción cultural. Una producción cultural que no sea diseñada ni consumida de forma individual; que no esté basada en el consumo inmediato de experiencias superfluas que se olvidan en una semana; y que no nos haga caer en esa hiperproductividad que se come nuestro pensamiento crítico, nuestros afectos y nuestras energías para transformar lo que nos rodea. A este respecto, Amador habla del posible rol de las instituciones como «bancos de tiempo», es decir, como depósitos de tiempo almacenado que se puede poner a circular al servicio de otros. Así pues, la institución pública puede inyectar tiempo en la sociedad a través de la puesta en valor de sus recursos –espacio, canales de comunicación, material técnico, personal, etc.– y de un apoyo económico directo a procesos que surgen pero que, sin acompañamiento, sin cuidados y sin una pequeña inversión de recursos económicos, lo más probable es que mueran. Es lo que Amador denomina la «institución jardinera», es decir, una institución que facilita, abona, acompaña, redirige de vez en cuando y espera a que los procesos den sus frutos en sus tiempos adecuados. Sin la prisa de acelerar esos procesos con el fin de obtener resultados inmediatos.

Frente al modelo turbocapitalista de producción cultural, el Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid acoge a grupos residentes de investigación y acción que actualmente están trabajando en ámbitos como

el educativo, el de las disidencias sexuales y de género, las migraciones o la diáspora africana. Se trata de colectivos que conforman, junto con el centro de producción artística, una suerte de institución híbrida; caminan de la mano por un periodo largo de tiempo y se retroalimentan mutuamente. A su debido tiempo, estos grupos son capaces de generar espacios que conectan con otras colectividades como madres, profesoras, trabajadoras sexuales, personas refugiadas, educadoras de museo, etc., y se comunican desde unos sentires colectivizados, produciendo una cultura que no está basada únicamente en el consumo de experiencias, sino en la producción de un conocimiento colectivo, crítico y trascendente, que es capaz de resonar con otras comunidades de lo social y apoyar sus respectivos procesos de transformación. Y este ha sido el caso de este Grupo de Educación, que ha formado parte de procesos tan importantes como el empoderamiento de las educadoras de museos, la equiparación de lo educativo y lo artístico en el museo, la transformación de las políticas del aula o la introducción de una educación expandida en el currículum de la Facultad de Educación... Y otros pequeños gestos que por acumulación, por participación con otros y por perseverancia han ido cambiando el panorama de lo que hoy en día entendemos como educación.

Por último, quisiera comentar que el ciclo de este grupo en la institución termina aquí y da pie a que sucedan otras cosas. En este momento, una serie de jóvenes colectivos de arte y educación se acaban de incorporar al Centro de residencias artísticas con el objetivo de hacer de este espacio su sede principal de trabajo. Observándoles, me parece que su existencia está marcada por el trabajo del Grupo de Educación y de otras experiencias afines que han tenido lugar en el contexto español en los último cinco años. Y esto de alguna manera podría leerse como un relevo generacional entre el trabajo de asentar las bases de la relación entre arte y educación del que ha formado parte este grupo y el trabajo de unas jóvenes educadoras y artistas que tienen ya unos referentes con los que poder dialogar, discutir y a los que enfrentarse o destruir. Fue realmente emocionante ver cómo los proyectos que presentaron estos jóvenes grupos mencionaban referentes que surgieron en esta institucionalidad Grupo de Educación-Matadero, y afianza la idea de ciclo de trabajo orgánico de la «institución jardinera»: procesos largos de trabajo en los que hay momentos silenciosos, tiempos de cultivo, fases de agotamiento y también etapas de barbecho como estrategia para que surjan cosas nuevas.



Each One Teach One: Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en Matadero Madrid, 2013.

Fragmentos para la composición de un libro

DAVID LANAU

Coordinador del Grupo de Educación de Matadero Madrid

Y ¿cómo no sentir que nuestra libertad y nuestra efectividad encuentran su lugar, no en lo universal divino ni en la personalidad humana, sino en estas singularidades que son más nuestras que nosotros mismos, más divinas que los dioses, que animan en lo concreto el poema y el aforismo, la revolución permanente y la acción parcial? ¿Qué hay de burocrático en estas máquinas fantásticas que son los pueblos y los poemas? Basta con que nos disipemos un poco, con que sepamos permanecer en la superficie, con que tensemos nuestra piel como un tambor, para que comience la gran política.

GILLES DELEUZE, *La lógica del sentido*

Con esta publicación, el Grupo de Educación de Matadero Madrid cierra cinco años de residencia en la institución. En el 2017 presentamos el volumen *ni arte ni educación*, que recogía nuestra trayectoria desde el 2013 hasta el 2016. Ahora, este libro se centra en el trabajo realizado en el 2017 y 2018, una labor en la que resuenan todas las preocupaciones de los años anteriores y que marca una continuidad a través de la pregunta «¿quiénes producen conocimiento?». Junto a ella surge una preocupación por trascender la compartimentación de los saberes, sus ámbitos de producción, agentes y estrategias, y nos preguntamos, a modo de *leitmotiv*, «¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?». Este interrogante

lo abordamos desde las pedagogías feministas y las políticas de cuidado. Como conclusiones parciales, presentamos posicionamientos, pesquisas y tentativas de respuesta. Apostamos por mostrarlas desde distintas perspectivas, sin una voluntad totalizadora, desterrando la ficción de un sentido lineal, lógico y completo. En su lugar aparecen los fragmentos, compatibles y coherentes entre sí, pero que evidencian distintas subjetividades, posibilidades de múltiples conexiones, órdenes y desórdenes... Esperamos que todo ello pueda ser un punto de partida o de encuentro para las lectoras, a las que corresponde hacer sus propias composiciones y re-crear los libros que tengan sentido y utilidad para ellas.

Antes de empezar, compartimos unos breves recortes de nuestra experiencia en estos años. Instrucciones de uso: desmenuzar, entresacar, remezclar... hasta obtener pequeñas píldoras de información que resulten de potencial interés y relevancia.

Cinco años, cuatro preguntas, dos libros, una exposición...

El Grupo de Educación comienza su andadura en el 2013. Tras dos años de trabajo en torno a las pedagogías activistas, la diversidad y otredad, y el ejercicio de un ciudadanía crítica, abrimos estas cuestiones a la participación colectiva mediante el proyecto «ni arte ni educación» (octubre 2015-enero 2016). Se trata de un momento de máxima visibilidad y de una actividad desbordante del Grupo. Prolongando y dando continuidad a la fase expositiva de «ni/ni», surge la publicación homónima. Esta se concibió con un carácter híbrido, ni catálogo ni libro independiente, y con ella cerramos una etapa. En el 2017 apostamos por ser facilitadoras de una producción cultural conectada con las colectividades que nos resultaban cercanas: estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM y la comunidad LGBTIQ. Desde la especificidad de cada caso, se buscaban alianzas y estrategias comunes para una creación contemporánea producida desde la diversidad de voces y situaciones. Fue un año intenso: tras un (ficticio) armagedón que nos obligó a repensar desde cero cómo articular el papel de la educación en la sociedad, hackeamos libros de texto en clave queer y, entre medias, organizamos un encuentro sobre pedagogías feministas. Y, para terminar, una mudanza al Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid. Recién asentadas, todavía nos dio tiempo a programar un encuentro, Cuestiones Varias, para compartir resultados en forma de manifiesto, *performance*, video... y lanzar cuatro preguntas en las que se condensaba el núcleo conceptual del Grupo: ¿Educas? ¿Quiénes producen conocimiento? ¿Cuál es el papel de las comunidades en Matadero? ¿Cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? Terminamos agotadas, contentas pero agotadas, y con la sensación de que necesitábamos bajar el ritmo, replegarnos en nosotras mismas y reflexionar; investigar sobre lo que habíamos realizado y cómo hacer posible la continuidad

de la esencia del proyecto, más allá de «organizar eventos». Esta ha sido nuestra tarea en el 2018, y así surge esta publicación tras un periodo discreto, de mínima visibilidad y exposición.

Cinco años, cuatro preguntas, dos libros, una exposición... Podríamos cuantificar el número de encuentros, sesiones de trabajo internas, interrogantes planteados, personas participantes..., pero nada de esto daría cuenta de lo que ha sido nuestra realidad desde el principio de nuestra andadura y en esta última etapa desde el 2017. Siempre hemos apostado por lo cualitativo, y ahí es donde encontramos mucho más sentido a nuestra trayectoria, por las relaciones que hemos establecido, con quiénes nos hemos encontrado y en qué medida nos hemos afectado... De todo esto intenta hablar esta publicación.

¿Cómo explicar un monstruo?

A partir de «ni/ni» se abrió una nueva etapa en la que nos constituimos como Grupo de Educación de Matadero Madrid (atrás quedaba el Grupo de Educación Disruptiva, impulsado inicialmente por el colectivo Pedagogías Invisibles). Pero ¿qué significa esto? Porque el lenguaje y la forma de nombrarse –y de ser reconocidas– construye realidades, es performativo. Ser el Grupo de Educación de Matadero alude a un vínculo y modo de relación con la institución que articula una criatura híbrida que se sitúa entre el adentro y el afuera institucional, y cuya gobernanza requiere una negociación constante entre las políticas y burocracias establecidas y nuestra subjetividad autoorganizada. Esta relación entre grupos de aprendizaje e investigación y la institución pública que ocupan ha sido descrita como «instituciones monstruo» (Universidad Nómada, 2008). Nosotras nos reconocimos en la monstruosidad: investigar sobre educación junto con la institución, manteniendo la independencia pero con la voluntad de afectarnos mutuamente.

El momento «postni/ni», ese año 2016 dedicado a prorrogar «lo expositivo» a través de la reflexión e investigación, también marcó la incorporación de algunas compañeras al Grupo y el cierre de etapa para otras. Todo de un modo orgánico, poroso, lento, por derivación de los vínculos creados en torno a «ni/ni». Un proceso coherente con nuestra subjetividad de criatura monstruosa que vibra y palpita. Un proceder confuso para la lógica institucional, al no haber convocatoria pública de por medio.

A finales del 2017, con motivo de nuestra mudanza al Centro de residencias artísticas, se nos pidió grabar un video para explicar brevemente qué era el Grupo de Educación, quiénes lo constituían y qué hacíamos. Nos dimos cuenta de que «querer contar todo» era la mejor manera de que no se entendiera nada. Tuvimos que simplificar, mucho; y con ello domesticamos al monstruo. Las realidades que desafían los órdenes y las taxonomías

establecidas generan desconfianza y desconcierto; Andrea De Pascual y David Lanau plantean en esta publicación, en su texto «Ornitorrinco», cómo afecta esto a los ámbitos del conocimiento legitimado. Quienes ostentan el poder ven en «lo otro» una amenaza, lo denominan monstruoso, lo estigmatizan y persiguen; Ana Cebrián nos hace pensar sobre ello en «Brujas del infierno artificial: generando un marco de sororidad imprevista». Los monstruos solo existen en relación con una norma, así que debemos preguntarnos para quién son monstruos y por qué. En lugar de intentar «explicarlos» tal vez se trate de aceptar que su mera presencia nos inquieta porque nos interroga sobre nuestra supuesta «normalidad» y la forma en que habitamos el mundo y sus instituciones.

Presencias, ausencias... y omnipresencias

Durante todo el periodo de residencia del Grupo de Educación ha habido una cuestión de fondo que daba continuidad y coherencia a nuestro quehacer: ¿quiénes producen conocimiento? En los primeros años, esta pregunta estaba latente en las reflexiones sobre pedagogía y activismo, también cuando nos planteábamos en qué medida la creación contemporánea es una herramienta para una ciudadanía diversa y crítica. En el 2017 consideramos necesario abordarla de un modo explícito y profundizar en a quién favorece el conocimiento legitimado, a quiénes representa y a quiénes excluye.

Bajo la coyuntura del World Pride, Matadero acogía ese año una importante programación en clave LGBTIQ, al igual que otras instituciones. A partir de esa fuerte presencia, nos preguntamos: ¿hasta qué punto este tipo de programaciones tienen una repercusión más allá del momento puntual y de ser un «evento cultural»? ¿se convierten simplemente en un elemento más de la industria cultural?, ¿hay alguna conexión entre la institución y los colectivos –institucionalizados o no– que trabajan sobre el tema?, ¿ven esos colectivos un recurso en Matadero y la creación contemporánea?, ¿cuál es el papel/responsabilidad de un centro público de creación contemporánea en cuestiones LGBTIQ? En todo ello, la diversidad de identidad de género y orientación afectivo-sexual se abordaba de modo interseccional a otras realidades. Para escuchar qué tenían que decir los colectivos y agentes sobre estos interrogantes se organizaron Los Vermuts sin Norma⁰¹, encuentros en los que se compartieron necesidades, oportunidades y deficiencias de la institución, y se elaboró un listado de posibles líneas de acción al respecto; se hackearon libros de texto, ante la falta de representación en ellos de la comunidad LGBTIQ; se programó una pinchada audiovisual que

⁰¹ Como colaboradoras y asesoras contamos durante todo el proyecto con Violeta Assiego y Carlos Almela.

celebraba la diversidad en torno a los orígenes de la música electrónica⁰²; se presentó el primer cuento infantil que abordaba la separación en familias homoparentales⁰³... Quedan aquí, en esta publicación, imágenes de los libros intervenidos, un manifiesto... que invitan a dar continuidad a estas propuestas. Si una cuestión coyuntural nos llevó a la «presencia», otra de orden estructural nos llevó a la «ausencia». En «ni/ni», las obras *La brecha*, del colectivo Núbol, y *Agitar la incertidumbre. No exponemos, acampamos*, de Marta García Cano, trataban las relaciones entre los ámbitos de la educación y del arte contemporáneo. Un grupo que trabaja sobre educación en un centro de creación contemporánea no puede dejar de cuestionarse las relaciones entre las instituciones culturales y educativas, cómo se produce y legitima el conocimiento en cada una de ellas y cómo pueden trabajar juntas. Así, en el 2017 surge Educación *panTono*, con el objetivo de pensar y actuar sobre el papel que desempeña la creación contemporánea y sus estrategias en las facultades de Ciencias de la Educación –en concreto, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCM– y qué lugar ocupan las docentes y estudiantes de estas facultades en las instituciones de creación contemporánea (un lugar que, en principio, nos habla de esa «ausencia»). Estaba haciéndose explícita la pregunta que actúa como *leitmotiv* de esta publicación: ¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? El trabajo con el grupo de estudiantes de la Facultad de Educación fue el detonante para la constitución de un proyecto que continúa su propia andadura de modo independiente y que Marta García Cano relata en su texto «Cartografía de una realidad».

Preguntarse a quién favorece el conocimiento legitimado, a quiénes representa y a quiénes excluye es situarse en las pedagogías críticas. Pero incluso estas se ven afectadas por la omnipresencia del patriarcado, tan abrumadora en todo lo que nos rodea que acaba pasando inadvertida y exige una mirada atenta y alerta para evidenciarla. De esto nos habla Paloma Calle en su texto «Hay que vivirlo pa entenderlo: prácticas de observación feminista un día cualquiera en Madrid», y lo hace desde un posicionamiento intelectual y discursivo pero que sobre todo surge del cuerpo y de la necesidad interior, personal y colectiva. Este es el planteamiento que hace que el Grupo de Educación considere absolutamente necesario situarse en la especificidad

⁰² Este evento fue organizado junto con el grupo de trabajo sobre pedagogía de la música electrónica de la Escuela de Oficios Electrosonoros.

⁰³ La Asociación de Familias LGTBI (GALEHI), con el patrocinio del Ayuntamiento de Madrid, publicó el título de literatura infantil *Una familia calentita bajo el sol*, escrito por María Jesús Méndez e ilustrado por Patricia Saavedra. En colaboración con esta asociación, se organizó la presentación del cuento.

de las pedagogías feministas, cuestión que trata Eva Morales en «Cebollas y celulares: un ensayo sobre las características propias de las pedagogías feministas». «El hombre» o «los hombres» no son términos genéricos equivalentes a «el ser humano» o «las personas», y el masculino plural no es género neutro. Rechazamos esa ficción heteropatriarcal, nos enunciamos en femenino plural, y así está redactada esta introducción. Para nosotras es una opción inclusiva que quiere desmarcarse también del binarismo de género. Actuamos sabedoras de que no hay soluciones perfectas; por eso, los distintos textos que conforman esta publicación no siguen un manual de estilo y muestran en su redacción diversos matices a la hora de lidiar con el lenguaje y las cuestiones de género.

Otros modos de producción son posibles

El Grupo de Educación ha estado siempre ensayando formas de autoorganización atendiendo a los intereses individuales, a los objetivos comunes, a los tiempos y ritmos de cada una y a la necesidad de establecer un ritmo y tiempo común; en definitiva, hemos tratado de desarrollar un trabajo cooperativo y colaborativo. En el 2017 decidimos organizarnos en grupos de trabajo «independientes», cada uno de ellos centrado en un proyecto; estábamos convencidas de que esto nos haría ganar agilidad y eficiencia. La intensa programación que desarrollamos ese año hizo que, sin darnos cuenta, antepusiéramos la complejidad de cada evento y sus ritmos a la reflexión pausada y asentada. La exigencia de sacar adelante lo particular había desbancado a los tiempos de reunión y de puesta en común de todo el Grupo... Tocaba evaluar lo que había sucedido y reajustar las dinámicas. Lo primero que tuvimos claro es que se imponía replegarse, recuperar el trabajo en común, priorizar los espacios de reunión de todo el Grupo, reflexionar e investigar sobre las preguntas que habíamos destilado y dejar a un lado la producción de eventos. También compartíamos, como hemos hecho desde nuestros inicios, la voluntad de que nuestro trabajo tuviera un retorno social, que implicara una cuestión de reciprocidad. Esto nos hizo reflexionar y llegar a acuerdos sobre cuál debía ser la naturaleza de nuestra investigación. Esta debía ser situada, partir de lo propio, que no estuviera ensimismada pero que tampoco persiguiera un objetivo inmediato en términos de incidir en lo social; primero tenía que repercutir en nosotras mismas, en el Grupo y sus dinámicas, ahí empezaba la incidencia social. Y también teníamos claro que no iba a estar sometida a las rigideces de la Academia, sin que ello supusiera renunciar al rigor. Las lecturas, las acciones, las vivencias articuladas por y para el Grupo serían nuestras herramientas de investigación. El hacer consciente y responsable, sosegado y reflexivo como práctica investigadora. Tampoco íbamos a abrumarnos con enormes listados bibliográficos. Lecturas compartidas, sí; pero cada una nos comprometimos a «comisariar» los textos

que consideráramos relevantes para compartir con el Grupo solo unos párrafos, unas páginas..., no más. Empezaba a asentarse la que ha sido una de las líneas clave de acción y reflexión en el 2018: decrecer. Confiar en que otras formas de producción son posibles y apostar por ellas. Así aparecían también las políticas de cuidado, como antídoto contra el capitalismo y la autoexplotación neoliberal. Este camino no estuvo exento de momentos de miedo y de inseguridad, cuando, instaladas en un ritmo distinto del «productivo habitual» y al haber renunciado a una «programación eficaz», parecía que no sabíamos hacia dónde íbamos, que no avanzábamos, que nos repetíamos... Los mecanismos interiorizados hacían saltar estos resortes en nosotras. Compartíamos estos miedos, confiábamos las unas en las otras y, sobre todo, en el hacer y la intención común.

La voluntad y el compromiso compartido de realizar sesiones de trabajo quincenales en las que estuviéramos todas las integrantes del Grupo nos enfrentó a una dificultad con la que ya habíamos lidiado muchas veces: un horario que se adaptara a las situaciones personales y profesionales de cada una de nosotras. La investigación estaba profundamente anclada en nuestras trayectorias profesionales y realidades personales, pero encontrar esos momentos de trabajo colectivo resultaba complicado por los malabarismos que teníamos que hacer con nuestras agendas y las exigencias de conciliación familiar. Esta pasaba en gran medida por el cuidado de las criaturas de varias compañeras, pero teníamos claro que ese no era «su problema», era una cuestión que nos atañía a todas. Y ahí se hizo evidente la necesidad de que alguien se encargara del cuidado de las criaturas durante esas tres horas de reuniones plenarias quincenales. De esta cuestión y de su reivindicación decidimos hacer una declaración de intenciones: poner los cuidados y la vida en el centro como requisito fundamental; y visibilizarlos tal cual, sin máscaras. Si disponíamos de un presupuesto asignado para «necesidades de producción», lo primero que nos hacía falta era ayuda para el cuidado de la infancia, y así lo hicimos explícito en las partidas presupuestarias y en el «contrato»⁰⁴ que firmó la persona que se iba a encargar de ello. Se trataba de hacer del presupuesto y de los trámites de gestión un acto político y creativo, una subversión feminista de la economía de la que hablan Carmen Oviedo y María San Martín en su texto «¿No es acaso sospechoso que las cosas parezcan algo? Cómo pueden operar las instituciones culturales y educativas como agentes políticos de transformación social». También teníamos claro que debíamos reflexionar sobre el vínculo que se establecía entre el Grupo y la persona que se iba a encargar de los cuidados de las criaturas:

⁰⁴ En rigor administrativo, no se trata de un contrato sino de una «carta de compromiso». Esta es la misma fórmula que se aplica a las integrantes del Grupo de Educación.

