



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO



**La educación artística en la museología crítica del MUAC-UNAM:
El caso de Tejiendo Santo Domingo**

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA:

Lic. Ana Lilia Nieto Redonda

Director de tesis:

DR. MANUEL FRANCISCO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Esta tesis forma parte de la línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002).

Agradecimientos

A todas las condiciones y disposiciones
que hicieron posible estos dos años de aprendizaje.

A los seres y personas que con sus saberes contribuyeron a este proceso:

Gracias a Francisco por creer en estas ideas, por su guía y la escucha.

Gracias a Miriam y su equipo: Joel, Miranda, Rocío, Ana Fernanda, Alejandra,
Emma, Joaquín, Iris, Ofelia, Carlos, Ameyalli.

Gracias a la Escuelita y a Santo Domingo por recibirme.

Gracias a mi familia y amigas (os) por sostener los procesos y por la buena música.

Gracias a mis amigas de la maestría y mis maestras (os) de posgrado, así como a
las (os) lectoras, por su estímulo creativo y crítico.

Gracias al equipo del Centro Nacional de las Artes por sus facilidades y apoyo.

Que este texto propicie diálogos sobre nuestros futuros posibles.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| CAPÍTULO I | 10 |
| MIRANDO DE CERCA | 10 |
| 1.1. Problematización | 11 |
| 1.2. Preguntas y objetivos de investigación | 18 |
| 1.3 Perspectiva metodológica | 19 |
| 1.4 Las mil y una historias de Santo Domingo | 24 |
| 1.5 El MUAC y el borde institucional | 24 |
| 1.6. El Pedregal de Santo Domingo | 28 |
| CAPÍTULO II | 34 |
| DESBORDES | 34 |
| 2.1. Museologías | 34 |
| 2.2 Museología crítica como área institucional | 41 |
| 2.2.1. Pensamiento crítico. | 43 |
| 2.2.2 La experiencia. | 46 |
| CAPÍTULO III | 49 |
| MODOS DE HACER | 49 |
| 3.1. Comunidad | 49 |
| 3.2. Problematizar | 51 |
| 3.2.1. Trabajo comunitario. | 53 |
| 3.2.2. Lo político. | 57 |
| 3.3. El arte como eje transversal | 60 |
| 3.4 Desdoblar | 63 |
| 3.4.1. Reconocimientos. | 66 |
| 3.4.2. Proyectos específicos. | 71 |
| 3.4.3. Acciones paralelas. | 75 |
| CAPÍTULO IV | 78 |
| DES-BORDAR | 78 |
| 4.1. Museo desbordado | 78 |
| 4.1.2 Museo como gestor. | 82 |
| 4.2 Iniciación al misterio | 84 |
| 4.2.1 Primeros pasos. | 89 |
| 4.2.2 Formas de acercamiento. | 93 |
| 4.3 Espora. Formas de persistencia | 104 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.1. Situar..... | 105 |
| 4.3.2. Centrarse en la experiencia..... | 108 |
| 4.3.3. Énfasis en el diálogo..... | 111 |
| 4.3.4. Búsqueda de horizontalidad..... | 112 |
| 4.3.5. Pensamiento artístico..... | 117 |
| 4.3.6. Implicación política..... | 120 |
| 4.4. Formas de persistencia..... | 121 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 131 |

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2019, el ICOM (International Council Of Museums) tuvo su vigésima quinta sesión anual en la que se pretendía, entre otras cosas, revisar y discutir la definición de museo que sostiene, con algunas modificaciones, desde 1974. Este acontecimiento resultó trascendente porque, aunque no se llegó a los acuerdos suficientes para renovarla, hizo evidente la necesidad de preguntarse: ¿cuál es el lugar que ocupan estos lugares dentro de las sociedades contemporáneas? y, al mismo tiempo, mostró que hay miradas museológicas, educativas o curatoriales que desbordan la definición del ICOM, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 Definiciones de museo

| Definición vigente 2020 | Propuesta 2019 |
|---|---|
| Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo. | Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos. Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario. |

Autoría propia con información recuperada de la página de ICOM, 2020.

Iniciar la discusión de estas definiciones es importante porque al tratarse de una institución creada en 1946, fue una de las primeras instancias articuladoras de

museos alrededor del mundo que sigue ofreciendo hasta la fecha pautas para pensar en las museologías y el estudio de los museos. Al contrastar ambas definiciones es posible ver que el museo se entiende como un espacio de construcción, reconociendo que se necesita del diálogo de las diferentes “comprensiones del mundo” puesto que no existe un único “patrimonio material e inmaterial” y que, probablemente, el enfoque no quiera colocarse en este, sino en el entramado de relaciones que ofrece.

En cuanto a los museos dedicados a las artes visuales, la diversidad de prácticas artísticas y las maneras de entender la educación dentro de los museos han enriquecido esta discusión. Algunas producciones artísticas han centrado su atención en la relación arte-sociedad a través de acciones más cercanas a la mediación en comunidades como “obras de arte” (Michaud, 2007), haciendo énfasis en la posibilidad de una participación comprometida con los problemas sociales sin interés, en algunos casos, de culminar en una exhibición. Por otro lado, autores como Aguirre (2015), señalan que la educación artística debe “tomar las obras de arte y cultura visual como relatos abiertos y ejemplificadores de la experiencia humana que permiten imaginar nuevos recursos expresivos y generar disensos políticos” (p. 13). Aunado a esto, Solá (2019) y otras (os) autores (as) sostienen que los museos son espacios de representación y producción cultural a los que se necesita cuestionar para formar sujetos más reflexivos y críticos (Nota de diario de campo, febrero, 2019).