¿pasaba a formar parte del Grupo?, ¿quedaba totalmente al margen?, ¿era una colaboradora? No sabíamos responder taxativamente... Pensábamos que la posible respuesta se movía en el ámbito de la colaboración y que esos cuidados también producían conocimiento; queríamos que afectaran la forma de estar y trabajar del Grupo, que hubiera comunicación, que se compartieran momentos y espacios. Pronto surgieron cuestiones de índole muy práctica: ¿era el Centro de residencias artísticas un espacio que pudiera acoger a la infancia?, ¿de qué manera?, ¿en qué medida afectaba esto al resto de residentes? Habíamos definido un posicionamiento respecto a lo que podríamos denominar «un buen trato», como recoge el texto de Noemí López, pero no un protocolo práctico; no se nos ocurría más que ir haciendo, dar sentido y reajustar según fuera necesario. La vivencia y reflexiones sobre estas cuestiones las amplía en primera persona Elena Guembe en su texto «Pedagoga canguro». No hemos dado con una solución ideal, pero pensamos que haber hecho común lo que desde otras lógicas sería asunto de unas pocas, asumirlo como primera necesidad presupuestaria, y como tal visibilizarlo, es correcto.

¿Educas? La importancia de la educación en un Centro de residencias artísticas

En nuestra trayectoria, el Grupo de Educación ha trabajado sobre el papel de la educación en las instituciones culturales; una educación no solo extramuros sino también intramuros, explorando las posibilidades de incidir en las inercias y políticas institucionales. Cuando en noviembre del 2017 nos convertimos en uno de los grupos residentes del recién inaugurado Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid, fue importante para nosotras porque pasábamos a ocupar físicamente un espacio discursivo en el que llevábamos tiempo asentadas: el arte + educación. En «ni/ni» habíamos hecho una declaración de intenciones al poner el reconocimiento que recibe la producción cultural de las educadoras al mismo nivel que el de las artistas y comisarias; es más, la educación era el eje que articulaba esta producción, como decía el subtítulo del proyecto: «Una experiencia en la que lo pedagógico vertebraba lo artístico». Para nosotras, la educación estaba al mismo nivel que el arte en cuanto a la detección y análisis de preguntas pertinentes para nuestra sociedad, la formalización y presentación coherente y plausible de resultados... Habíamos erosionado los límites entre una y otra instancia legitimadora y transitábamos entre ambas, o en un territorio que las trascendía, sin necesidad de justificarnos. Así que, sí, nuestro lugar estaba en el Centro de residencias artísticas. Y a pesar de lo dicho sobre nuestra actitud transdisciplinar era pertinente seguir enunciándonos como Grupo de Educación para evidenciar y recordar la presencia de la educación con un proyecto autónomo, emancipado de la programación expositiva, un proyecto de investigación con sus propios fines y con voluntad de incidir en lo social,

siendo el paisaje y las políticas institucionales uno de los contextos de «lo social» más próximos e inmediatos sobre los que actuar.

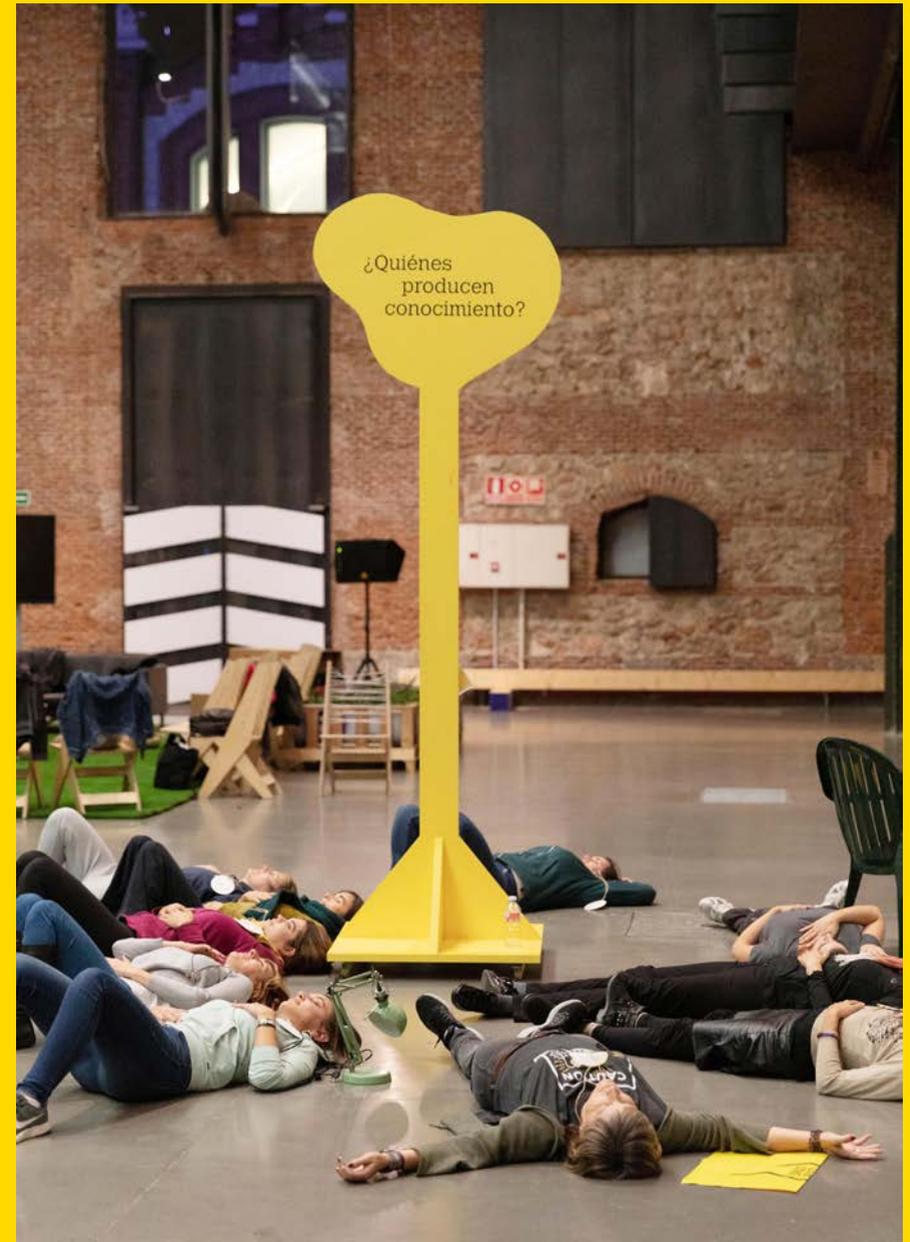
Nuestras condiciones como residentes han sido equiparables en reconocimiento, visibilidad, recursos materiales y presupuesto a las de las residencias de artistas. Y esta es una cuestión fundamental. Hemos andado un largo camino desde nuestros inicios en el 2013, cuando comenzamos esta aventura con mucha ilusión, gracias al apoyo de personas concretas de la institución que entienden que la educación debe estar presente y que apostaron por nosotras, pero lo hicimos con una gran fragilidad e inestabilidad presupuestaria. A lo largo de estos años, con la complicidad de estos «parásitos»⁰⁵ institucionales, hemos conseguido reconocimiento, visibilidad y un presupuesto estable y adecuado. El Grupo de Educación termina su periodo de residencia, pero creemos firmemente que la educación debe seguir presente en el Centro de residencias artísticas y en Matadero Madrid. Nosotras dejamos nuestro pequeño legado para que otras cojan aquello que les sirva y ensayen e inventen sus propias formas de estar en/entre/desde la institución. Pero hay algo que esperamos que sea un legado que permanezca: la educación no puede estar presente sin contar con unos recursos (entre ellos, económicos) que la legitimen del mismo modo que a cualquier otra forma de producción artística. La situación de la educación todavía es demasiado frágil y no se puede desandar ni uno de los pasos conseguidos. Hacer de un presupuesto un acto político. Esto es algo que hemos aprendido en nuestra propia gestión.

Bibliografía

GRAHAM, Janna (2017): «Parásitos como nosotros: ¿qué es eso llamado tendencia parasitaria?», *Andamios. Revista de investigación social*, vol. 14, núm. 34, mayo-agosto, pp. 137-163, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. [Consulta: 20 de mayo del 2018]. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n34/1870-0063-anda-14-34-00137.pdf>.

UNIVERSIDAD NÓMADA (2008): «Prototipos mentales e instituciones monstruo Algunas notas a modo de introducción». [Consulta: 17 de abril del 2018]. Disponible en <http://eipcp.net/transversal/0508/universidadnomada/es>.

⁰⁵ Janna Graham (2017) utiliza este término para referirse a aquellos agentes que trabajan dentro de las instituciones culturales y cuyos recursos redistribuyen en favor de proyectos críticos y socialmente comprometidos.



HAY QUE VIVIRLO PA ENTENDERLO

Prácticas de observación feminista un día cualquiera en Madrid

PALOMA CALLE

Querida lectora, seas del género que seas, este texto es una invitación a hacer una observación minuciosa de la realidad, de tu realidad.

El poder heteropatriarcal se articula a través de signos, formas, imágenes y comportamientos que son reconocidos y acatados socialmente. Este poder se construye, por lo tanto, de manera colectiva y trabaja a nivel de la percepción sensorial.

La interiorización de este sistema es tal que puede llegar a pasar desapercibido. El poder, cuanto más invisible resulta, más eficaz.

Estas prácticas de observación te invitan a distinguir en tu día a día los elementos, símbolos y gestos que construyen el heteropatriarcado tal y como lo conocemos; elementos, símbolos y gestos que se incrustan en nosotras de tal manera que suelen pasar desapercibidos e, incluso, volverse completamente invisibles a menos que entrenemos nuestro ojo; todos nuestros sentidos, en realidad.

Este texto es una invitación, una petición e incluso una exigencia. No podemos desarticular lo que no vemos; hay que estar muy atentas, seas del género que seas, si queremos deconstruir todo un sistema que, en muchos casos, a menudo pasa por ser aparentemente inocuo o, peor aún, aparentemente «neutral».

Sal, observa y actúa; pasa a la acción, date cuenta e intervén en la realidad en la medida que puedas.

Si eres hombre, sal, observa y revisa tus privilegios; da un paso atrás, deja que se escuchen otras voces, aprende a estar callado, a escuchar. Sé consciente de cuál es tu lugar de enunciación, de la violencia que tu sola presencia puede generar en determinadas situaciones, de tus inercias patriarcales, y desactívalas.

Aquí tienes dos propuestas de prácticas de observación: una individual y otra colectiva. Estas prácticas son acciones transformadoras y altamente simbólicas. Observamos con y desde el cuerpo, y nuestros cuerpos, en el espacio público o privado, significan. Un cuerpo observando es un cuerpo en acción.

Práctica colectiva (alrededores de Matadero, un miércoles de marzo sobre las 18:00)

En una de las sesiones del Grupo de Educación traje la siguiente propuesta a mis compañeras: salir en grupo a dar un paseo, una deriva de aproximadamente una hora observando la materialización del sistema heteropatriarcal en nuestra cotidianidad, para luego compartirlo en nuestro espacio de trabajo. Había que seguir dos premisas:

- No llevar teléfono móvil. Tampoco cámaras, ni registrar en ningún modo que no fuese la propia experiencia.
- Ir juntas sin hablar en ningún momento. Una persona empezaría guiando al grupo y, cuando lo decidiese, tocaría en el hombro a otra persona, que en ese momento se convertiría en guía, y así sucesivamente.

Después de llevar a cabo esta práctica en silencio, nos reunimos en nuestro espacio de trabajo para hablar de la experiencia vivida. Estas son algunas cosas que surgieron:

Todo es tan binario que una expresión de género ambigua

destaca, llama la atención, se agradece.

En la experiencia de ir todas en grupo
ha habido momentos en que estábamos
muy bien empastadas; como se dice en música.

Muchísimas mujeres cuidando.

Es empoderador
ir todas juntas, en red.

Salir corriendo.

El silencio compartido ha hecho que
se articule todo, ha sido un elemento
diferenciador muy rotundo, muy
empoderador. Generaba una intimidad
muy grande, muy poco cotidiana.

Hacer un archivo.

Entrar como grupo de mujeres unidas en
un espacio es disruptivo, da fuerza,
refuerza la hermandad. Esto hay que
recuperarlo y hacerlo consciente.

El silencio es disruptivo.

Éramos como un grupo de rock.

Ellos tocando la trompeta,
grabando vídeos, ensayando.

Los objetos masculinos

Práctica en movimiento versus práctica estática, contemplativa.

La violencia que recibo te la estoy
devolviendo haciéndote mi cuerpo
más explícito.

Ellas se encargan de los adornos; ellos, de la seguridad.

Colores asignados por género.

Fuerza.

¿Muchas niñas empiezan a pedir objetos rosas desde una edad muy temprana?

No estamos haciendo nada,
pero estamos provocando mucho.

Todas las lecturas que hacemos del mundo
las hacemos desde el lugar que nos
manda a todas el patriarcado. Incluso
nosotras, que creemos que estamos tan revisadas.

Hay que vivirlo
pa entenderlo.

¿Qué puede un grupo de cuerpos
unidos en un espacio?

Dentro del grupo se han dado muchas situaciones de cuidados.

¿Son dos chicas?, ¿son una pareja de lesbianas?, ¿qué son?

son relojes, bolígrafos...; los femeninos, collares, bisutería.

Práctica individual (diferentes localizaciones, privadas y públicas, de la ciudad de Madrid, un miércoles de noviembre de 8:00 a 17:00)

Me propongo documentar la materialización del heteropatriarcado a lo largo de un día cualquiera de mi vida cotidiana. Lo hago mediante fotografías.

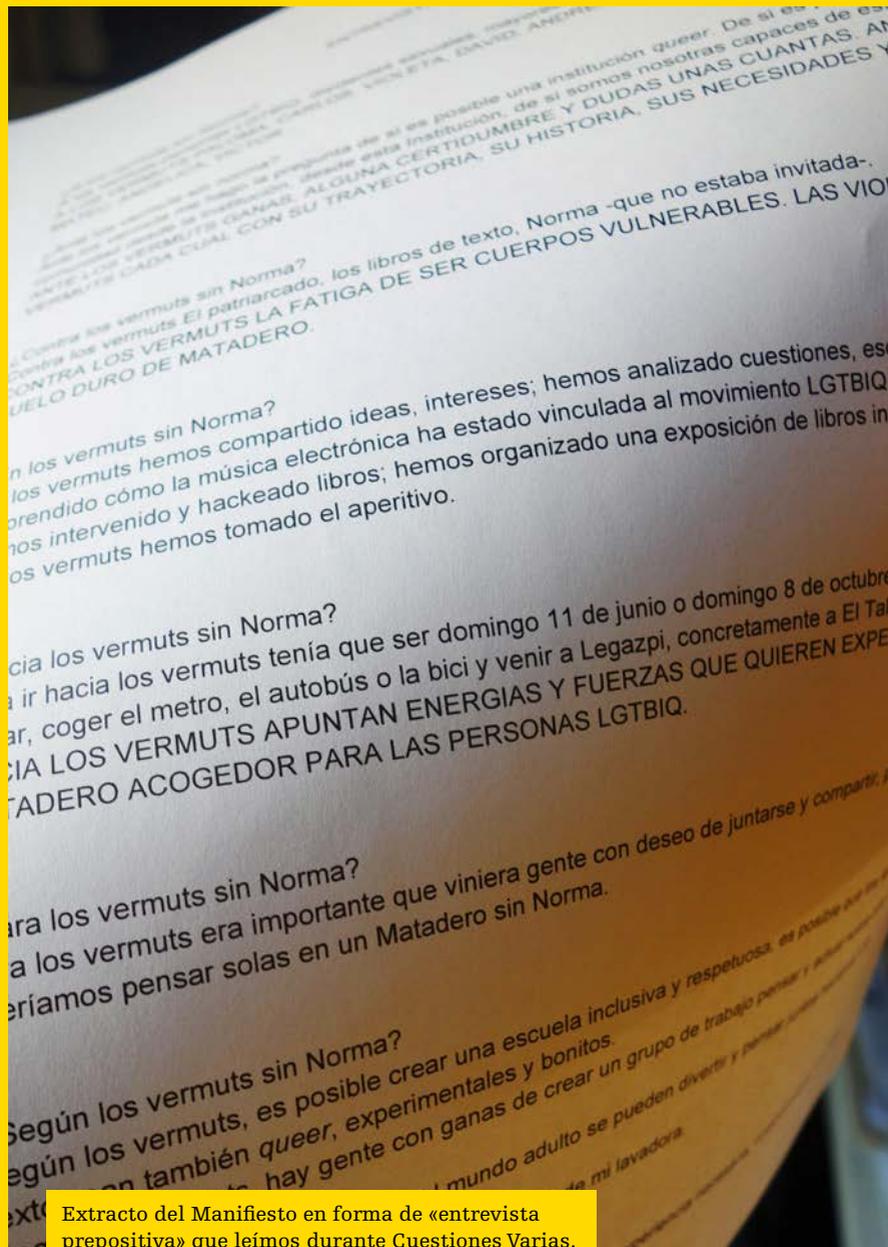


Espacio para notas

Aquí puedes tomar notas de tus propias prácticas de observación.



Libro de texto intervenido con referentes diversos durante una sesión familiar de Los Vermuts sin Norma.



Extracto del Manifiesto en forma de «entrevista prepositiva» que leímos durante Cuestiones Varias.

Conocimiento es un estado en el que tú fluyes... para poder fluir tenemos que estar...

No hay aprendizaje si no hay praxis... El conocimiento si no es práctico no es conocimiento.

El proceso de aprender y comprender es producir conocimiento.

¿Qué entendemos por «producción»? Debemos cuestionar las formas de «medir» lo productivo.

¿Pueden hablar sujetxs subalternxs?

Apostar por el pensamiento en guarro, sin refinar.

¿Quiénes producen conocimiento?

Embarazadas y bebés producen conocimiento. Entra en juego el cuerpo. ¿Cómo lo traemos a Matadero?

¿Cómo coño es que está jerarquizado el conocimiento? ¿Cómo hackeamos esta jerarquización?

CARTOGRAFÍA DE UNA REALIDAD

¿Cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?

MARTA GARCÍA CANO

Revisar el recorrido

A finales del 2015, tras tres años de actividad en Matadero, se inauguraba la exposición «ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico». Un año después, en enero del 2017, el Grupo de Educación presentaba el libro con el mismo título, en el que reflexionábamos sobre lo sucedido y se dejaba entrever la interrogante que abre este texto.

En la exposición hubo dos obras relacionadas de manera directa con esta cuestión: *La brecha*, del colectivo Núbol, que afrontaba una investigación sobre el alejamiento entre el arte contemporáneo y los alumnos de formación de profesorado a través de una serie de entrevistas y encuentros. Brecha que, sin duda, afecta de la misma manera a las respectivas instituciones; y *Agitar la incertidumbre. No exponemos, acampamos*, de la que fui autora. En ella participaban seis alumnos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid que aportaron sus reflexiones sobre las dificultades que entraña acercarse a entender las estrategias del arte contemporáneo y cómo estas se pueden relacionar con la educación más allá de lo puramente artístico. Desde ahí se pretendía también visibilizar las carencias de la formación de profesorado y generar un acercamiento directo con el público, un público interesado en la educación. A través de unos cuadernos y de un contacto telefónico, el público

podía escribir a los alumnos o, dentro de un horario acordado, ponerse en contacto telefónico con ellos y preguntarles directamente sobre su formación, expectativas, experiencias, etc. Lo más interesante de aquella experiencia fue el hecho de que no les llamara ni escribiera casi nadie; también, sin duda, las reflexiones posteriores que algunos de ellos realizaron y que se pueden encontrar en el libro. En ellas primaba la dificultad de relacionar el espacio y el contexto con la educación, así como la de la propia institución para recoger lo que ellos podían aportar. En palabras textuales de Sara Marco, participante de la pieza y alumna de 4.º del Grado en Educación Primaria en aquel momento:

Desde mi subconsciente me sigue resultando difícil la idea de que un espacio enmarcado en el ámbito del arte te deje escribir sobre él, interactuar con él, dejar impregnado en él tu paso, tus propuestas, tus ideas... Me parecía imposible que yo, una estudiante de cuarto de carrera, sin apenas experiencia, pudiera impregnar algo original y personal en aquel proyecto realizado por artistas, arquitectos y demás especialistas.

En cuanto a mí, la reflexión final sobre lo que fue y pretendió ser la exposición concluía con aceptar la dificultad de acercarse desde la institución cultural (especialmente, la relacionada con la creación contemporánea) a un público como el estudiante de Educación o Pedagogía, futuros protagonistas de la educación y, sin duda, transmisores de formas de aprendizaje: «El contexto condicionó los textos, y nosotros estábamos haciendo un experimento. ¿Cómo podía eso llegar a todos? ¿Cómo podemos pretender que un nuevo lenguaje, un lenguaje por construir, por definir, llegue más allá de aquellos que ya habían tenido algún contacto con él? ¿Cómo podía eso llegar a la Facultad de Educación, a los espacios de educación formal para el profesorado?».

Tras aquel tsunami de experimentación y conocimiento, en el 2017 el Grupo de Educación se presentaba de nuevo como una oportunidad para continuar trabajando. Siempre con el cuidado de trabajar desde nuestros contextos más vitales, optamos por hacerlo, por un lado, con diferentes colectivos (entre ellos, el colectivo LGBTIQ) y, por otro, acercarnos a las pedagogías feministas. De esta manera, el trabajo comenzó con lo que actualmente es el colectivo Educación *parTono*. La manera de hacer pública esta iniciativa fue la siguiente:

Un proyecto que nace de la confluencia de una serie de miradas y circunstancias. Por un lado, una artista y profesora que forma parte del Grupo de Educación de Matadero y da clases de arte en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Por otro lado, un grupo de estudiantes activistas de dicha facultad. Surge así la reflexión y acción sobre la necesidad de una comunidad que, desde la institución académica, establezca lazos con la institución cultural.

Los requerimientos de un proyecto de estas características se tornaron exigentes, se necesitaba algo más que la voluntad de hacer. Lo que significa una institución como Matadero y el hecho de que el proyecto se desarrollara desde el Grupo de Educación generaban muchas expectativas en el grupo de estudiantes, al tiempo que se instalaban en ellos la incertidumbre y la duda sobre la capacidad de poder sacarlo adelante. Desde ahí se llevó a cabo un intenso proceso de trabajo que comenzó con la búsqueda de una identidad visual y la creación de un manifiesto que aunara intenciones, puntos de partida o, quizá, solo deseos. Una forma de constituirse desde dentro y actuar hacia fuera compartiendo la experiencia a través de tres eventos abiertos, dentro de la programación de Matadero, que hacían una llamada al público habitual que visita este espacio y a los profesores y estudiantes de la Facultad de Educación. «¿Es necesario un Armagedón para cambiar la educación?», «Espacios que construyen comunidad. Espacios de acción» y «El arte del conflicto» fueron las propuestas.

En la Facultad de Educación también se desarrolló una acción que podríamos enmarcar dentro de las estrategias del arte contemporáneo. La acción consistía en ir pasando de unos a otros un sobre con una carta y seis mil euros (falsos, por supuesto). La carta hacía la siguiente solicitud: «Desde la comunidad educativa de Educación *panTono* le ha llegado un presupuesto de 6 000 € que le servirán como herramienta para dar forma a todos esos sueños que sobre la educación tiene dentro. Contamos con usted para este proyecto y por eso le pedimos desde la organización secreta que nos muestre por escrito qué realizaría con todo este dinero dentro de nuestro proyecto. ...».

Transcurrido el 2017, el evento Cuestiones Varias organizado en Matadero quiso recoger y poner en común las diferentes propuestas que habíamos estado desarrollando en el Grupo de Educación. En él surgieron cuatro grandes preguntas, de las cuales, una, la que nos ocupa en este texto, se instaló en nuestras reflexiones del 2018 con la sana intención de contestarla desde la perspectiva de las pedagogías feministas y los cuidados.

Desbordamientos

Efectivamente, la decisión de trabajar desde las pedagogías feministas y los cuidados de manera específica surge no solo del interés personal e intelectual de las componentes del grupo, sino también de la conciencia del desbordamiento productivo y de la necesidad de pararse a pensar en lo que estamos haciendo y cómo.

Construir Educación *panTono* fue un trabajo hecho desde el desbordamiento de la producción y la presión de ofrecer resultados. Resultados: construir comunidad, hacer eventos, crear alianzas. Nuevamente se repetían las cuestiones abordadas en «ni/ni» sobre la demanda de la institución cultural y el imaginario que genera, junto con las derivadas del propio entusiasmo de ver que algo es posible y querer desarrollarlo.

El análisis que Educación *panTono* hizo de la experiencia de ese año se centró, en parte, en el enorme esfuerzo personal que requirió. Costaba creer que lo que estaba pasando era real y asumir la responsabilidad de hacerlo. De alguna manera, la situación se presentaba como algo fuera de nuestro alcance, con lo cual, hubo que hacer un trabajo muy intenso de confianza. Esto tenía mucha relación con esa primera reflexión de Sara Marcos sobre la experiencia de «ni/ni» y el espacio.

La realización de eventos nos desbordaba en la medida que, sin haber tomado aún conciencia de ser un colectivo con una misión más o menos concreta, se debía poner en marcha la visibilización del proceso y compartirlo. Resultaba complicado asumir los ritmos del proyecto al tiempo que los ritmos de la carrera y los trabajos personales. Se hacía necesario actuar desde un lugar más sostenible para todas.

Por otra parte, la experiencia se valoraba como muy positiva, y se dejaba constancia del deseo de continuar actuando y construyéndose. Un reflejo de ese deseo fue la total implicación de los miembros estudiantes en el momento de colaborar en el evento Cuestiones Varias, en el que varios de ellos participaron desde sus estancias en el extranjero.

La llegada de las pedagogías feministas y los cuidados. Sororidad y pactos

El desbordamiento no solo había sido nuestro, también había afectado al Grupo de Educación en general, en los diferentes espacios de trabajo y en el común. La decisión de pararse a reflexionar sobre los modos de hacer, a través de las pedagogías feministas y los cuidados, aparecía como una demanda para no continuar en las inercias de la producción. No obstante, la pregunta de cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas nos iba a acompañar como resultado del trabajo realizado hasta el momento y como pregunta natural.

A partir de ese momento comenzó un trabajo en paralelo desde mi posición tanto en el Grupo de Educación como en la Facultad de Educación y el compromiso con Educación *panTono*. Mientras se iban desarrollando nuestros debates, lecturas y reflexiones, en la Facultad de Educación se habían retomado las reuniones a principio de curso y hasta el momento se han realizado varias acciones. En este sentido, el colectivo ha trabajado con más sosiego y menos presión, poniendo en el centro lo sostenible y lo disfrutable.

El tiempo para la reflexión también ha permitido que el grupo actúe con una mayor independencia respecto de mi presencia, lo que no quiere decir al margen. Esta era una cuestión importante que debía resolverse, puesto que, más allá de los deseos de vernos bajo un paraguas común, las miradas y las actitudes estaban impregnadas de ese rol de profesora; además, el hecho de impulsar la iniciativa desde el Grupo de Educación, con todas las expectativas que ello suponía, también nos impregnaba de responsabilidad no solo hacia la institución, sino también hacia las compañeras del grupo. A mí, personalmente, me llevó a ser dirigente y resolutoria, pues, en lugar de acoger los tiempos como parte del proceso, temía que estos se dilataran.

Durante el curso 2017-2018 se han llevado a cabo unas seis reuniones destinadas a reflexionar, replantearse y programar una serie de acciones dentro del contexto de la Facultad. Una por el feminismo, que coincidió con el 8 de marzo, en la que se distribuyeron por toda la Facultad frases de educadoras bajo el *hashtag* #Lasgrandesolidadas, y otra destinada a generar una reflexión sobre cómo nos trata el sistema educativo, ambas entendidas como práctica artística, activista y reivindicativa de otros modos de hacer dentro de la Facultad.

Por otra parte, con motivo de la Semana Cultural, pude organizar en la Facultad, por tercer año consecutivo, la tercera mesa redonda en torno a los museos y salas de arte como espacios educativos y proveedores de recursos educativos para los diferentes públicos. La mesa en cuestión se convocaba desde esta propuesta: «Estrategias de acercamiento entre la institución cultural y la institución educativa en la formación del profesorado»; en ella, Educación panTono compartió espacio con Manuela Villa, responsable del Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid; Ana Folguera, en representación de AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid); Ana Cebrián, como representante del Grupo de Educación, y Noemí Ávila, en calidad de coordinadora del Máster de Educación Artística en Entidades Sociales y Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

La presencia de Educación panTono permitió un mayor acercamiento a los estudiantes, como compañeros que son, hasta el punto de que, a día de hoy, panTono cuenta con dos nuevas incorporaciones. El hecho de juntarnos, además, bajo una propuesta concreta sobre qué hacer, trajo también la respuesta de AMECUM, que propuso un nuevo encuentro en la Facultad desde el formato que ellas vienen utilizando: los Café Mediación.

El encuentro. La educación es en femenino

Tal vez sea la primera vez que en la denostada Facultad de Educación, a la que la institución del arte mira con cierta condescendencia, se produce un encuentro al que acuden juntos agentes de la Facultad de Educación (alumnas, exalumnas y profesoras), agentes de la institución cultural

(mediadoras y artistas) y agentes híbridos (artistas educadoras, profesoras artistas mediadoras).

Al pensar cuál podría ser el título para hacer la convocatoria, surgió algo que habíamos obviado: la idea de conocernos. De ahí que se hiciera desde esta pregunta: «Educadoras dentro y fuera, ¿cómo conocernos?». Queríamos ver cómo trabajar juntas cuando, en realidad, no nos conocemos. Desde la mediación cultural y la educación en museos se conoce a un profesorado que espontáneamente se interesa por el arte y lo que ofrecen las instituciones culturales, pero sin duda se trata de una minoría que no responde a la realidad de un colectivo totalmente alejado de estas prácticas. En cuanto a los alumnos de formación de profesorado, directamente no están en el imaginario. Por otra parte, la gran mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación desconoce la figura de la mediadora cultural y, sobre todo, desconoce el despliegue de recursos educativos de muchas de las instituciones culturales.

De manera que se produce un hecho un tanto perturbador. De un lado, personas interesadas en la educación, que afectan la educación y son afectadas por ella no se conocen; personas que son la base de ambas instituciones y a las que se demanda actuar en un contexto de precariedad y vulnerabilidad. La educación es en femenino y precaria. Mientras, las instituciones culturales generan programas y emplean recursos para ganar públicos en general, y sin duda existe una creciente preocupación e interés por ganar un público como el profesorado que sea agente de cambio también para la propia institución cultural. Recursos que se ven afectados en función de la respuesta de los públicos, la cual incide directamente en la economía de la mediación cultural.

Con esta reflexión nos juntamos para conocernos, para explorar lo común y lo diferente, los contextos, nuestros deseos, nuestras posibilidades.

En el transcurso del encuentro surgieron preguntas: ¿Qué saben las educadoras de museos, las mediadoras, sobre las demandas de la formación de profesorado? ¿Qué sabe la institución? ¿Qué diálogos hay, si es que los hay? ¿Qué saben los alumnos de formación de profesorado sobre la educación no formal en contextos culturales? ¿Qué sabe la institución educativa, más allá de las personas que la conforman, sobre las posibilidades que ofrece la educación no formal en las instituciones culturales? Y afloraron la precariedad y el desaliento de las mediadoras, que convivían con el deseo de seguir adelante desde lugares que la intuición nos dice que son posibilitadores de producir transformaciones necesarias. De forma paralela, desde la Facultad, la formación de profesorado siente vivir una vida que no es suya allí dentro y un alejamiento de la institución cultural, a la que en absoluto sienten como propia.

Entonces, ¿cómo pueden colaborar?, ¿desde dónde?

Desactivando lógicas del patriarcado

Llegado el final del encuentro, en el momento de concretar se concluye:

- Habrá un nuevo encuentro, con más gente, con el mismo objetivo.
 - Necesitamos una comunidad que nos conecte, personas frente a instituciones.
 - Asumimos pequeñas acciones cada una de nosotras en pro de este conocimiento.
 - Reforzamos un compromiso transformador.
 - Podemos hacer, pero necesitamos vivir; no podemos hacernos aún más vulnerables.
 - Abrazos, ganas, conexiones y acciones concretas para llevar a cabo.
- ¿Qué más se puede pedir a un encuentro? Conscientes de nuestra realidad, de nuestra precariedad, debemos asumir tareas posibles.

El encuentro me llevó a seguir reflexionando sobre lo que había estado trabajando a lo largo de este año: la posibilidad del pacto, la sororidad y el autocuidado. ¿No es esto lo que acabábamos de hacer? ¿No tiene esto que ver con el hecho de que haya una presencia mayoritaria de mujeres en estos contextos? Entre otras autoras, las aportaciones de Marcela Lagarde ayudan a dar sentido a la manera de proceder y a tomar conciencia de dónde estamos situadas.

En relación al pacto, Lagarde (2006) nos dice:

Desde hace tiempo, las mujeres ya no sólo nos apoyamos a vivir en una sintonía subterránea de género. Hemos ido pactando y nuestros pactos han tenido lenguaje.

La agenda concreta el pacto. No es una casualidad que las mujeres hagamos pactos cuando nos encontramos en lo público y ahí están el lenguaje y las maneras de relacionarse para lograr el acuerdo de intervenir, proponer, impulsar o ejecutar tantas cosas. Pacto, agenda y ciudadanía van de la mano. Tienen sus antecedentes en el apoyo solidario directo, privado, tantas veces clandestino y subversivo entre una y otra. Pero ha sido en lo público donde hemos debido dialogar con quienes nos unen lazos familiares o de amistad, sino la voluntad política de género.

El pacto social debe expresar el pacto, no de un pueblo abstracto y sólo simbólico, sino de los sujetos sociales que en el mismo pacto social configuran su ciudadanía.

Sobre la sororidad (Lagarde, 1997):

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer.

No se trata de que nos amemos, podemos hacerlo. No se trata de concordar embelesadas por una fe, ni de coincidir en concepciones del mundo cerradas y obligatorias. Se trata de acordar de manera limitada y puntual algunas cosas con cada vez más mujeres. Sumar y crear vínculos. Asumir que cada una es un eslabón de encuentro con muchas otras y así de manera sin fin. Al pactar el encuentro político activo tejemos redes inmensas que conforman un gran manto que ya cubre la tierra, como el que pintara Remedios Varo. La sororidad es un pacto político entre pares. El mecanismo más eficaz para lograrlo es dilucidar en qué estamos de acuerdo y discrepar con el respeto que le exigimos al mundo para nuestro género. Los pactos entre nosotras son limitados en el tiempo y tienen objetivos claros y concisos; incluyen, también, las maneras de acordarlos, renovarlos o darles fin. Al actuar así, las mujeres ampliamos nuestras coincidencias y potenciamos nuestra fuerza para vindicar nuestros deseos en el mundo.

Sobre el autocuidado, Lagarde (1997) afirma que, como mujeres modernas, este es un derecho propio, en primera persona, individual, y luego está el cuidado colectivo; y establece lo que ella denomina principios éticos fundamentales del yo, entre los cuales cito solo aquellos que creo que se hicieron visibles en nuestro encuentro: no ponernos en riesgo; no colocarnos en la sombra; vivir con la lógica y en beneficio de la ganancia; hacer una nueva estética afectiva; ser nosotras el centro de nuestra vida.

Volver a la pregunta ¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?

Desde dónde se plantea el problema depende el contenido que se le da, cómo se le enfrenta y qué significa para la vida cotidiana, para la sociedad, para la cultura y para el Estado.

El recorrido ha sido, pues, el siguiente:

- Una institución cultural ligada a la creación contemporánea, Matadero Madrid, con personas decididas a acoger a grupos interesados en reflexionar y hacer sobre la educación.
- Una institución educativa, la Facultad de Educación, con personas interesadas en la intervención dentro de la institución cultural.
- Presupuestos en la institución cultural que permiten afrontar formas de hacer intensivas que, cuestionables o no, abren posibilidades y oportunidades de conocimiento.

No olvidemos que, pese a las dinámicas posiblemente no deseadas o a la exigencia desmesurada de logros, la experiencia de Educación panTono en Matadero fue muy valorada por quienes la vivimos (los alumnos especialmente) por su valor formativo y aportaciones curriculares, y no solo por la posibilidad de experimentar la puesta en marcha de mecanismos de acción basados en un deseo de transformación y activismo para visibilizar la educación como un agente del pensamiento contemporáneo desde los lugares donde se gesta la formación de profesorado.

- Personas que han asumido la responsabilidad de continuar y desarrollar un proyecto que implica a las instituciones pero que se hace independiente de ellas.
- Un salto cualitativo de las lógicas institucionales y patriarcales de producción a las lógicas de la autonomía, el autocuidado, la comunidad, la sororidad y el pacto.

Quizá la pregunta no sea tanto cómo pueden trabajar las instituciones juntas, puesto que lo hacen. Museos, salas, centros de arte y sus educadoras lo hacen; hay colegios, institutos y profesores que están en ello. La cuestión es cómo se está haciendo, desde dónde y su relativa eficacia, el desgaste de recursos que supone, la dependencia de iniciativas personales y entusiasmos desbordantes. La respuesta a eso, desde lo aquí expuesto y vivido, tiene que ver sin duda con las lógicas del patriarcado, las formas de entender el poder, la gestión de públicos, los imaginarios del arte y los de la educación, que olvidan poner a las personas en el centro. No podemos hablar de las instituciones sin tener en cuenta que son las personas y sus pactos para actuar las que pueden empujarlas a tomar decisiones.

Por el momento, la aportación que puedo hacer tiene que ver con cambiar nosotras, con cambiar nuestras dinámicas personales y colectivas, situándonos en estas tres premisas: sororidad, autocuidado y pactos puntuales que deriven en acciones posibles y puedan traducirse en peticiones concretas a la institución; peticiones que, sin duda, tienen que pasar por lo económico, el reconocimiento y lo legislativo.

El problema viene ahora cuando, una vez aceptada esta posibilidad, reconocerla no implique que toda la responsabilidad recaiga en las personas, dejando una vez más a la institución en sus dinámicas.

Tomar conciencia de esa responsabilidad situada no puede agotarnos, sería una contradicción. Más bien, debemos usarla para activarnos desde otros modos, llegando a acuerdos y pactos, desarrollando acciones desde nuestra cotidianeidad.

Work in progress

Salvo error u omisión, a partir de enero del 2019 por primera vez dos estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM, Paula Valero y Silvia Tomé, ambas componentes de Educación panTono, llevarán a cabo sus prácticas académicas (350 horas cada una) en una institución cultural de creación contemporánea, dentro del Programa de Residencias Artísticas de Matadero Madrid, tras los acuerdos institucionales pertinentes.

Cuando le pregunté, dentro de la Facultad de Educación, a la actual vicedecana de Asuntos Económicos, profesora del Grado de Pedagogía y conocedora del desarrollo de Educación panTono, cómo valoraba el hecho de que dos estudiantes de Pedagogía hicieran sus prácticas en un espacio de creación contemporánea y por qué no había sucedido antes, su respuesta fue sencilla: «Creo que es una buena idea, porque aporta conocimientos transferibles a entornos educativos distintos, generando nuevos nichos de mercado para nuestros estudiantes. Y no se ha producido antes porque no se ha hecho el contacto».

Así de simple, nadie había contemplado antes esta posibilidad. Cabe entonces preguntarse por qué y, por mi parte, dar una posible respuesta. La institución educativa responsable de la formación de educadores no había tenido hasta ahora en su imaginario que la Pedagogía, el Trabajo Social y la formación en los Grados en Infantil y Primaria puedan, a través de sus prácticas, no solo colaborar con la institución cultural, sino también conocer sus recursos y, por lo tanto, relacionarse con ella como una aliada en la tarea educativa y poder participar en la elaboración de sus recursos.

Bibliografía

GARCÍA CANO, Marta (2017): «Cómo contar ni/ni: públicos, inercias y propuestas», en Grupo de Educación Matadero Madrid: *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

LAGARDE, Marcela (2006): «Pacto entre mujeres sororidad». [Consulta: 10 de agosto del 2018]. Disponible en https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/pacto_entre_mujeres_sororidad.pdf.

– (1997): *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, Managua: Puntos de Encuentro. [Consulta: 10 de agosto del 2018]. Disponible en http://www.caladona.org/grups/uploads/2013/04/claves-feministaspara-el-poderio-y-autonomia_mlagarde.pdf.





MANIFIESTO

Los tonos:

- > El Grupo de Educación de Matadero Madrid (GED).
- > Una experiencia artística en la Facultad de Educación que visibiliza una forma de pensamiento común en torno a la Educación.
- > Una componente de GED que es artista y docente en la Facultad de Educación (Marta G. Cano)
- > Un grupo de Alumnos de la Facultad de Educación dispuestos a la acción (María López Vázquez, Alba Aliaga Calzado, Paula Valero Sancho, Carmen Granado Ruíz, Javier Tomás Haroun Tavio, Elena Piedehierro Caballero, Ignacio Sánchez Portillo, Sandra Portillo López, Blanca Casado Bellano, Laura Bonilla Duarte).

Reunidos,

se visibilizan una serie de cuestiones que han permanecido latentes hasta el momento.

- > Un sentimiento de des pertenencia de la Facultad de Educación a la propia Comunidad Universitaria.
- > Falta de cohesión entre los propios grados educativos: educación social, pedagogía, grado de magisterio primaria e infantil.
- > Carencia de una vinculación significativa entre la formación del profesorado en la universidad y las instituciones culturales de relevancia.
- > La Educación como un espacio politizado y cambiante, con una exacerbada especialización, enfocada al practicismo y la mercantilización, que aísla el conocimiento y los contextos donde este se produce dejando a un lado el plano holístico y realmente transformador.
- > No se ama el proceso de aprendizaje, el reconocimiento de las artes y la cultura es prácticamente nulo, pero sobre todo, el término educación, sus profesionales, y la formación de los mismos están infravalorados.

Sentimos la necesidad de crear una comunidad educativa que, desde la institución universitaria, establezca lazos con la institución cultural, se constituya como punto de encuentro que facilite el flujo de conocimiento con otras Facultades y contribuya a posicionar el pensamiento y la acción educativa como una práctica contemporánea y de desarrollo personal.

En nuestra reflexión se encuentran implícitas algunas de estas preguntas: ¿puede la Universidad prescindir de las instituciones culturales más influyentes cuando hablamos de Educación? ¿Es necesario un acercamiento? ¿En qué sentido? ¿Con qué fin? ¿Es la Educación una cuestión que afecte a la creación y al pensamiento contemporáneo? ¿Qué responsabilidad tenemos en todo ello? ¿Cuál debe ser entonces el paradigma?

Nos comprometemos a compartir, actuar y activar todo aquello que esté a nuestro alcance con el fin de situar la educación en el lugar que le corresponde.

Será más el acto puro y simple el que nos defina y no un solo discurso o una crítica.

Nos abrimos a la creación de una educación revitalizadora.

EDUCACIÓN[®]
panTono



Con Cuestiones Varias compartimos algunas de nuestras iniciativas, dudas y contradicciones como Grupo. Planteamos cuatro Grandes preguntas y recopilamos múltiples respuestas.

Buscar representación en colectivo.

Proponer cuestiones sociales y dar vida.

Generar empoderamiento en colectivo y dar voz.

Diversidad de pensamiento.

Formar parte de la estructura en Matadero.

No es lo mismo ser colectivo que ser comunidad.

Encontrarse y disponer de medios.

Replicar funcionamientos orgánicos que vayan de lo micro-local a lo macro-global.

¿Cuál es el papel de las comunidades en Matadero?

Cebollas y celulares: un ensayo sobre las características propias de las pedagogías feministas

EVA MORALES

Tenemos acumuladas capas y capas de aprendizajes, conocimientos, experiencias que van marcando nuestro ser, nuestro contexto, nuestra educación, nuestra cultura, nuestra sociedad. Este es un intento de poner el foco en algunas de estas capas para buscar una disección que nos aporte una reflexión de cómo hemos sido educadas hasta el momento, cuáles han sido los aspectos predominantes y cuáles los olvidados, ignorados u ocultados (aquellos en los que, en su ausencia, más hemos aprendido).

Nos enmarcamos en la pregunta que ya resuena: ¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? Nuestros contextos son, por lo tanto, los espacios educativos y culturales. Qué aprendizajes se están perpetuando, cuáles necesitamos que floren, para que comiencen a producirse relaciones horizontales, feministas y desde los cuidados.

Este texto es un recorrido de la sesión que tuvo lugar con el Grupo de Educación el 10 de octubre del 2018, la cual se articuló como un ensayo para repensar las relaciones entre las pedagogías críticas y las pedagogías feministas, y cómo podemos, desde ellas, repensar todas las capas que nos construyen.

Compartimos esta experiencia e invitamos a que la repliquen todas aquellas que consideren interesante realizar esta práctica. Es importante señalar que esta sesión se diseñó teniendo en cuenta cuatro aspectos que consideramos imprescindible revisar en cualquier acción educativa: los contenidos, las metodologías, las relaciones y el espacio.

Contenidos

Los contenidos son los encargados de construir nuestros imaginarios. Pueden reforzar roles o estereotipos, invisibilizar situaciones o romper con todo ello.

En esta sesión decidimos seleccionar veinte textos, diez de Paulo Freire (2015) y diez de Montserrat Moreno (2000). Estos textos fueron emparejados, creando entonces unos textos híbridos, donde entraban en conversación Paulo con Montserrat, y en los que, en ocasiones, se contradecían, matizaban o cuestionaban. Lo personal y biográfico fue un contenido intrínseco a la sesión.

La escuela tiene marcada una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos, es decir, su adiestramiento en las propias pautas culturales. Pero si se limita a esto habrá hecho un pobre favor a su sociedad. No pasará de ser un aparato reproductor de vicios y virtudes, de sabidurías y de estupideces. Su misión puede ser muy distinta. En lugar de enseñar lo que otros han pensado puede enseñar a pensar, en lugar de enseñar a obedecer puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo.

Esto es porque, en una cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y a escribir, pero la intención última con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica en que cobra existencia el hombre. Mas, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo.

la interioridad de ésta, re-totalizarse como "práctica de la libertad". En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, "la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes". Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, "la educación como práctica de la libertad" postula necesariamente una "pedagogía del oprimido". No pedagogía para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una

Todo cuanto nosotros hacemos, cómo nos comportamos, la forma de pensar, hablar, sentir, fantasear y hasta soñar, está influido por la imagen que tenemos de nosotros mismos.

Ahora bien, esta imagen no la fabricamos de la nada, sino que la construimos a partir de los modelos que nos ofrece la sociedad y es la sociedad y no la biología o los genes quien determina cómo debemos ser y comportarnos, cuáles son nuestras posibilidades y nuestros límites. De ahí la necesidad de la educación. Si los seres humanos se comportaran únicamente siguiendo sus impulsos biológicos, si las conductas consideradas masculinas y femeninas fueran espontáneas, naturales, y predeterminadas, no sería necesario educar tan cuidadosamente todos los aspectos diferenciales, bastaría dejar que la naturaleza actuara por sí misma. Por el contrario, el individuo humano es capaz de una variada gama de conductas que no están aún determinadas en el momento de nacer. De todas las posibles formas de actuación cada sociedad elige unas que constituyen su modelo y que se van conformando y transmitiendo a lo largo de su historia, quedando rigidamente establecidas como normas o pautas de conducta. Estas pautas o modelos no son las mismas para todos los individuos, existen unas para el sexo femenino y otras para el masculino, claramente diferenciadas.

Las técnicas de dicho método acaban por ser la esterilización pedagógica del proceso en que el hombre constituye y conquista, históricamente, su propia forma: la pedagogía se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento espontáneo de los vegetales: se implica en la ambigüedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica, se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. La antropología acaba por exigir y comandar una política.

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.

La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.

Todo fue resumido por una simple mujer del pueblo en un círculo de cultura, delante de una situación presentada en un cuadro: "Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo cómo vivo".

El autor Alvaro García Meseguer, describe un defecto lingüístico que denomina "salto semántico" y que consiste en iniciar un discurso referido a personas utilizando un término de género gramatical masculino, en sentido amplio, abarcando a mujeres y varones y, más adelante, en el mismo contexto, utilizar expresiones que ponen en evidencia que el autor se refería exclusivamente a los varones. "Este salto semántico —dice García Meseguer— constituye uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual, al reforzar en nuestro subconsciente la injusta y tradicional identificación entre los conceptos varón y persona". Uno de los ejemplos

La mayoría de elementos que en nuestra sociedad reflejan el androcentrismo cultural al que estamos sometidos, nos pasan desapercibidos por la simple razón de que lo hemos visto siempre así y ello hace que nos parezca lo "natural" y de aquí pasamos a considerarlo como universal y eterno, es decir, no nos sorprende, ni lo vemos modificable. La sorpresa surge, inversamente, cuando descubrimos que no siempre ha sido así ni lo es en todas partes, cuando rompemos el mito de la universalidad-eternidad de un comportamiento. Y es que las personas necesitamos, para enterarnos de las cosas, tener elementos de contraste.

En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo.

En la objetivación aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia. El mundo se vuelve proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecería ser apenas visión es, efectivamente, "provocación"; el espectáculo, en verdad, es compromiso.

humanos como a los animales. La balanza de la equidad lingüística se desequilibra escandalosamente, en el momento en que, por razones de economía, hay que utilizar una fórmula común para referirse a individuos de ambos sexos. La niña pequeña ve entonces desvanecerse en el espejo del lenguaje, la imagen recién adquirida de su identidad sexolingüística que debe disfrazar bajo unos nombres con los que no se siente concernida. Y es en la escuela,

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en "círculos de seguridad" en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor.

No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos.

Ningún libro de texto, ningún "cómic", ningún programa de televisión, ninguna película, le dicen al niño abiertamente que debe ser agresivo, pero no por ello creemos que no tienen ninguna influencia en su conducta agresiva. Cada uno de ellos, de diferentes maneras, está alentando la agresividad en el niño y reprimiéndola en la niña, no de forma explícita y declarada, sino con la hipocresía cómplice de quien incita a hacer algo de lo que no quiere que se le acuse.

Metodologías

Las metodologías, si las planteamos desde un ejercicio feminista, han de romper con las estructuras verticales y jerárquicas de nuestra tradición escolar (perpetuada en los contextos culturales), que no es otra que la tradición patriarcal. Por lo tanto, entran en juego la horizontalidad, los tiempos dilatados, las voces diversas, las experiencias personales y situadas o los materiales que generen extrañamiento.

Esta sesión fue dilatada en el tiempo. Comenzó en los móviles o celulares de las compañeras diez días antes (es decir, el 1 de octubre del 2018); cada día recibían un texto emparejado de Paulo y Montserrat. Unos textos breves para que pudieran leerlos cuando ellas considerasen oportuno, gestionando cada una sus tiempos y ritmos. El día de la sesión presencial en formato asamblea pusimos en común nuestras impresiones sobre los textos, buscando recorrer la pregunta que nos habíamos marcado como escenario para pensar. Tras compartir todo lo que nos había removido su lectura, pasamos a realizar una acción performativa.

Cada compañera disponía de una cebolla, un rotulador y un cuchillo. En cada capa de la cebolla fuimos escribiendo aquellas cuestiones que percibimos que nos han ido construyendo y forjando; aquellas en las que detectamos el peso educativo y normativo; aquellas que necesitamos sacar, visibilizar; aquellas que necesitamos rescatar o las que, en su ausencia, necesitamos ahora reponer. Después, compartimos con las compañeras todo lo que habíamos escrito en las capas, a la vez que íbamos cortando la cebolla, volviendo a unir todas esas capas que están mezcladas en nuestro día a día. Mientras nuestra voz narraba las vivencias, experiencias y conclusiones de lo trabajado, nuestras manos iban cortando cada conocimiento que habíamos sacado, nuestros ojos lloraban y el jugo de la cebolla difuminaba todo lo que habíamos escrito. De esta forma finalizamos la sesión.



Relaciones

En las relaciones es donde se producen y operan los mecanismos interseccionales de poder; donde, de forma velada, opera toda la normatividad y constructo social. Es en ellas donde debemos poner la mirada y centrar nuestra atención. Es el espacio donde se generan las experiencias, y debemos plantearnos si estas refuerzan nuestro sistema social o si lo están transformando; si están implicados los afectos, cuidados y emociones, o si continuamos generando falsas relaciones asépticas y perpetuando los poderes hegemónicos.

Las compañeras que participamos en esta sesión somos un grupo en el que los afectos están presentes; partimos de unas relaciones de cuidados, buscamos romper con los mecanismos de poder; nuestras miradas críticas ponen el foco en cómo nos situamos unas respecto a otras, llegando a momentos de autoanálisis de nuestros tonos de voz, formas de interpelación y maneras de comunicarnos. No solo esta sesión sino todas nuestras sesiones se forjan en la escucha desde el amor y el respeto de las unas por las otras.

Espacio

El espacio, aunque aparentemente neutro, es todo un cúmulo de posicionamientos políticos y normativos contruidos desde una mirada hegemónica. Es fundamental resituarlo y reconfigurarlo, inundarlo de una sensorialidad que nos permita transformarlo y generar otros escenarios.

El espacio de esta sesión, al ser dilatada en el tiempo, contó con escenarios muy diversos, desde el espacio virtual hasta los espacios cotidianos (baños, cocinas, camas, sofás, vagones de metro, parques...). La sesión presencial se realizó en la Nave 16 de Matadero Madrid, en el Centro de residencias artísticas; y, dentro de ella, en un espacio acristalado donde el suelo es naranja y predominan los tonos oscuros. Al entrar en este espacio habitual, un fuerte olor a cebolla lo inundó todo, transformando por completo este lugar de trabajo en un entorno cotidiano como podría ser la cocina de nuestra abuela. Nos sentamos alrededor de una mesa, en la que estaban dispuestas unas tablas de madera con una cebolla y un rotulador. Las acciones que se iban produciendo nos transportaban a un entorno casero, a una reunión de vecinas que están cocinando un gran puchero y que empiezan a compartir intimidades y conocimientos invisibles.

La conclusión que sacamos tras compartir esta sesión es que los espacios culturales y educativos deben trabajar juntos en la deconstrucción de dos mitos que nos están atravesando y que se perpetúan en cada constructo social: el mito de la independencia y el mito de la neutralidad.

Desde que nacemos hasta que dejamos este mundo, nos necesitamos las unas a las otras, en distintos momentos y cada persona en diferente medida e intensidad: desde la primera etapa de la vida, cuando somos totalmente dependientes, hasta nuestra etapa adulta, que es cuando podemos llegar a tener un menor grado de dependencia, para volver a necesitar cuidados de una forma más intensa en nuestra vejez, o en momentos de enfermedad, siempre necesitamos que otras personas nos provean de cuidados. Todas somos receptoras de cuidados; sin embargo, no todas las personas son proveedoras de cuidados en la misma medida. Ya sabemos que los cuidados están generizados (y racializados), siendo mayoritariamente proveídos por personas asignadas como mujeres al nacer.

Nuestro mito opera invisibilizando la interdependencia y la vulnerabilidad de todas las personas, falseando una imagen de personas independientes, que no necesitan de otras para su subsistencia. Se invisibiliza y oculta todo el trabajo, los tiempos y los cuerpos que están implicados en las necesidades de la vida. Los contextos educativos y culturales perpetúan este mito, ya que son cómplices al continuar invisibilizándolos. Necesitamos construir espacios en los que se problematice este mito y se trabaje en sus consecuencias.

El mito de la neutralidad nos hace pensar o sentir que vivimos en una sociedad neutra, aunque seamos conscientes de que nuestra sociedad es un constructo social. Este mito nos impide analizar cuáles son todos los niveles donde opera la construcción social. Nuestra sociedad es androcéntrica, heteronormativa, eurocéntrica, racista, binaria, clasista... Nuestra realidad es que, dependiendo del lugar donde hayamos nacido, el género que se nos haya asignado al nacer, etc., tendremos más o menos oportunidades.

Quizá este mito sea, aparentemente, el más deconstruido por el pensamiento crítico, pero aún queda un largo camino por recorrer para que realmente alcance todos los niveles y rincones sociales. En los contextos educativos y culturales se sigue perpetuando esta visión masculina, blanca, heterosexual, europea y clasista de la sociedad. Necesitamos entornos donde se cuestione esta construcción social, donde se propongan alternativas y nuevas formas de crear conocimientos.

mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece. Es decir que si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres pero apareciera un solo hombre, yo debería decir "todos" ustedes y no "todas" ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo. Ya había escrito *Pedagogía del oprimido*. Lean ustedes las ediciones en español de esa obra y verán que está escrita en lenguaje machista. Las mujeres estadounidenses me hicieron comprender que yo había sido deformado por la ideología machista.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (2015): *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.

MORENO, Montserrat (2000): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria.



Encuentro Pedagogías Feministas. Reflexionamos sobre prácticas igualitarias e inclusivas con todas las personas que participan en cualquier espacio de aprendizaje.

Ornitorrinco

DAVID LANAU Y ANDREA DE PASCUAL

El ornitorrinco fue descubierto por los europeos en 1798 –suponemos que la ornitorrinca se descubrió en la misma fecha, aunque nunca se la haya mencionado–. Cuando el capitán John Hunter, segundo gobernador de Nueva Gales del Sur, envió un bosquejo y la piel de un ejemplar a Gran Bretaña, los científicos creyeron encontrarse ante una broma creada por algún taxidermista asiático –y a estos señores tan inteligentes no les gustaban ni las falsificaciones ni las tomaduras de pelo–. Ante ellos tenían un ejemplar con pico y aletas similares a las de un pato, y con cuerpo y cola parecidos a los de un castor. George Shaw, que en 1799 hizo la primera descripción del ornitorrinco en la revista *Naturalist's Miscellany*, afirmó que era imposible no haber mostrado dudas sobre su autenticidad –¿no nos suena que, para justificar su cortedad de miras, quienes tienen el poder se pregunten retóricamente quién no hubiera hecho lo mismo en esa situación?–. Pero no fue solo la inusual apariencia de este animal lo que desconcertó a los científicos; además, se trataba de un mamífero que ponía huevos (¿WTF?). Este hecho mantuvo dividida a la comunidad científica hasta 1884, cuando W. H. Caldwell fue enviado a Australia, donde, después de una intensa investigación y ayudado por un equipo de 150 personas, consiguió encontrar algunos huevos. Estos, en su desarrollo, se asemejan a los de los reptiles. Así se inventaba en el siglo XIX un mito respecto al ornitorrinco que todavía perdura: se trataba de seres «inferiores» o casi reptilianos –qué raro que se

etiquete como «inferior» aquello que es diferente a la norma o desafía sus categorías, ¿verdad?–.

Más de un siglo después, en el 2004, investigaciones de la Universidad Nacional de Australia descubrieron que el ornitorrinco tiene diez cromosomas sexuales, en contraste con los dos (XY) de la mayoría de los mamíferos. A pesar de que se les da la designación XY de los mamíferos, los cromosomas sexuales del ornitorrinco son más similares a los cromosomas sexuales ZZ/ZW de las aves. Dado que carece del gen SRY que determina el sexo en los mamíferos, todavía no se conoce el proceso de determinación del sexo del ornitorrinco. (En este punto, creemos que el ornitorrinco es claramente queer y coautora, junto con Judith Butler, de *El género en disputa*; en cuanto al resto de combinaciones alfabéticas y genómicas, manifestamos nuestra más absoluta ignorancia). El 8 de mayo del 2008 se publicó una versión preliminar de su secuencia genómica en la revista *Nature* que mostraba elementos tanto de reptiles como de mamíferos, así como dos genes que anteriormente solo se habían descubierto en aves, anfibios y peces –¡toma ya! Al final, la «supuesta broma» resulta que es una realidad bien compleja y que se reconoce en revistas de alto rigor científico–⁰¹.

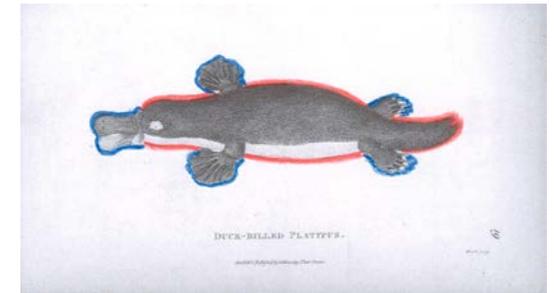


Ilustración del ornitorrinco de George Shaw intervenida por las autoras de este texto.

⁰¹ Información obtenida de *Wikipedia*, donde además podemos leer: «Dadas las singulares características del ornitorrinco, a veces se ha dicho, a modo de broma, que es una prueba de que Dios tiene sentido del humor; por ejemplo, al inicio de la película *Dogma* (Kevin Smith, 1999). Como símbolo de lo extraño se ha utilizado para algunas reflexiones filosóficas, como por ejemplo las de Umberto Eco en su obra *Kant y el ornitorrinco* (1997) o las de Thomas Cathcart en *Platón y un ornitorrinco entran en un bar... La filosofía explicada con humor* (2008)» (https://es.wikipedia.org/wiki/Ornithorhynchus_anatinus).

Pero ¿qué tiene que ver el ornitorrinco con la pregunta sobre cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?, ¿acaso tendrá la respuesta a la pregunta que nos ocupa? Si hablamos desde la metáfora y lo miramos como un dispositivo pedagógico, nos puede ayudar a ensayar respuestas. Este animal generaba desconfianza, incredulidad, y solo podía entenderse como un pastiche entre pato y castor. No resultaba fácil para quienes organizaban el conocimiento legitimado trascender las taxonomías establecidas y entenderlo como una unidad, una entidad que desafiaba lo que se consideraba propio de un mamífero, su aspecto, su forma de reproducción... Parecida «dificultad» (¿desconfianza?, ¿escepticismo?) está presente a la hora de tratar las relaciones entre las instituciones culturales y educativas, ante la posibilidad de generar puentes sólidos entre ambas o, incluso, de ir más allá y generar espacios híbridos para abordar la producción de conocimiento, cuestión común a ambas, sus ámbitos y agentes.

Es verdad que, en muchos casos, estas relaciones no van más allá del «hay una exposición en tal museo que puede interesaros» o del «este proyecto artístico sería ampliado con estudiantes de secundaria»; pero también es cierto que se están desarrollando proyectos innovadores en el cruce de arte+educación como son las residencias de artistas en centros escolares: Levadura (Pedagogías Invisibles) o Aquí Trabaja un Artista (Centro de Arte 2 de Mayo); nuevas líneas de formación docente enfocadas a dar herramientas propias del arte para trabajar cualquier contenido en el aula: Transversalia (Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana y CEFIRE artístico-expresivo) y la Escuela de Art Thinking (Pedagogías Invisibles); o el auge de exposiciones relacionadas con el arte y la educación que se han comisariado en estos últimos años: «Playground» (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2014), «Lesson 0» (Fundación Joan Miró, 2015), «Un saber realmente útil» (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2015), «ni arte ni educación» (Mataadero Madrid, 2015-2016), «Sin título» (Espacio Fundación Telefónica, 2016), «Cohabitar entre» (Fabra i Coats, 2016) y «Lección de Arte» (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2017-2018). En todos estos proyectos se produce una contaminación entre las estrategias, metodologías, agentes, temporalidades, fórmulas de gestión, etc., que suelen regir en las instituciones culturales y educativas; se generan situaciones «borrosas», «ambiguas»; en el mejor sentido de estos términos. Y en este punto, antes de seguir, debemos preguntarnos: ¿en qué cuestiones situamos lo que es propio de la institución cultural y lo que es propio de la educativa?, ¿podemos establecer una clara distinción? Si hay solapamientos, ¿a qué corresponden?

Para emprender esta pragmática crítica dinámica y circular, ¿por dónde empezar? Quizá por lo que habíamos olvidado: que el conocimiento no es producción sino comprensión y transformación, relación con la verdad como sentido y no como contenido. Por tanto, que no hay otro conocimiento útil que el que nos sitúa, personal y colectivamente, en una relación más libre y más plena con el mundo. Para desaturar, contextualizar y articular sólo hace falta conectar de nuevo el conocimiento con sus verdaderas preguntas, no con los objetivos sino con las preguntas que verdaderamente nos importan. //

Ya entonces, a mediados del siglo XVI, se temía la saturación de las bibliotecas, la acumulación de conocimiento inútil y la imposibilidad de relacionarse adecuadamente con el saber. Sin el ejercicio de la crítica, el conocimiento tiende a volverse inútil porque aunque accedamos a sus contenidos, no sabemos cómo ni desde dónde relacionarnos con él. La crítica, como desgranar en el mismo texto, se despliega en una actividad múltiple que consiste en seleccionar, contrastar, verificar, desechar, relacionar o poner en contexto, entre otras. No sólo constata sino que valida, no sólo acumula sino que cuestiona el sentido de manera dinámica y contextualizada.

La distinción entre el saber útil y el realmente útil radica en la comprensión de la verdad, lo real, la realidad en sí. La realidad de un obrero ¿consiste en las cosas que le permiten operar mejor la máquina, o consiste en cuestionarse sobre si es o no posible otra forma de vida colectiva? Un aspecto fundamental de esta otra forma de vida es que debe concebirse en un orden diferente del tiempo y el espacio. Un tiempo liberado del ritmo de la producción incesante, un espacio arrancado de los confines de la fábrica.

Esto nos lleva a plantearnos otras preguntas más profundas como las siguientes: ¿quién es el dueño de los paradigmas? ¿Quién es el dueño de los puntos de vista? ¿Quién se encarga de crear el orden? Uno tiende a suponer que estas cosas suceden por consenso y la vaguedad de esa palabra nos satisface en apariencia.

El consenso en un momento dado es algo colectivo. Lo que cambia de vez en cuando es el significado de lo colectivo, que depende de nuestras ideas sobre el poder y su distribución. Lo colectivo puede designar a todo el mundo, a una clase social o a un grupo de especialistas.

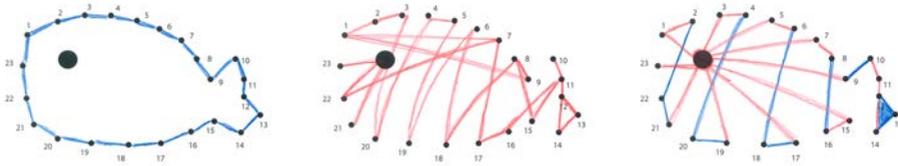
El segmento no es un fragmento. En los debates acerca de la posmodernidad se discutió mucho sobre el valor del fragmento en el fin de las grandes narraciones. El fragmento era ambivalente: ruinoso y libre a la vez. Algo roto y algo liberado que abre un campo de incertidumbre y la posibilidad de nuevas relaciones. El segmento, en cambio, es una elaboración que categoriza, pauta y organiza la recepción de los saberes. Organiza la distancia para gestionarla de manera previsible e identificable.

La segmentación del saber y de sus públicos tiene que ver, también, con una estandarización de la producción cognitiva. Lo que parece alejarse respecto a sus contenidos, se asemeja en cuanto a sus procedimientos. La transversalidad ya no conecta experiencias sino modos de funcionar. Se trate de lo que se trate, la cuestión es que todo funciona igual.

Como primer paso para abordar esa dicotomía, quisimos profundizar en ella y ver qué considerábamos propio de la institución cultural y qué de la educativa. Seleccionamos unos breves párrafos de textos de distintas autoras del catálogo de la exposición «Un saber realmente útil», anteriormente mencionada, y nos pedimos subrayar en azul lo que nos hiciera pensar en la institución cultural, y en rojo, en la educativa. No se explicitó la autoría de los párrafos para que esta no indujera sesgos en su lectura que los vincularan más al arte o a la educación. Seguimos manteniendo aquí este «anonimato» para que cada lectora pueda hacer su propio ejercicio personal.

Un ejercicio sobre esta cuestión nos lleva a ver la imposibilidad de establecer una diferenciación clara entre qué corresponde a un tipo de instituciones o a otras; por el contrario, abundan los solapamientos y las líneas de continuidad entre aquello que compete a cada una. Sin embargo, en la práctica, esto no se traduce en dinámicas de trabajo conjuntas y fluidas. Tal vez tengamos que pensar en los imaginarios que asociamos a cada una de ellas: museo y escuela, arte y educación, artista y profesora..., pares que se enfrentan de modo dicotómico, como oposición, y que tenemos que repensar para poder ubicarnos en un escenario de intersecciones, complicidades y entrecruces desde el que establecer nuevos ecosistemas institucionales.

Podemos empezar hablando de las relaciones entre arte y educación. Para nosotras, una buena producción artística tiene un componente pedagógico (no paternalista o didáctico), y una buena educación es una práctica creativa. El arte es una forma de pensar, no de producir objetos. Salir de esta concepción tradicional vinculada al productivismo es fundamental. Frente a la producción, reivindicamos para el arte el análisis y la investigación; se trata de pensar artísticamente, de establecer conexiones que serían poco probables desde una perspectiva lógico-racional pero que resultan plausibles para dar sentido, para expandir los límites de aquello con lo que podemos relacionarnos. Si la práctica artística tiene que librarse, en los imaginarios colectivos, de la carga/tradición de «hacer objetos», la educación debe luchar contra la inercia y manipulación que la reducen a ser una «práctica reproductiva» del conocimiento producido por quienes tienen el poder y están legitimados para ello. Nosotras reivindicamos la educación como un espacio de producción de conocimiento propio, emancipado y emancipador; facilitador de relaciones creativas entre distintas fuentes de información y saberes. Entonces, arte y educación confluyen como escenarios para la producción de conocimiento, como modos de hacer relaciones, vínculos: hacer conexiones para producir significados.



Pensamiento artístico ↔ conciencia pedagógica. Imagen 1. Vivimos rodeadas de información, de datos aparentemente inconexos. Son las conexiones que establecemos entre esos datos las que producen conocimiento. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, esas informaciones se nos ofrecen en una secuencia que las conecta de modo supuestamente lógico y que reproducimos sin ser conscientes de ello (y con ello asimilamos como propio un conocimiento importado). Imagen 2. Invitamos a romper esta secuencia y a hacer conexiones «libres», «desordenadas». Imagen 3. Después, liberadas de las lógicas establecidas e instaladas en el ejercicio de conexiones creativas, nos pedimos ensayar relaciones entre los datos que tengan sentido para nosotras y cuya organización podamos explicar.

El conocimiento es desordenado. El ser humano se afana por domesticarlo, compartimentarlo y organizarlo en disciplinas. Ante las limitaciones de esta segmentación, las instancias oficiales que regulan la producción de conocimiento legitiman enfoques multi e interdisciplinares, pero esta «apertura» sigue siendo insuficiente. Ante un mundo complejo se requiere el desarrollo de un pensamiento complejo; hay que trascender los ámbitos disciplinares configurados y hablar de transdisciplinas, una especie de «ornitorrincos» que desafían los órdenes establecidos. Transdisciplina y complejidad están estrechamente unidas como formas de pensamiento relacional y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la vida humana y el compromiso social (Morin, 2012). Ya no se trata solo de proponer nuevas respuestas a las preguntas existentes, sino de ensayar preguntas que desconocemos pero que puedan ser pertinentes para expandir nuestras posibilidades de comprender y habitar las realidades que nos rodean. Pero ¿cómo preguntarnos por aquello que ni siquiera sabemos que desconocemos? No sabemos..., no en el sentido habitual. Somos ignorantes. Y en esta ignorancia radica el potencial para acercarnos a la complejidad. Abrazamos la deriva intelectual, emocional y física como práctica estética, ética, epistemológica y política.

EL/LA SIEMPRE HA SIDO LA
FORMA PREDILECTA DE EXPRESIÓN
PARA QUIENES SE ADENTRAN
POR PRIMERA VEZ EN EL
MUNDO DE/L

A partir de la frase de Raqs Media Collective (2014: 81-91): «La poesía siempre ha sido la forma predilecta de expresión para quienes se adentran por primera vez en el mundo de la escritura», dejamos en blanco los espacios de «poesía» y «escritura», y las integrantes del Grupo de Educación completamos el inicio y final de la frase estableciendo conexiones entre ámbitos, señalando posibles procesos y derivas para activar la ignorancia y ejercer el autodidactismo. Algunas de las posibilidades que surgieron fueron:

La **memorización** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo de la **educación**.

La **prudencia** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo de lo **desconocido**.

La **imitación** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo del **conocimiento**.

El **lenguaje domesticado** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo de la **Academia**.

La **palabra** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo del **conocimiento**.

La **emoción** siempre ha sido la forma predilecta de expresión de quienes se adentran por primera vez en el mundo del **conocimiento**.

El modo de producción de conocimiento está ligado directamente a su naturaleza política: ¿a quién sirve este conocimiento?, ¿a los intereses de quiénes responde?, ¿contribuye a una redistribución más equitativa del poder? Al abordar estos interrogantes aparecen dos términos clave: autoorganización y autodidactismo. La autoorganización va unida a un desacuerdo colectivo con los órdenes establecidos y a la exigencia de cambio. Demanda algo inexistente en un momento y situación determinados, por lo tanto, su característica más importante es la ignorancia. Ignorancia creativa como punto de partida para la acción, lo que implica un proceso de aprendizaje autodidacta (Chto Delat?, 2014: 57-60). En este sentido, resultan relevantes los «dilemas desorientadores», las «grandes preguntas»... que nos sitúan en un: «¿y esto qué es?» y nos obligan a crear nuestros propios caminos para desenvolvernos en ellos (o a partir de ellos). Todo esto nos lleva a unos modos de producción colectiva de conocimiento⁰² en la que los límites entre productoras y receptoras de conocimiento se difuminan y se cuestionan deliberadamente; se genera un conocimiento de naturaleza híbrida en cuanto a sus fuentes y estrategias, anclado en lo relacional, lo procesual, el trabajo colaborativo y las prácticas dialógicas. Frente a la «producción original» se reivindica la idea de «remezcla creativa»: generar nuevas conexiones, basadas en un análisis profundo del momento-situación actual, a partir de la experiencia de los conocimientos ya existentes.

Frente al capitalismo del conocimiento⁰³ imperante, que causa y mantiene desigualdades y situaciones de privilegio-opresión, se requiere un régimen de socialismo de la creatividad.

¿Consultas Wikipedia o la editas? Se trata de reflexionar sobre cómo nos relacionamos con un conocimiento que se genera y legitima de manera colectiva, basado en el principio de la «sabiduría de las masas». *Wikipedia* tiene reglas, un montón de reglas. Hay una muy obvia: ser honestas y críticas con la información. Pero, cuando nos relacionamos con tal cantidad de información, esto resulta muy

⁰² Esta se entiende por contraposición a la producción individualista de conocimiento. Estos modelos están vinculados a la relación que se establece con la producción de conocimiento: forma de producirlo, con quién se produce, etc. (no tiene que ver con que se trate de un agente colectivo o un agente individual).

⁰³ El conocimiento puede ser utilizado por el capitalismo como mecanismo dinamizador de las desigualdades en las economías modernas. El conocimiento, al ser un recurso que permite un uso capitalista y se pone a su servicio, constituye un elemento que mantiene y profundiza las condiciones de desigualdad entre países o regiones económicas (Sanabria Gómez, 2011: 166-185).

difícil, porque es imposible que podamos prestar atención a toda la que recibimos. Nos sentimos desbordadas. Y, entonces, es más fácil que nos adhiramos de manera acrítica a la opinión, ideología o juicios contruidos por otras personas. Así que ¿vamos a consultar o a editar el conocimiento que se construye?

¿Cuál es la capacidad de la que estás más orgullosa? ¿Tienes un certificado que la demuestre? ¿Es un certificado homologado? La certificación y la homologación son una herramienta del capitalismo por las que tenemos que «pagar» para «demostrar» que sabemos hacer algo. Parece que el conocimiento legitimado y válido para una vida con «éxito» es aquel que se puede avalar con un «papel debidamente firmado y sellado». Sin embargo, no certificamos muchas de las capacidades más necesarias e importantes para abordar los retos y conflictos del mundo contemporáneo. ¿Quién decide qué hay que certificar y cómo? ¿Quién decide quién decide? ¿Se podrían buscar otros sistemas de certificación?

¿Has copiado alguna vez en un examen? Quizá solo lo hayas pensado en alguna ocasión, y no te hayas atrevido a hacerlo, pero el simple hecho de que pensemos que «tiene sentido», que «merece la pena», delata que nos han hecho creer que todas deberíamos dar la misma respuesta, y formulada de la misma manera, a una determinada pregunta. También es posible que lo que «nos han explicado» nos haya resultado tan ajeno, haya despertado tan poco interés o curiosidad en nosotras por saber de ello, que hayamos preferido investigar métodos alternativos de «trasvasar el conocimiento». Podéis encontrar opciones variadas en wikiHow⁰⁴ o en portales especializados como www.noestudies.com.

¿Has estado alguna vez mirando un «gran cuadro» fingiendo cara de interés mientras escuchabas una explicación que no entendías, ni te interesaba, para nada? Se supone que hay obras maestras que deben embelesarnos, y todavía más cuando nos explican su significado. La realidad es que hay cosas que nos interesan y cosas que no; que nos repitan por qué debe fascinarnos no hace que sea así. ¡Ah! Y los «grandes cuadros» no tienen UN significado... Al igual que los exámenes no deberían tener UNA respuesta correcta.

⁰⁴ <https://es.wikihow.com/hacer-trampa-en-un-examen-usando-material-escolar>;
<https://es.wikihow.com/hacer-trampa-en-un-examen-usando-aparatos-electrónicos>.

Si hay una imagen de la sociedad que debemos tener presente es la del individualismo exacerbado que la caracteriza. Cualesquiera que sean nuestras acciones, si queremos que realmente sirvan a una causa progresista, deben tener como propósito combatir los relatos basados en la autonomía del yo y evidenciar nuestra interdependencia. La voluntad de incidir en lo social exige construir colectivamente estructuras que no respondan al proyecto particular de un «yo»⁰⁵, sino que se articulen en torno a un «nosotras» que se reapropie de su capacidad de hacer y cambiar el mundo. Todas debemos ser creadoras y participes de la transformación de los sistemas de privilegio-opresión, pero se nos ha negado hasta ahora, y se nos sigue negando, en una estructura que discrimina a todas aquellas personas que no cumplen con las normatividades que los poderes necesitan perpetuar y reproducir.

Tras estas reflexiones que nos ubican en un posicionamiento concreto en el que se han ido intercalando unas prácticas compartidas con las compañeras del Grupo de Educación, retomamos la pregunta de partida: ¿cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? En la exposición «ni arte ni educación» (2015), comisariada por nosotras mismas, la obra de Luis Camnitzer nos decía: «El museo es una escuela. El artista aprende a comunicarse. El público aprende a hacer conexiones».



El Museo es una Escuela, intervención de Luis Camnitzer.

⁰⁵ En primer lugar, este «yo» hace alusión al sujeto dominante por definición: hombre, blanco, occidental, heterosexual, cristiano y productivo, bajo cuya ordenación social hemos vivido, y vivimos, sometidas a través del Estado.

Tres años más tarde, volvemos sobre ello y nos preguntamos si esta identificación entre museo y escuela puede ser la respuesta a nuestra pregunta. Una de las cuestiones que más las aleja y dificulta que trabajen juntas son los procesos de certificación y legitimación del conocimiento que definen a cada institución. Esto es un escollo para el intercambio de saberes y profesionales entre la institución cultural y la educativa, o para la legitimación de estos saberes en otros ámbitos profesionales si no han sido «evaluados» formalmente. Y es que el sistema educativo formal tiene el monopolio de la certificación que legitima para operar profesionalmente en la sociedad. Una certificación que pasa por los exámenes como articuladores del aprendizaje.

Parece que no hay una solución inmediata evidente a estos escollos que se plantean. Quizá, por eso, para nosotras ya no se trate de pensar que el museo sea una escuela, o viceversa; tal vez se trate de abandonar ambas instancias legitimadoras para que surjan otras –ni museo ni escuela–, porque tienen unos campos discursivos que funcionan igual que las disciplinas y limitan la posibilidad de pensar desde fuera de sus territorios. La alternativa quizá pase por recoger las concepciones ya vigentes que hablan de laboratorio (refiriéndose al museo) o de *playground* (en relación a la escuela, sobre todo en educación infantil y primaria) y trabajar desde ellas, permitiéndonos el intercambio de asociaciones. Podemos, así, asentarnos indistintamente en el laboratorio o en el *playground* como lugares desde los que la experimentación, lo lúdico, lo inesperado, el análisis y lo procesual permitan un espacio híbrido, estados indefinidos, un ni... ni... de producción de conocimientos compartidos, de aprendizajes, de comunicaciones y conexiones que nos posibiliten transitar de «lo que debe ser» a «lo que puede ser», y en el que esos saberes estén legitimados con fórmulas que tal vez nos toque inventar. Y esto está totalmente en consonancia con habernos instalado en el marco del socialismo de la creatividad (Camnitzer, 2018), que exige la capacidad de incorporar otras formas de pensar, pero sobre todo de experimentar con «otros posibles», hacer un ejercicio de autoorganización y autodidactismo partiendo de la ignorancia para desarrollar formas de institucionalidad blandas, líquidas..., orientadas para la vida y no para el capital; para crear nuestras propias biografías; para habitar la incertidumbre.

Serán, pues, institucionalidades abordadas desde una perspectiva feminista, resituando la creación de vínculos, la reciprocidad y el arraigo comunal como bases de su existencia; valorando el cuidado como actividad, valor y relación política; y forzando una apuesta por el proyecto histórico de los vínculos frente al proyecto histórico de las cosas (capitalismo patriarcal), ya que las metas de satisfacción cambian por completo (Segato, 2016). Frente a una búsqueda de lo cuantitativo (a cuántas personas van dirigidas nuestras acciones, cuántas visitas hacemos...) se proponen metas cualitativas (hemos conseguido afectar a algunas de las personas con las que hemos trabajado,

hemos incidido en la institución, hemos aprendido, hemos transformado...). Serán también escenarios en los que transgredir las biografías construidas artificialmente para nosotras por los ojos de quienes nos dominan; biografías prediseñadas desde el momento en el que nacemos y que se ven ajustadas a lo largo de nuestra vida según las necesidades de los sistemas de poder. Todo ello desde una maniobra de engaño, a través de los medios de comunicación y de todas las redes de telaraña que estos generan, que nos conduce a la falsa conciencia de que somos nosotras las que estamos construyendo nuestras vidas (Herrero, 2015). Serán, por último, lugares en los que pasar de una estructura de pensamiento en la que se cree tener respuesta para todo a otra en la que casi todo está abierto. Las respuestas, así como las propias preguntas, se siguen buscando. Pero no existe esa certeza, esa seguridad heredada de la Ilustración, según la cual si ahora no hay una contestación al interrogante, ya la habrá, ya aparecerá un alguien que responda y solucione la papeleta. Nos reconocemos como analfabetas ilustradas: personas con más información y educación pero incapaces de dar forma y sentido, libremente, a la experiencia humana y a su dignidad (Garcés, 2017). Y en este reconocimiento está el primer paso para aprender a leer los fragmentos que vamos escribiendo de aquello que todavía está por venir.

Tal vez no podemos imaginar o dar crédito a ese ornitorrinco... todavía.

Bibliografía

- CAMNITZER, Luis (2018): «Hacia un socialismo de la creatividad». [Consulta: 16 de marzo de 2018]. Disponible en <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/>.
- (2014): «Pensar en torno al arte y a través de él», en VV. AA.: *Un saber realmente útil*, catálogo de la exposición, Madrid: MNCARS, pp. 113-121.
- CHTO DELAT? (2014): «¿Qué saber es más útil actualmente?», en VV. AA.: *Un saber realmente útil*, catálogo de la exposición, Madrid: MNCARS.
- GARCÉS, Marina (2017): *Nueva ilustración radical*, Barcelona: Anagrama.
- (2014): «Más allá del acceso: el problema de cómo relacionarse con el conocimiento», en VV. AA.: *Un saber realmente útil*, catálogo de la exposición, Madrid: MNCARS.
- HERRERO, Yayo (2015): «Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo», *Boletín de recursos de información*, núm. 43, junio, Centro de Documentación Hegoa. Disponible en <http://boletin.hegoa.ehu.es/mail/37>.
- MORIN, Edgar (2012): «¿Qué es Transdisciplinariedad?». [Consulta: 22 de mayo del 2018]. Disponible en <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>.
- RAQS MEDIA COLLECTIVE (2014): «Esa cosa que pertenece al mundo entero. Epílogo al diario de un autodidacta», en VV. AA.: *Un saber realmente útil*, catálogo de la exposición, Madrid: MNCARS.
- SANABRIA GÓMEZ, Segundo Abrahán (2011): «Capitalismo del conocimiento y desigualdad económica entre países», *Revista logos ciencia & tecnología*, vol. 2., núm. 2, enero-junio.
- SEGATO, Rita (2016): *La guerra contra las mujeres*, Madrid: Traficantes de Sueños.

Brujas del infierno artificial: generando un marco de sororidad imprevista

ANA CEBRIÁN



En diferentes sesiones de Los Vermuts sin Norma celebramos la diversidad con juegos performativos, pinchadas audiovisuales o hackeando libros de texto.

Sé lo suficiente para comenzar esto,
el resto, nos lo tenemos que inventar.

LA BRUJA. ROBIN MORGAN

Bienvenidx, eres casi una bruja. Las brujas siempre han sido mujeres que se han atrevido a ser geniales, valientes, agresivas, inteligentes, inconformistas, exploradoras, curiosas, independientes, liberadas sexualmente, revolucionarias. Has sido llamada por la Conspiración Terrorista Internacional de las Mujeres del Infierno W.H.I.T.C.H. para cambiar tu entorno más inmediato. Se va a celebrar un aquelarre y se requiere de tu alma para buscar la resonancia de ti misma en la autenticidad de las otras.

Se te cita el día 20 de junio del 2018 en el CRA (Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid) a las 17:00 en punto de la tarde. El aquelarre no espera, pero eres imprescindible para tus hermanas.

El Círculo de Hermanas desafía el orden establecido con conjuros y hechizos, con invocaciones deseando crueles desgracias personales para sus opresores y, sobre todo, con la puesta en práctica de formas de protesta que toman la calle como espacio político.

En esta ocasión, tenemos la misión de RECONOCERNOS COMO BRUJAS, EXORCIZAR EL PATRIARCADO, MANIFESTARNOS Y POSICIONARNOS e iniciar una CADENA DE CUIDADOS FEMINISTAS.

Para ello, tienes que acudir a la ceremonia con tu indumentaria bruja (tal y como tú la entiendas), preferiblemente negra, pero, sobre todo, la que te haga sentir fuerte en nuestro ritual.

Necesitamos que escribas un texto biográfico en el que expliques por qué eres una bruja para el patriarcado, de la extensión que consideres. Siéntete libre.

Que traigas una imagen que represente el patriarcado y otra que represente las pedagogías feministas.

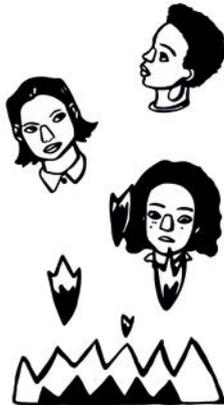
Y que contestes cada una de estas preguntas en una sola frase:

- ¿Para quién alzas la voz?
- ¿Por qué?
- ¿Qué quieres cambiar?
- ¿Cómo vamos a hacerlo?

Acude al aquelarre con todo lo que te pedimos.
Cuando te enfrentas a una de nosotras te enfrentas a todas.

Pasa la palabra, hermana,
a la siguiente de la lista después de ti.

Andrea
Carmen
Christian
David
Eva
María
Marta
Noemí
Paloma
Ana



Insubordinación clitoriana

El rasgo más distintivo de la brujería es la diferencia; más concretamente, la diferencia con respecto a quienes ostentan el poder. La bruja aparece en primer lugar en la Biblia como lo «Otro», lo que se sustrae a la doctrina. La brujería no es tanto un conjunto de prácticas definidas como una representación del antagonismo; así queda reflejado en todos los textos que recopila Katherine Howe (2016) de los diferentes procesos por brujería en Inglaterra y la empresa colonial entre 1582 y 1813; Silvia Federici (2010) habla de lo mismo en toda Europa y América (Abya Yala) desde la Baja Edad Media hasta la recuperación de la Bruja como arquetipo de poder y espiritualidad femenina por los movimientos feministas de los años setenta, una espiritualidad centrada en lo femenino-colectivo practicada en todo el mundo desde tiempos ancestrales.

Las Brujas perseguidas fueron aquellas con conductas desviadas de la norma social, personas marginadas de la comunidad por pobres, enfermas, mendigas, viudas, viejas, putas, tullidas, gruñonas, locas, discapacitadas, depresivas (melancólicas), zurdas, ladronas, estériles, mujeres libres o pendencieras, regañonas, mujeres que alardeaban de su inteligencia, las discípulas de Eva, sedientas de conocimiento, las futurólogas y visionarias, las que tenían demasiada autoridad, las abusadas, violadas y maltratadas, las dignas e insumisas, las vanidosas, las desviadas, las salvajes, las despilfarradoras, las de lengua larga, las esclavizadas, las que reclamaban las deudas o esperaban cobrar por su trabajo. Otras eran respetadas en sus comunidades, devotas, pero tenían demasiada influencia sobre los demás.

Las mujeres no podrían haber sido totalmente devaluadas como trabajadoras, privadas de toda autonomía con respecto a los hombres, de no haber sido sometidas a un intenso proceso de degradación social (Federici, 2010). Se fragua en un contexto de rebelión frente a los fueros, el cercamiento y expropiación de los cultivos (donde hombres y mujeres trabajaban por igual), de la exterminación de los espacios comunales. Tras el endurecimiento del poder feudal, la enfermedad y hambruna que deja la peste. En una Europa desolada que necesita reinventarse, controlar la natalidad, la producción y la herejía, «se inventa a las brujas». Es una iniciativa tan prometedora que pronto se hace global, sentando las bases para la construcción de las sociedades modernas y el capitalismo, elemento constitutivo también del orden colonial:

El capitalismo no podría haberse desarrollado sin una acumulación previa de capital y trabajo, la separación de los trabajadores de los medios de producción [...] la expropiación de los medios de subsistencia de los trabajadores europeos y la esclavización de los pueblos originarios de América y África [...] la transformación del cuerpo en una máquina de trabajo y el sometimiento de las mujeres

para la reproducción de la fuerza de trabajo [...] la destrucción del poder de las mujeres que, tanto en Europa como en América, se logró por medio del exterminio de las «brujas» [...] una acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como las de raza y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase (Federici, 2010: 93-94).

Se domesticó a las mujeres, que ya no participarían de los procesos comunales ni de los levantamientos populares; su función social sería, desde entonces más que nunca, reproductora. A los hombres pobres, necesitados de poder, se les dio el dominio sobre sus mujeres. A los herejes y a los sodomitas se les quemó con las brujas. A quienes se negaban a participar del simulacro se les acusaba también. Así se quemó la insubordinación. Las protestas fueron sustituidas por un problema mayor, una epidemia de brujería terrorista. Se produjo un adoctrinamiento sostenido de la población para su caza y persecución, pues las brujas eran las culpables de las muertes y las enfermedades, las malas cosechas, la pérdida del ganado y la pobreza, la leche agria y el pan mohoso; canibalismo, descuartizamientos, desapariciones de niños; envenenamientos y muertes asombrosas; orgías, infidelidades y afectos corruptos; e, incluso, de los meteoros y tempestades. Las brujas eran, sobre todo, mujeres; eran sospechosas identificables, deshumanizadas para su genocidio.

Para su dominación, ninguna de las tácticas desplegadas contra las mujeres europeas y los súbditos coloniales podría haber tenido éxito si no hubiera estado apoyada por una campaña de terror (Federici, 2010). La humillación, la tortura, los castigos corporales y linchamientos, las amenazas, presiones, delitos sexuales y mutilaciones, los ahogamientos... Los sueños, presagios y apariciones o la resistencia a confesar bajo tortura como prueba de delito. La Teta de Bruja como epicentro del drama social. Inquisidores y civiles a la búsqueda de verrugas, tumores y papilomas en lugares indeseables, el clitoris como signo del diablo: «Abraham Perkins y Jon Redman, y bajo juramento afirman que estando al lado de sus enaguas (rotas) vieron la carne herida y dónde se había arrancado lo que tenía en la teta (de bruja), y la sangre fresca que brotaba de ella y su (ilegible) y la mano con que se arrancó lo que se había arrancado» (Howe, 2016: 114).

Se persiguieron «nuestras prácticas», espiritualidades, altares, ceremonias; la sexualidad femenina, los cuidados y afectos, los saberes, los encuentros, el apoyo y ayuda mutuos, el cuerpo. Maestras en astucias, obradoras de prodigios, hechiceras, curanderas y sanadoras, parteras o, simplemente, mujeres que disfrutaban de la compañía de las otras en sororidad. Un saber-poder que daba miedo. «El sustrato mágico formaba parte de una concepción animista de la naturaleza que no admitía ninguna

separación entre la materia y el espíritu, y, de este modo, imaginaba el cosmos como un organismo viviente, poblado de fuerzas ocultas, donde cada elemento estaba en relación favorable con el resto. [...] [La pérdida de todo ello dejó] marcas indelebles en la psique colectiva y en el sentido de sus posibilidades» (Federici, 2010: 198).

«Por cada hombre que practica la brujería es probable encontrar veinte mujeres» (rey Jacobo I, misógino reconocido que demostró una cruel morbosidad por los procesos de brujería).

Las brujas fueron un constructo social fabricado para implantar un nuevo orden económico. En el transcurrir de los siglos esto no ha cambiado; las cazas de brujas se suceden, respaldadas por una sutil ingeniería del terror destinada a perpetuar el poder de unos sobre otros, con distintos nombres: Herejes, Sodomitas, Salvajes, Indios, Locas, Invertidas, Rojos, Negros, Bolleras, Terroristas, Mendigas, Migrantes, Feas...

Si no sabes qué es una bruja, ¿cómo puedes saber que no lo eres? Esta era una de las preguntas habituales en los juicios por brujería. ¿Quién puede responder del flujo y reflujo de la opinión o decir cuál será el delirio de moda de la próxima generación? «La bruja cambió de forma, pasando de categoría legal a metáfora cultural» (Howe, 2016). La creencia en las brujas no desapareció, simplemente cambió de forma.

Seguimos creyendo en las Brujas.*



* En el texto se utiliza «bruja» para describir el arquetipo imaginado por la sociedad patriarcal para perseguir y deslegitimizar a las mujeres, y «Bruja» como figura de poder recuperada por el feminismo.



Bienvenidx al **Círculo de Brujas**. Hoy se celebra un aquelarre.

Si eres una mujer (o aliadx del feminismo) y te atreves a mirar dentro de ti, eres una Bruja. Crea tus propias normas. Eres libre y hermosa. Puedes ser invisible o visible acerca de cómo elijas dar a conocer tu cara de bruja. Puedes formar tu propio Grupo de Hermanas Brujas (trece es un número acogedor para un grupo) y hacer tus propias acciones.

Todo lo represivo, lo orientado únicamente a los hombres, lo codicioso, lo puritano, lo autoritario, esos son tus objetivos. Tus armas son el teatro, la sátira, las explosiones, la magia, las hierbas, la música, los disfraces, las cámaras, las máscaras, los cánticos, las pegatinas, las plantillas y la pintura, las películas, las panderetas, los ladrillos, las escobas, las armas, las muñecas vudú, los gatos, las velas, las campanillas, la tiza, los trozos de uñas, los cócteles molotov, los círculos venenosos, las mechas, las grabadoras, el incienso y tu propia y hermosa imaginación sin límites. Tu poder procede de tu propio ser como mujer, y se activa al trabajar conjuntamente con tus hermanas. El poder del Grupo es más que la suma de sus miembros individuales, porque es todas juntas.

Tienes el compromiso de liberar a nuestros hermanos de la opresión y de los roles sexuales estereotipados (tanto si les gusta como si no) al igual que a nosotras mismas. Te vuelves Bruja al decir en alto «soy una Bruja» tres veces y al pensar en ello. Te vuelves Bruja siendo mujer, no dócil, enfadada, alegre e inmortal.

**Robin Morgan, W.I.T.C.H.
Conspiración Terrorista Internacional
de las Mujeres del Infierno:
comunicados y hechizos.**

¿Por qué eres una bruja?

Soy una bruja porque:

Repite conmigo, hermana: **Soy una Bruja, soy una Bruja, soy una Bruja.**

Dad un paso al frente y entrelazad vuestras manos en círculo, reposando la palma de la mano sobre la de la otra.

¿Para quién alzas la voz? **Alzamos la voz y contestamos todas juntas.**

Para:

¿Por qué alzas la voz, hermana? **Alzamos la voz y contestamos todas juntas.**

Porque:

Ahora,....., formas parte del **Círculo de Hermanas**.



¿CÓMO CREAR UN CÍRCULO DE HERMANAS?

Para crear un Círculo de Hermanas, lo primero que debes hacer es preguntarte para qué. Si se trata de un juego o es un camino que se inicia para encontrar un espacio común desde el cual tejer apoyos y alianzas. Puede ser un espacio de pensamiento o un espacio para pasar a la acción, pero, en cualquier caso, este espacio se construye desde el respeto: hacia otras mujeres y hacia ti misma. No es un disfraz. Se conmemora a un montón de mujeres que encontraron consuelo, protección y libertad en su unión, y que fueron perseguidas por ello.

Puedes empezar el Círculo con otra hermana, a partir de tres es un buen número; haz que se corra la voz, haz que otras se pregunten para qué. Compartid vuestros objetivos, inventad vuestros rituales, habitad lugares. Expresaos en la intimidad y públicamente, contaos vuestras historias, regalaos amor, manifestaos juntas, diseñad acciones.

Esta es una oportunidad para repensar la colectividad, para ensayar nuevas metodologías de contacto humano, para poner en marcha sociedades alternativas a las vigentes.

Iniciad una comunidad de pedagogías feministas.
Recuperad nuestras prácticas.

HECHIZO MANIFIESTO

Abracadabra para tomar la palabra.

1. LA LLAMADA

Se inicia una cadena de mensajes. Una Bruja envía el Llamamiento al Círculo de Hermanas a otra Bruja; esa Bruja lo envía a otra Bruja, y esa a otra y esta a otra y a otra.

2. EL LUGAR

El día marcado, las señaladas acuden a la cita.

Se sigue el ritual que marca la Bruja ya iniciada (preparado con la intención de acoger a sus hermanas). En un espacio preferiblemente íntimo, preferiblemente sentido como propio y acogedor.



3. EL MANTRA/EL PACTO

Las brujas que van a ser iniciadas explican por qué son Brujas para el patriarcado.

Todas juntas repiten el mantra (Soy una Bruja, soy una Bruja, soy una Bruja).

De manera simbólica se sella este pacto con un gesto que nos otorgue poder (un aceite o ungüento, una señal, abrazo, palabra acordados).

4. LOS PARA QUIÉN y LOS PARA QUÉ

Se enuncian los objetivos y el motivo del encuentro. Los sentires y las direcciones del grupo.

Comienzan a ponerse en acción los nuevos modos de hacer, la búsqueda de «nuestras prácticas».

¿Qué queremos cambiar y cómo vamos a hacerlo? ¿Cómo vamos a cambiar nosotras nuestro entorno con «otras» prácticas?

5. EL EXORCISMO

A través de la quema simbólica de las imágenes patriarcales que nos oprimen. Como ofrenda a aquellas otras. A partir de este momento, se inicia un camino donde cada una de las Brujas Hermanas es responsable de la continuación, conservación y cuidado de los rituales y prácticas del Círculo.

6. EL MANIFIESTO

Podéis comenzar consensuando los rituales, repartiendo el poder, enfrentando el conflicto, respetando vuestras diferencias. Construir un manifiesto que os haga sentir fuertes y constantes. Nuestro manifiesto inicial esperamos que siga mutando a cada paso; el 13 es un buen número, pero esperamos que cada vez necesitemos menos (y no más) líneas. A nosotras nos ayudaron algunos conceptos clave que surgieron en nuestros encuentros, son estos:

CUIDADOS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA/CULTURAL, EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE, HOMOLOGACIÓN, LEGITIMACIÓN, CERTIFICACIÓN, HETERO-PATRIARCADO-CAPITALISTA, POROSIDAD, LIDERAZGO, ACTUAR DESDE DONDE PUEDES, SUBVERSIÓN DE LA ECONOMÍA CANÍBAL, SENTIRSE FUERTE CON EL GRUPO, OTRA ORGANIZACIÓN SOCIAL, ECOFEMINISMO, CUERPOS VULNERABLES, COMUNIDAD DE CUIDADOS, RESPONSABILIDAD COLECTIVA, PERFORMATIVIDAD, TRASLADAR LA CODEPENDENCIA, SABERES DE LOS QUE SE APROPIA LA ACADEMIA, ELEMENTOS MALEABLES QUE ALOJAN CAMBIOS, BUROCRACIA, ESCUELA, TRANSFORMACIÓN, ESPACIO SEGURO, EMPATÍA FRENTE A EMOCIONES BÁSICAS, LO DISRUPTIVO DEL SILENCIO, TRANSVERSALIDAD, CAMINAR CON MUJERES, SUBJETIVIDADES, LO COMÚN, SUBVERSIÓN, INVESTIGACIÓN NO ACADÉMICA, RECONOCER LA PARADOJA, HABITARLA, TRANSFORMARLA, IGNORANCIA CREATIVA, ARTE, PREGUNTAS QUE NOS IMPORTAN, CONTEXTO, RESISTENCIA, PODER, CONEXIÓN DESDE EL CUERPO, INTERSECCIONALIDAD, TOMARSE EL TIEMPO Y EL SILENCIO, SORORIDAD, PARADIGMAS DE DOMINACIÓN, PRECARIEDAD INVISIBILIZADA Y PRIVATIZADA, ENCONTRARSE CON EL PATRIARCADO, ACCIÓN, ALIANZAS, AFECTIVIDADES, ROLES DE GÉNERO, PRIVILEGIO, OPRESIÓN, GRUPOS OPRIMIDOS, ESTANDARIZACIÓN, MACROSISTEMA, MICROSISTEMA, FEMENINO PLURAL, ¿QUIÉN CONTROLA EL SURGIMIENTO DE NUEVAS ESTRUCTURAS?, SOMETERSE AL MERCADO, EL VALOR DEL TRABAJO, EL VALOR ESTÉTICO, MODOS DE HACER, FICCIÓN DOMESTICADA DE LA DIVERSIDAD, TRABAJO DOMÉSTICO, CUIDAR, JUNTAS Y EN SILENCIO, PERSONAS, INSTITUCIONES, ESCENIFICACIÓN DEL CONFLICTO, ACCESIBILIDAD, HORADAR LAS ESTRUCTURAS, EDUCACIÓN COMO CONTEXTO PARA GENERAR..., PRESENCIA PARA COMBATIR LA VIOLENCIA, FUERZAS Y CONTRAFUERZAS, UNIVERSALIDAD, PRUDENCIA, IMITACIÓN, INERCIA, CONOCIMIENTO VINCULADO, EMOCIÓN COMO SUSTITUTA DE LA PALABRA, DESIGUALDAD, OBJETIVOS, PRODUCCIÓN-VIDA, CONSUMO-CUIDADOS.

¡MANIFIESTO URGE!

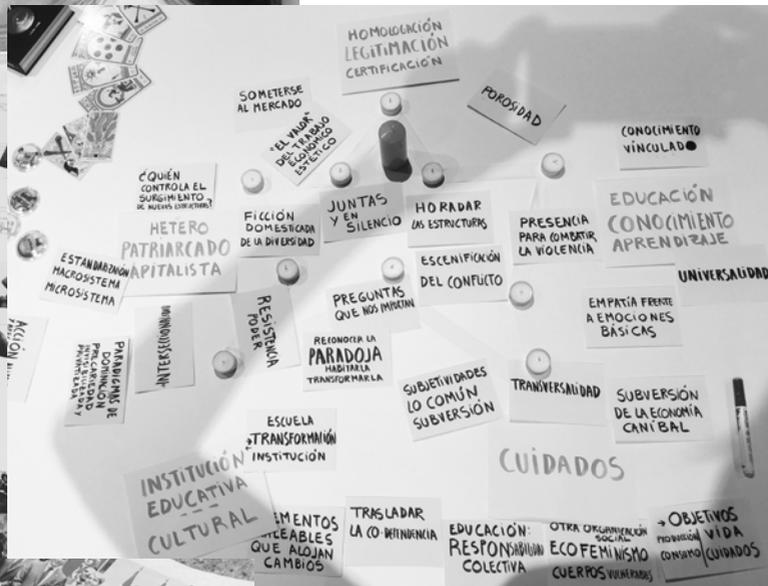
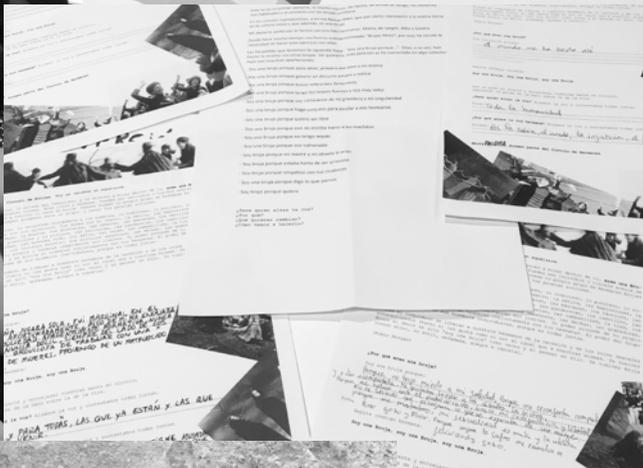
1. Visibilizar los sistemas de privilegio-opresión.
2. Reconocer la paradoja dentro de la institución.
3. Habitarla para poder transformarla.
4. Horadar las estructuras con afectividades y alianzas.
5. Generar una comunidad de cuidados donde abordar la codependencia.
6. Ensayar nuevas metodologías de contacto humano.
7. Repensar las masculinidades.
8. Deconstruir los roles de género.
9. Caminar juntas. Abordar la interseccionalidad.
10. Repensar la performatividad del lenguaje.
11. Proveer escenarios para la sororidad.
12. Subvertir la economía.
13. Recuperar nuestras prácticas.

**MANIFIESTO**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.

**Bibliografía**

- DESPENTES, Virginie (2018): *Teoría King Kong*, Barcelona: Penguin Random House.
- FEDERICI, Silvia (2010): *Calibán y la bruja*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- GAY, Roxane (2018): *Mala feminista*, Madrid: Capitán Swing.
- HOOKS, bell (2018): *Para entender el patriarcado*, fanzine, Valencia: United Minds.
- HOWE, Katherine (2016): *El libro de las brujas: casos de brujería en Inglaterra y en las colonias norteamericanas (1582-1813)*, Barcelona: Alba Clásica.
- VV. AA. (2012): *Feminismos negros*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- VV. AA. (2011): *Manifiesto SCUM: Valerie Solanas*, Barcelona: Herstory.
- VV. AA. (2007): *W.I.T.C.H. Conspiración Terrorista Internacional de las Mujeres del Infierno: comunicados y hechizos*, Madrid: La Felguera.
- VV. AA. (2004): *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- WALKER, Sarai (2018): *Bienvenidos a Dietland*, Madrid: Carmot Press.





Cuando se quiere educar no se educa, y cuando no se educa, se educa.

¿Educas?

Educación es enseñar a tener ganas de aprender.

¿Qué significa educar?

Se diluye el término en función del rol. Profe, madre, etc.

Cuesta mucho hacer una buena práctica educativa porque el término es abstracto.



Todas las edades habitaron los interrogantes y ensayaron respuestas en Cuestiones Varias.

Para educar hay que educarse. Hay que trabajar el SE.

Educación no es hacer una unidad didáctica.

En los centros educativos faltan espacios de reflexión.

¿NO ES ACASO SOSPECHOSO QUE LAS COSAS PAREZCAN ALGO?

Cómo pueden operar las instituciones culturales y educativas como agentes políticos de transformación social

CARMEN OVIEDO Y MARÍA SAN MARTÍN

Cuando esta pregunta empezó a rondarnos la cabeza, fuimos conscientes de que todas esas divagaciones nos llevaban a ubicarnos en el conflicto capital-vida. De ahí surgió la otra cuestión que se hizo fundamental abordar antes de empezar a poner el foco en las instituciones como agentes políticos. Era la siguiente: ¿cómo pueden las instituciones culturales y educativas regirse por lógicas que pongan la vida en el centro?

La ecofeminista Yayo Herrero afirma que vivimos en un sistema biocida en el que el lugar central lo ocupa el capital, movido por sus lógicas de acumulación, mientras que la vida se resuelve en espacios periféricos, invisibilizados, domésticos y feminizados. Partimos de un planteamiento a través del cual las esferas socioeconómicas miden su representatividad en función de su capacidad para ser monetizables. Es decir, las lógicas mercantilistas y de producción se ponen en el centro a través de marcos sociopolíticos que las amparan y que asumen como estándar a ese sujeto hegemónico capaz de desenvolverse beneficiosamente en un entorno en el que el capital supone el fundamento de todo. Hablamos del BBVAh (sujeto blanco, burgués, varón, adulto, con una funcionalidad normativa, heterosexual) (Pérez Orozco, 2014).

Sin embargo, los lugares en los que se sostiene y cuida la vida quedan relegados a esferas domésticas y despolitizadas, que no son otras que los hogares. Entonces, si ponemos los mercados en el centro, todo lo que no

puede medirse con la vara del dinero, como es el caso de los hogares, queda fuera de cualquier participación política. Es así como se da este alarmante proceso de invisibilización como ejercicio de poder.

Los sujetos que se ubican en esos espacios no cuentan con canales de acceso para poder ejercer una ciudadanía económica y social plena, lo que a su vez conlleva que no puedan constituirse en sujetos políticos capaces de ofrecer una resistencia a los procesos de acumulación. El efecto más inmediato de esta despolitización radica en el hecho de que de esta manera se ve traída la capacidad de colectivización de sus problemas y situaciones. Así, el conflicto capital-vida desaparece, ya que queda soterrado en esferas socioeconómicas sin capacidad de intervención compuestas por sujetos despolitizados.

Por su parte, las instituciones –consciente o inconscientemente– se articulan como portadoras y reproductoras de estos mismos procesos de invisibilización. Esto resulta especialmente alarmante en las instituciones culturales y educativas, que deben ser espacios de creación de conocimiento y pensamiento crítico, pero que, sin embargo, son meras reproductoras de discursos hegemónicos, fruto de su despolitización.

SESIÓN DE TRABAJO

Como ya se ha comentado a lo largo de este libro, la dinámica del Grupo de Educación ha consistido en una investigación personal sobre diversas temáticas vinculadas con las pedagogías feministas y el diseño de una sesión de trabajo grupal en la que pusiéramos en común con las compañeras nuestros focos de interés.

Nosotras planteamos una sesión en la que compartimos extractos de textos que habíamos leído de Amaia Pérez Orozco (2014), Remedios Zafra (2017) y Silvia Federici (2013); estos nos ayudaban a centrar el tema del conflicto capital-vida en diferentes contextos sociales y desde diferentes puntos de vista, y, además, hacían referencia a los procesos de invisibilización como ejercicio de poder de una manera más o menos explícita (véase el Anexo).

Tras esta pequeña contextualización, les pedimos a las compañeras que eligieran un lugar concreto dentro o en los alrededores de Matadero Madrid en el que pararse a observar e intentar identificar estructuras y prácticas patriarcales invisibilizadas. Estos fueron algunos de los resultados:

Espacio elegido: Madrid Río
Compañeras: Eva Morales y Noemí López

Centraron su observación en abordar lo cotidiano, lo que pasa inadvertido por rutinario, desde una perspectiva crítica. Para ello, un espacio de distensión y recreo público supuso un lugar excepcional para observar las premisas propuestas.

Tras una contemplación pausada y crítica, nuestras compañeras se centraron en el urbanismo como ejercicio de poder. Notaron cómo las estructuras arquitectónicas públicas modelan de manera sutil pero efectiva los comportamientos de las personas que las habitan. Observaron jardines delimitados, estructuras de paso ortogonales en las que se ordena de manera cartesiana el paseo y tránsito de los viandantes, o bancos y lugares para el descanso rígidos y fríos. En definitiva, vieron al patriarcado desplegando su poder a través de estructuras urbanas que no favorecen el encuentro, el desorden o el azar; en suma, habitar el espacio público.

Espacio elegido: Café Sagàs
Compañeras: Marta García Cano y Paloma Calle

El Café Sagàs, ubicado en la plaza de Matadero y que hace las veces de plaza pública del barrio, es el único lugar dotado de sombras, mesas y sillas de la plaza (el resto del espacio se encuentra completamente al sol, a excepción de los dispositivos de Andrés Jaque, que están deteriorados), siendo el único lugar cómodo un espacio que te obliga a consumir.

Una vez sentadas, y tras haber reflexionado sobre el espacio que ocupaban sus cuerpos, centraron su atención en las personas que habitaban la plaza, en esta ocasión, personas adultas y niños y niñas jugando. Todas ellas cumplían roles de género: niños «vestidos como niños» jugando al fútbol y con bicicletas, y niñas «vestidas como niñas» cuidando y paseando a sus muñecas. Las personas adultas también reproducían esos roles de género: los hombres jugaban al fútbol con los niños y las mujeres jugaban con las niñas, mostrando una clara distinción de género binario-heterosexual en el espacio público.

Tras observar lo que sucedía en la plaza, pasaron al interior del espacio y detectaron que las personas que estaban trabajando como extensión del trabajo doméstico o realizando trabajos vinculados a los cuidados (servir, atender, limpiar...) eran todas ellas mujeres.

Espacio elegido: Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid
Compañeras: Ana Cebrián, Christian Fernández Mirón y David Lanau

En esta ocasión, el grupo optó por quedarse en el espacio de trabajo y hacer un ejercicio de autocrítica. Tras pasear por los diferentes espacios de la nave del Centro de residencias artísticas, la oficina del equipo de coordinación y el póster de SEPA (de Sergio de Pablo, artista que estuvo en residencia en Matadero 2018, en el que se podía leer la frase «¿No es acaso sospechoso que las cosas parezcan algo?») captaron su atención.

Como las paredes de la oficina eran transparentes, ellas mismas se veían reflejadas en el cristal; lo cual, por un lado, muestra una complicidad con la institución y las personas que trabajan en ella y, por otro, les/nos hace cómplices de medidas y políticas institucionales que fomentan y replican algunos de los procesos de invisibilización a los que hacíamos referencia anteriormente. El cristal, por lo tanto, al igual que la frase de SEPA, es ambiguo, ya que acerca y al mismo tiempo separa a las personas que trabajan «en» la institución de aquellas que trabajan «para» ella. Porque, a pesar de ser transparentes, los cristales no dejan de ser paredes que delimitan el dentro y el afuera, y marcan jerarquías y roles muy distintos.

Algo también reseñable es que el cien por cien de las personas que trabajan en el Centro de residencias artísticas (cuatro personas fijas) y la gran mayoría de las que colaboran «cuidando», ayudando y acompañando a los artistas y creadores, y facilitando sus procesos de producción, son mujeres. Volviendo a la frase del póster, ¿no es acaso sospechoso que las cosas parezcan algo?

Como parte de la práctica, se les pidió a las compañeras que hicieran una o dos fotos con el móvil que simbolizaran las estructuras invisibilizadas y las estructuras patriarcales que operaban en el contexto elegido y que las mandaran a través del grupo de WhatsApp. Estas fueron algunas de ellas:

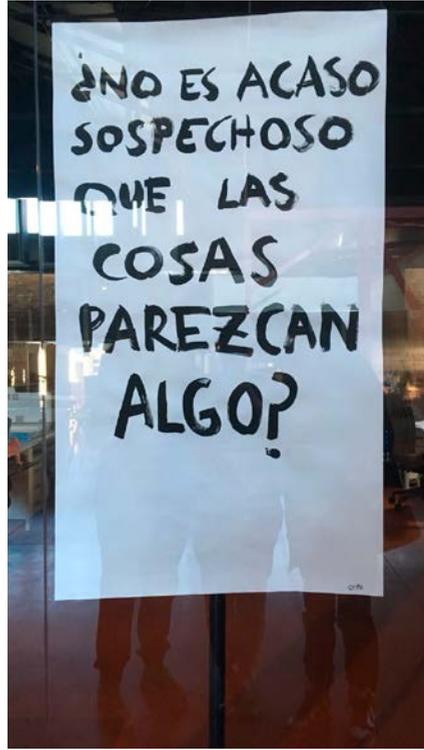


Imagen 1. Personal de limpieza en Café Sagàs.

Imagen 2. Cartel de SEPA colgado en la oficina del Centro de residencias artísticas.

Imagen 3. Vista de Madrid Río.

Cuando terminamos de contrastar las propuestas de las compañeras con nuestras investigaciones, lecturas y conversaciones a lo largo de este proceso, dirigimos nuestra atención, una vez más, al conflicto capital-vida y a la necesidad de repensar los cuidados para construir una sociedad más inclusiva y justa. Es urgente desnaturalizar los cuidados y las labores reproductivas como algo feminizado y relegado al ámbito privado. Los cuidados son una responsabilidad social y política colectiva, y por ello, deben ocupar un lugar central y visible en nuestra sociedad.

Asimismo, creemos que es necesario dejar de medir la producción exclusivamente en términos monetarios, porque, como afirma Yayo Herrero (2013), «hay cosas clave en la vida que no tienen precio (como por ejemplo la polinización o parir...) pero sí tienen mucho valor». Las economías domésticas son economías porque en ellas se producen bienes y servicios, pero son muy diferentes a las economías mercantiles, ya que generan bienestar en vez de riqueza. O mejor dicho: bienestar, que es otro tipo de

riqueza no monetizable. En definitiva, tenemos que ser capaces de politizar los cuidados en la escena pública para hacer frente a los sistemas capitalistas y neoliberales que se rigen por el «productivismo cuantitativo» y encontrar nuevas maneras de entender la eficiencia.

En este sentido, vemos claro que en todos estos contextos operan las mismas lógicas de invisibilización como ejercicio de poder, y que tanto en las instituciones educativas como en las culturales siguen existiendo exclusiones y desigualdades. De ahí que apelemos a la urgencia social de que las instituciones ejerzan de agentes políticos y generen mecanismos de gobernanza interna, estrategias y líneas de trabajo que pongan el foco y visibilicen el conflicto capital-vida. Estas, como centros de producción de conocimiento, deberían dar soluciones, marcar estrategias para trabajar esa responsabilidad colectiva y no seguir perpetuando este sistema que lo que enseña es, meramente, a producir.

ANEXO
TEXTOS COMISARIADOS SOBRE EL CONFLICTO CAPITAL-VIDA, LAS
POLÍTICAS DE CUIDADO Y LA INVISIBILIZACIÓN COMO EJERCICIO DE PODER

a) **LECTURAS (17:15-18:15)**

1. **Amara Pérez Orozco: Subversión feminista de la economía (pág. 181)**

La economía se resuelve más acá del mercado

181

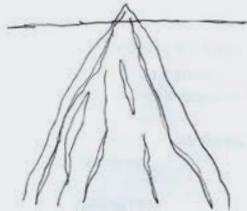
Capitalismo heteropatriarcal

Esta economía que representamos como un iceberg es un sistema capitalista heteropatriarcal. Hablar de capitalismo es decir que los mercados capitalistas están en el epicentro y, en consecuencia, que la vida en su conjunto está amenazada, porque se pone a disposición del proceso de acumulación de capital (de unas pocas vidas convertidas en hegemónicas). Es decir que, en el marco de su estructura, no existe ni puede existir una responsabilidad colectiva en sostener la vida; se trata de un sistema biocida, de una economía de muerte a medio o largo plazo. Hablar de heteropatriarcado es responder parcialmente a la pregunta de cómo, entonces, se logra mantener la vida (porque sin ella no hay nada, ni siquiera capitalismo). Es decir que la responsabilidad de sostener la vida está feminizada y se remite al marco de lo privado en una estructura social que escinde lo público (lo político) de lo privado-doméstico (lo no político) y que construye esa institución (los hogares) que la asume; es decir que esa responsabilidad está invisibilizada, depauperada en cuanto a capacidad de generar conflicto.

CONCEPTOS CLAVE:

- Invisibilización como ejercicio de poder
- Procesos de acumulación vs sostenibilidad de la vida
- Sistema economista heteropatriarcal biocida
- Falta de responsabilidad colectiva de sostener la vida. La responsabilidad de sostener la vida está feminizada, invisibilizada y despolitizada porque se remite al marco de lo privado

APUNTES:



SOLUCIONES
 Políticas de cuidados
 Responsabilidad colectiva
 Abordar el individualismo



La mujer invisible

Biocida = un sistema que se aniquila a sí mismo.
 ↳ EGO FEMINISMO. SOSTENIBILIDAD

El conflicto capital-vida.

Estructuras que imponen a un individuo imposible

Algo estructural, tan bien diseñado

Pérdida de privilegios pseudo-libertades

La ficción de la individualidad.

2. **Silvia Federici: Revolución en punto cero (pág. 59)**

Nuestra falta de salario como disciplina

La familia es esencialmente la institucionalización de nuestro trabajo no remunerado, de nuestra dependencia salarial de los hombres y, consecuentemente, la institucionalización de la desigual división de poder que ha disciplinado tanto nuestras vidas como las de los hombres. Nuestra falta de salario y dependencia del ingreso económico de los hombres les ha mantenido a ellos atados a sus trabajos, ya que si en algún momento querían dejar el trabajo tenían que enfrentarse al hecho de que su mujer e hijos dependían de sus ingresos. Esta es la base de esos «viejos hábitos» —nuestros y de los hombres— que Lopate encuentra tan difíciles de romper. No es casual que sea difícil para un hombre «demandar horarios de trabajo especiales para poder implicarse de una manera equitativa en el cuidado de los hijos». La razón por la cual los hombres no pueden solicitar jornadas a tiempo parcial es que el salario masculino es indispensable para la supervivencia de la familia, incluso cuando la mujer provee un segundo sueldo. Y si «nos encontramos que nosotras mismas preferimos o buscamos trabajos menos absorbentes, que nos dejan más tiempo para las tareas del hogar» es porque nos resistimos a una explotación intensiva, a consumirnos en la fábrica y a después consumirnos todavía más rápido en casa.

El que carezcamos de salario por el trabajo que llevamos a cabo en los hogares ha sido también la causa principal de nuestra debilidad en el mercado laboral. Los empresarios saben que estamos acostumbradas a trabajar por nada y que estamos tan desesperadas por lograr un poco de dinero para nosotras mismas que pueden obtener nuestro trabajo a bajo precio. Desde que el término mujer se ha convertido en sinónimo de ama de casa, cargamos, vayamos donde vayamos, con esta identidad y con las «habilidades domésticas» que se nos otorgan al nacer mujer. Esta es la razón por la que el tipo de empleo femenino es habitualmente una extensión del trabajo reproductivo y que el camino hacia el trabajo asalariado a menudo nos lleve a desempeñar más trabajo doméstico. El hecho de que el trabajo reproductivo no esté asalariado le ha otorgado a esta condición socialmente impuesta una apariencia de naturalidad («feminidad») que influye en cualquier cosa que hacemos. Por ello

CONCEPTOS CLAVE:

- Familia y trabajo doméstico como estructura precapitalista: creación del capital para el capital
- La familia supone la institucionalización de la desigualdad (trabajo remunerado vs trabajo no remunerado)
- Institución del trabajo no remunerado, de la dependencia económica de las mujeres respecto a los hombres

APUNTES:

SOCIEDADES PRE-INDUSTRIALES
 EN OTRAS PARTES DEL GLOBO

TRASLADAR LA CO-DEPENDENCIA A OTRO
 CAMPO DE JUEGO

¿QUIÉN CONTROLA EL SURGIMIENTO DE NUEVAS
 ESTRUCTURAS? EL ESTADO FAGUITA Y SE APROPIA EL CAMBIO

HOGARES COMO LUGARES DESPOLITIZADOS

★ ¿CÓMO HACER
 PARA MANTENER
 UN LUGAR
 DE RESISTENCIA
 Y NO CONTAMINAR
 NUEVAS ESTRUCTURAS
 CON LÓGICAS DE
 PODER?

3. Amaia Pérez Orozco: Subversión feminista de la economía (pág. 247)

Democratización de los hogares: ¿contra los cuidados?

Este decrecentismo debe acompañarse de otro movimiento simultáneo, que podríamos calificar como *democratización* de los hogares.³⁴ ¿Qué significa esto? Como dirían algunas compañeras, hay que *descajanegrizar* los hogares, ya que hoy por hoy son cajas negras: ni se ven como tales, ni se ve lo que sucede dentro. Si los hogares son la unidad socioeconómica básica y estamos discutiendo sobre cómo organizar la economía, hay que hablar de ellos. Hay que convertir en política los procesos intra-hogar, visualizando y abordándolos como asuntos que conciernen al conjunto social, como es el caso de las relaciones de poder y violencia que operan dentro de las casas, así como los resultados de profunda desigualdad que acarrearán. Debemos debatir sobre qué mecanismos de (no) reconocimiento y (des)legitimación de distintas formas de hogar funcionan: por qué unos reciben beneplácito social, pueden acceder a derechos y otros no. Y entender cómo se configuran en conexión con el resto del sistema socioeconómico. Es imprescindible

CONCEPTOS CLAVE:

- Hogar como espacio político
- ¿Contra los cuidados? Monetización de los cuidados o cambio de paradigma
- Cuidados como responsabilidad social y política

APUNTES:

Però entonces qué hacemos ahora

4. Remedios Zafra: El entusiasmo (pág. 202)

Pero resulta que el mundo se acomoda a las estructuras ya asentadas y que formas de desigualdad estructurales conviven hoy con un mundo de mayor precariedad del sujeto, de mayor precariedad laboral. En los años recientes de crisis y aún ahora, ha sido evidente cómo cuanto más delegaba el Estado en sus responsabilidades, más perjudicadas salían las mujeres. Cuanto más se alimenta ese entusiasmo de hacer las cosas aludiendo a una *responsabilidad personal* (que libera a la *responsabilidad social*) apoyada en un vínculo familiar o de tradición educada, más abuso de poder se ejerce por parte de quienes lo ostentan.

En el entusiasmo que define las prácticas culturales y académicas contemporáneas (en sus niveles más precarios) es fácil caer en la *competencia brutal*, en la entrega a una causa intelectual o creativa que movilice lo más profundo, donde trabajar gratis sea defendido (por quien contrata) y aceptado (por quien trabaja) como la mejor vía para alimentar una práctica más valiosa que el dinero, algo que (perversamente) parecen decir «no puede ser pagado porque tiene otro carácter, pertenece a otra dimensión» (espiritual o estética en la creación, y afectiva y desinteresada en el mundo doméstico). Pienso que ambas prácticas han sido y están siendo objeto de máxima vulnerabilidad para quienes las ejercen.

Entretanto, se asienta una dura defensa ideológica de la responsabilidad individual exigiendo a cada cual que maximice su valor de mercado como propósito vital. La obcecación en este objetivo excluye a muchas mujeres de una batalla que sienten perdida de antemano por la expectativa que la sociedad pone en ellas, pero también hace que la población se habitúe a la desesperanza.

CONCEPTOS CLAVE:

- vulnerabilidad de los trabajadores del ámbito académico y cultural
- crisis + entusiasmo de los profesionales del sector cultural y académico = el Estado delega cada vez más responsabilidades
- competencia brutal entre pares. En vez de cooperar, competir
- Necesidad de exigir con urgencia fórmulas más justas ante estas desigualdades

APUNTES:

Hogar / cultura.

Pérdidas y privilegios.

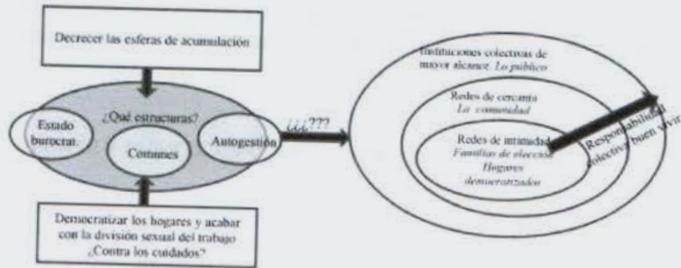
*¿Eliges explotarte a ti misma
o que te exploten otros?*

5. Amaia Pérez Orozco: Subversión feminista de la economía.

Decrecimiento ecofeminista o barbarie

253

Figura 5.3. Propuesta tentativa de economía diversa



CONCEPTOS CLAVE:

- Reparto descentralizado de la responsabilidad de sostener la vida
- Dinamitar la dicotomía público/privado
- Descomplejización de estructuras: Medida humana
- Protagonismo estatal vs responsabilidad colectiva
- Autogestión y comunes como alternativas

APUNTES:

LA IMPORTANCIA DE ¿LOS CÓMOS?
DE LO MICRO A LO MACRO ↗

¿DÓNDE ESTÁ LA ESWELA?

ESPERAR, PENSAR, PEQUEÑOS CAMBIOS DESDE UN MISMO.

NO
DELEGAR RESPONSABILIDAD.

EDUCACIÓN COMO CLAVE PARA GENERAR CONTEXTO

Bibliografía

FEDERICI, Silvia (2013): *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Madrid: Traficantes de Sueños.

HERRERO, Yayo (2014): *Una mirada para cambiar la película: ecología, ecofeminismo y sostenibilidad*, Madrid: Ediciones Dyskolo.

– (2013): «Propuestas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible», conferencia pronunciada en el curso de verano «Transiciones a la sustentabilidad: alternativas socioecológicas», coorganizado por FUHEM Ecosocial (15/07/2013-17/07/2013). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Eq-jysIgnIs>.

PÉREZ OROZCO, Amaia (2014): *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Madrid: Traficantes de Sueños.

ZAFRA, Remedios (2017): *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*, Barcelona: Anagrama.



«ni arte ni educación» se articuló como exposición y programa de actividades, incluyendo una convocatoria de cesión ciudadana: www.niartnieducacion.com.



Grandes y pequeñas redactaron y desarrollaron tareas, ordinarias o insólitas, en la *Task Party* (parte del programa de actividades en torno a «ni arte ni educación»)

Pedagoga canguro

ELENA GUEMBE

A principios del año 2017 trabajaba como canguro de dos hermanos cerca de Matadero Madrid. Una de las madres, que colaboraba con el Grupo de Educación, me comentó que estaban pensando en buscar a una persona, profesional del cuidado y con formación en educación, para el taller de conciliación en el que estaba trabajando. Querían visibilizar esa conciliación de alguna manera, y mi papel sería encargarme del cuidado de los hijos e hijas de los participantes y, además, formar parte como una colaboradora más del grupo. La idea me gustó al instante y acepté la propuesta.

Realizamos dos sesiones de tres horas por las tardes al mes en el Centro de residencias artísticas. Este espacio sí que facilitaba que se desarrollase el taller, ya que, donde se realizaban las reuniones del grupo, lxs niñxs podían estar por toda la nave. En el momento de mi incorporación al taller se llevaron a cabo dos sesiones según la idea planteada, pero esto fue cambiando poco a poco de forma espontánea, y mi misión acabó siendo la de una mera canguro: cuidar a lxs niñxs a la salida del cole, llevarlxs al parque o a una de las casas hasta que las sesiones terminasen en Matadero. Por lo tanto, la idea principal de conciliación se diluyó.

No hay problema en entender qué es una canguro, cuidadora o niñera, pero utilicemos la palabra canguro. Alguien que trabaja para el cuidado

de los hijos e hijas de otra persona, ayudando a los deberes, las meriendas, recogerlxs de los coles... No se busca que sea una profesional, sino que se le den bien y que le gusten lxs niñxs. Pero esta figura ha ido cambiando, y ahora las familias piden, por ejemplo, que se acredite experiencia como canguro (y si es amplia, mucho mejor), que tenga estudios relacionados con la educación, conocimientos de nuevas pedagogías activas, con distintas aptitudes y actitudes para el cuidado, etc. Entonces, con estos perfiles, ¿no es ya una profesión ser canguro?, ¿no se debe reforzar y dar más legitimidad a esta profesión? Yo soy pedagoga y educadora infantil, y me he dedicado a ser canguro desde hace más de quince años. Ya llevo tiempo dejando de pensar en que tengo que ganarme un pequeño sueldo ejerciendo estos cuidados, ya que, gracias a mis formaciones y experiencia, observo que es algo más que ayudar con los deberes. Presto atención a los niños y niñas, lxs observo y entiendo, trabajo con sus progresos y avances, empatizo con lxs pequeñxs y ayudo también a sus familias. Por eso he empezado a considerarme una «pedagoga canguro».

A medida que el grupo avanzaba, yo seguía ejerciendo de canguro y comencé a preguntarme por qué estaba participando en un taller en el que no estaba nunca físicamente. No sabía cómo avanzaban las sesiones, de qué hablaban o sobre qué trabajaban. Querían que se visibilizase la conciliación, pero no estaba habiendo ninguna. Hasta que un día me propusieron participar en una. En esa sesión, el cuidado de lxs niñxs iba a ser intergeneracional, por lo que no tendría que estar únicamente yo con ellxs. Y así fue en las tres últimas sesiones del Grupo de Educación.

En esas tres últimas sesiones pude sentirme parte del grupo. Intercambiamos opiniones sobre la idea principal propuesta y los demás sentían interés por saber cuál había sido mi perspectiva desde el comienzo, algo que fue interesante, ya que, gracias a mi visión profesional, surgieron muchas reflexiones sobre la conciliación y los cuidados que pude compartir y que algunos miembros no habían interpretado. Uno de ellos fue el espacio. Lo que quería el Grupo de Educación era que en un mismo espacio convivieran adultos y niñxs durante las tres horas que duraba el taller, y este espacio tiene que estar preparado para el pleno movimiento y entretenimiento de lxs niñxs. Hay que tener en cuenta que la atención que prestará a lxs niñxs una persona adulta acostumbrada a estar rodeada de ellxs no será la misma que la de una que no lo esté. De hecho, cabe la posibilidad de que a alguna no le gusten lxs niñxs. Por lo tanto, el espacio y la atención son dos elementos imprescindibles en la conciliación.

Conocemos algunas instituciones en las que la conciliación se ve beneficiada con escuelas infantiles ubicadas en las propias empresas. Pero esta conciliación es algo ficticia y en nada se parece a la idea propuesta.

Al final, en una jornada de ocho horas, el adulto puede atender cualquier necesidad puntual de su hijx, pero el cuidado está a cargo de otras personas, empresas privadas normalmente.

Como conclusión he de decir que el mercado laboral basado en este sistema actual no es amigo de favorecer una plena conciliación. Hoy por hoy hablamos de la conciliación como algo utópico; queremos algo tan simple y tan lógico para el pleno cuidado de lxs más pequeñxs y para que las personas adultas disfruten de una total calidad de vida que esa lógica se diluye y acabamos por ver la conciliación como algo muy lejano. Por otro lado, quiero poner en valor el papel de la figura profesional de la pedagoga canguro; muchas familias se verían indefensas si no tuvieran a esta persona cerca de sus más pequeñxs. Una figura que, por supuesto, debe ser reconocida social y salarialmente de acuerdo con sus aptitudes y actitudes profesionales, y con la responsabilidad que conlleva quedarse a cargo del cuidado de menores.

Saliendo del aula y de la institución cultural.

¿La institución educativa se nutre de la cultural o viceversa?

La academia está encerrada en sí misma y la institución se abre pero no permite encontrar puentes reales.

Levadura es un ejemplo de que es posible y necesario que educadoras y artistas trabajen juntas.

Hay que luchar contra el estigma de que la educación es menos importante que el arte y/o la cultura.

La educativa se nutre y se alimenta solo del profesorado, sin contaminarse con las culturales.

¿Cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas?

No es justo que te la tengas que jugar para poner en práctica iniciativas más arriesgadas.

La base está en la colaboración, para llegar a consensos en donde ambas se enriquezcan.

UN BUEN TRATO

Apuntes para el fomento del buen trato en instituciones educativas

NOEMÍ LÓPEZ

En octubre del 2018 se presentó la Proposición de Ley Orgánica de Promoción del Buen Trato y Erradicación de las Violencias contra la Infancia y Adolescencia, donde se especifica⁰¹ que en los entornos educativos se deberán desarrollar políticas, procedimientos y medidas que aseguren un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social en el que se respete la diversidad de niñas, niños y adolescentes.

Los centros educativos tienen la responsabilidad de inculcar y fortalecer los valores de solidaridad, respeto, tolerancia, de no discriminación, de igualdad de género, de respeto a la diversidad sexual y de compromiso constante con la diversidad funcional en entornos seguros de convivencia y aprendizaje. Esta Proposición de Ley incide en la obligación (que ya mencionaba tímidamente el Decreto 15/2007)⁰² de que esta responsabilidad quede plasmada en los documentos institucionales del centro (proyecto

⁰¹ Art. 22: Promoción del buen trato en la escuela.

⁰² Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. «Con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar cada centro elabora un Plan de convivencia que incluya unas Normas de Conducta claras y de obligado cumplimiento para los alumnos. [...] El Plan

educativo, reglamento interno, plan de acción tutorial, plan de gestión de la convivencia escolar, proyectos de trabajo, etc.).

Pero, como dice el refrán, del dicho (programar «actividades» puntuales la mayoría de las veces y orientadas a un momento concreto del calendario escolar) al hecho («reprogramar»⁰³ nuestras acciones y relaciones en el proceso de enseñanza para garantizar el aprendizaje y la convivencia en valores) hay un trecho. Los y las profesionales que tenemos un trato directo con niñas, niños y adolescentes no somos verdaderamente conscientes de la cantidad de estereotipos, inercias y pautas sociales que reproducimos o permitimos que se reproduzcan en el aula.

Las situaciones de convivencia no se aprovechan para fomentar actitudes de solidaridad, respeto, tolerancia... Pero ¿reciben acaso los y las docentes una formación didáctica específica sobre ellas o sobre igualdad de género? Este no es el único motivo: existen otras circunstancias por las que no se ponen en práctica con coherencia todos estos valores dentro de las metodologías y de las programaciones de aula.

De ahí la importancia fundamental de que en un texto institucional que pretende tener carácter de norma jurídica aparezca el requerimiento de «buen trato»⁰⁴ (esto es, la obligación de «dar cuidado, protección y ofrecer un marco apropiado de afecto») y del hecho de que se consideren y valoren a las habilidades, aptitudes y destrezas que se ponen en juego a la hora de gestionar la afectividad como «afectividad consciente».

Pepa Horno (2018) define la afectividad consciente como la capacidad (adquirida) que una persona tiene de generar un entorno protector y cálido emocionalmente en el que establecer relaciones afectivas. Es una capacidad consciente, voluntaria, sistemática, cuyo aprendizaje se convierte en una competencia transversal para todas las personas que se dedican a la docencia de niñas, niños y adolescentes. Es una fórmula para garantizar

deberá recoger todas las actividades que, a iniciativa del equipo directivo, del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, se programen, dentro o fuera del horario lectivo, con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar».

⁰³ «Reprogramar: Acción de reformular los programas mediante la verificación y análisis del proceso de programación que permite la selección adecuada y oportuna de las medidas correctivas necesarias al detectarse los desequilibrios entre las metas programadas y las alcanzadas por cada una de las entidades responsables, propiciando con ello un desarrollo adecuado de las actividades conforme a lo programado» (<https://definicion.org/reprogramacion>).

⁰⁴ «El “buen trato” hacia niñas, niños y adolescentes consiste en dar cuidado, protección, marco apropiado de afecto, empatía, comunicación, resolución no violencia de conflictos y uso adecuado de la jerarquía [...]» (art. 3.4).

un ambiente positivo y el «buen trato» en el aula. Como señala, «La afectividad consciente no es una característica que pueda darse por hecha, o considerarla como un factor de personalidad de la persona, sino que debe ser abordada como un proceso de consciencia» (Horno, 2018).

¿Cómo podemos generar espacios de aprendizaje, convivencia y autocuidado? Algunas de las estrategias que están resultando eficaces

1. Diseñar planes de mejora que implementen y pongan en valor académicamente actitudes de tolerancia, respeto a los derechos humanos, la igualdad, la diversidad sexual, familiar y de género, la diversidad cultural o étnica y la diversidad funcional.

2. Formación didáctica específica en afectividad consciente y pedagogía feminista: la formación del personal docente redundará en un mejor apoyo, atención y cuidado del alumnado. Pero más imprescindible es si cabe que nos replanteemos las ratios en el aula (García Simón, 2018) y la estabilidad de las plantillas docentes⁰⁵.

3. Establecer de manera consensuada las normas y sanciones: cuando todas participamos en el diseño de la política disciplinaria del centro, asumimos la responsabilidad de que mejore (autogestión) y prevenimos muchos conflictos⁰⁶.

4. Fomentar la cultura de la mediación con proyectos de alumnos mediadores o Alumnos Ayudantes TIC, de José Antonio Luengo (<https://blogluengo.blogspot.com>): un programa específico para estudiantes con una formación y una serie de protocolos que los ayudan a identificar y dar respuesta a diferentes tipos de violencias entre iguales.

⁰⁵ Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y de Organización Educativa, de 12 de julio de 2018, sobre comienzo del curso escolar 2018-2019 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid (www.madrid.org/dat_capital/deinteres/impresos_pdf/InstruccionesCurso1718.pdf). «Además del periodo lectivo (una sesión de 50 minutos/semana) correspondiente a la tutoría con un grupo completo de alumnos, los tutores de los cursos primero a cuarto de ESO contabilizarán un segundo periodo lectivo de su horario personal (una sesión de 50 minutos/semana) para el desarrollo de actuaciones recogidas en el Plan de Convivencia»... Esto es irrisorio: en la práctica equivale a una dedicación media del tutor o tutora de 75 minutos individuales por alumno o alumna al año.

⁰⁶ La Proposición de Ley Orgánica de Promoción del Buen Trato y Erradicación de las Violencias contra la Infancia y Adolescencia menciona la «disciplina positiva» como aquella que «promueve, dentro de un entorno organizativo cuyo objetivo es el cuidado y/o educación de las niñas, niños y adolescentes, una forma de relacionarse y afrontar los conflictos donde los límites se imponen con firmeza y afectividad, respetando los derechos de todos los implicados, [...] sus necesidades emocionales y preservando los vínculos y sin recurrir a ninguna forma de violencia [...]» (art. 3.6).

5. Implementar en el aula dinámicas de trabajo cooperativo (en lugar de dinámicas competitivas, individualistas o por niveles de competencia), debilitar las jerarquías, fomentar la comunidad y la interdependencia.

6. Formación específica para chicas adolescentes: el autoconocimiento y el cuidado de las menstruantes adolescentes (Rodríguez Jiménez y Hernández de la Calle, 2014); textos como *Yo menstrúo: un manifiesto*, de Erika Irusta (2018), o las entradas del sitio *online* El camino rubí (<http://www.elcaminorubi.com>), registrado por Erika Irusta.

7. Facilitar el empoderamiento de los y las estudiantes: su implicación y participación directa en determinadas gestiones del centro; ofrecerles cauces para que puedan expresar sus propuestas y opiniones, participar en el proceso de toma de decisiones y en el diseño de determinadas actividades (autogestión)...

A lo largo de estos meses del 2018, en el Grupo de Educación estuvimos buscando, probando y evaluando diferentes formas de cuidar y promover el autocuidado en instituciones educativas y culturales. Pretendíamos dar con algún tipo de fórmula, pauta o herramienta de trabajo extrapolable de la que pudiésemos sacar conclusiones para proponer hipótesis de trabajo. Nuestro objetivo era hacer visible ese «trazo» (que existe entre los documentos institucionales y la realidad del aula), analizar su recorrido, distancia y límites para establecer puentes capaces de garantizar el buen trato y erradicar las formas de violencia en los espacios de socialización de niñas, niños y adolescentes. Puentes sobre los que construir un modelo educativo feminista inclusivo, solidario y respetuoso.

Bibliografía

GARCÍA SIMÓN, Enrique (2018): «Ratios en educación». Disponible en <http://algoquedadedecir.blogspot.com/2017/09/ratios-en-educacion.html>.

HORNO, Pepa (2018): «La afectividad consciente como competencia organizacional». Disponible en www.espiralesci.es/wp-content/uploads/horno_afectividad_consciente.pdf.

IRUSTA, Erika (2018): *Yo menstrúo: un manifiesto*, Barcelona: Catedral Books.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M. J. y HERNÁNDEZ DE LA CALLE, I. (2014): «Trastornos menstruales de la adolescencia», *Adolescere*, vol. II, núm. 3, pp. 7-17.



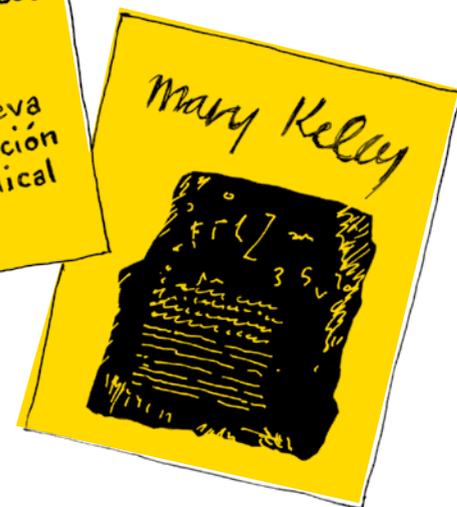
La presentación de la publicación *ni arte ni educación* se aderezó con un menú de lecturas, acciones y degustaciones performativas.

Bibliografía ilustrada

CHRISTIAN FERNÁNDEZ MIRÓN







Una obra producida por

MATADERO
CENTRO DE
RESIDENCIAS
ARTÍSTICAS