Presentado así, algo particular sucede en el cruce de esos tres campos: lo artístico, lo museístico y lo educativo de las artes que contribuye a cuestionar la definición propuesta por el ICOM. Es posible vislumbrar un punto de encuentro entre estos campos abriéndose paso con más frecuencia, poniendo en tensión la función social de las artes, la relación museo - comunidad y la educación artística a través

de proyectos específicos, en donde se ponen en juego saberes distintos a los de la museología tradicional, de la curaduría o de los “servicios educativos”, apuntando sus prácticas hacia lugares cada vez más complejos de nombrar.

Algunas (os) autoras (es) han estudiado esta intersección y con ello, construido marcos teóricos, conceptuales y prácticos para abordarlo: mediación artística (Moreno, 2016); giro educativo de las artes (Soria, 2018); arte socialmente comprometido (Bishop, 2016); transpedagogía (Helguera, 2011) y educación artística crítica (Rodrigo-Montero, 2015). Cada uno aporta elementos distintos para reflexionar sobre proyectos que se encuentran en esta intersección, pero coinciden en el cuestionamiento al sistema artístico, a las instituciones que lo legitiman, avalan y reproducen, a los posicionamientos educativos de las artes y a los tipos de relación que se establecen con las comunidades. Apuntan, además, un desplazamiento de la mirada tradicional de las disciplinas como saberes separados, de los posicionamientos políticos sobre su relación con las comunidades y, en algunos, prevalecen nociones de “arte como herramienta” para la transformación social.

En este punto de encuentro ubicamos a *Tejiendo Santo Domingo*, el estudio de caso de esta investigación. Se trata de un proyecto que busca establecer vínculos entre la colonia del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán, Ciudad de México y el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC-UNAM) a través del área de Museología crítica, con la finalidad de encontrar líneas de trabajo conjuntas con las que se puedan reflexionar y modificar problemáticas de interés común. Con ello, museología crítica y *Tejiendo Santo Domingo* se acercan al trabajo comunitario -como procesos de cambio social-, pensando las artes como su eje transversal, tanto de procesos artísticos, de sus espacios pedagógicos, como de la investigación social.

Tejiendo Santo Domingo es un proyecto a largo plazo, es decir, inició formalmente en 2018 y se encuentra aún en desarrollo. Esta investigación se centra en los procesos ocurridos entre noviembre de 2018 y diciembre de 2019. Se trata de un primer acercamiento analítico a la experiencia a través de observaciones participantes, entrevistas y diarios de campo con el objetivo de poner en relación los procesos educativos de las artes y el trabajo comunitario en el marco de una museología crítica. En ese sentido, la investigación se centra en las decisiones y posicionamientos de las personas que participaron con el área de Museología crítica en esa temporalidad.

Cabe señalar que la investigación comenzó casi a la par de la construcción del proyecto, muchas de las reflexiones de este análisis fueron haciéndose al tiempo que *Tejiendo Santo Domingo* iba encontrando sus propios caminos, por lo tanto, su constante movimiento aportó grados de complejidad a la definición del objeto de estudio y, al mismo tiempo, una riqueza de posibilidades de reflexión sobre las preguntas que proyectos como este, le proponen a la educación artística.

El primer capítulo propone una delimitación contextual de *Tejiendo Santo Domingo* tanto geográfica como institucionalmente, así como la perspectiva teórico-metodológica de la investigación, para después ahondar en la museología crítica como área institucional en el capítulo dos; más adelante, el capítulo tres propone un acercamiento a la metodología del área y, por último, en el capítulo cuatro, el análisis del proyecto.

Por último, es importante decir que la presentación de los resultados está redactada en primera persona del plural: nosotras (os), porque se trata de la suma de reflexiones, saberes e inquietudes que se construyeron en conjunto, en la retroalimentación constante entre maestrante, asesor y colaboradoras (es) que se

hacen presentes en una sola voz. Esta es una lectura posible a *Tejiendo Santo Domingo*.

CAPÍTULO I MIRANDO DE CERCA

Tejiendo Santo Domingo es una iniciativa que sustenta el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de su área Museología Crítica que forma parte, a su vez, del Programa Pedagógico del museo. Se define como:

Un sistema de redes de colaboración e intercambio de saberes entre la comunidad de Pedregal de Santo Domingo, instituciones aliadas y el MUAC (...), a partir de colaboraciones multi/inter/transdisciplinarias que buscan analizar, discutir, visibilizar y transformar problemáticas sociales de forma participativa (MUAC, 2018).

Tejiendo Santo Domingo, al plantear sus acciones desde el Programa Pedagógico del Museo con la finalidad de *transformar problemáticas*, pone en tensión algunas posturas de la educación artística, específicamente las que parten de instituciones como el museo, cuyos objetivos durante mucho tiempo estuvieron apegados a ejercicios complementarios y/o compensatorios de las exposiciones como su acción educativa.

Los tránsitos que han permitido a propuestas como *Tejiendo Santo Domingo* desplegarse con estas características no son menores. Antes mencionamos un punto de encuentro entre las prácticas artísticas, los museos y la educación de las artes que en los últimos años ha necesitado de nuevos conceptos para problematizarse: arte socialmente comprometido, giro educativo de las artes, transpedagogía, mediación artística, entre otros. Tal diversidad obedece a las diferentes formas de estudio que, precisamente, este punto de intersección ofrece.

1.1. Problematización

Una línea de problematización de esta investigación se encuentra anclada en las prácticas artísticas que priorizan las ideas como motor de las piezas; en resignificar o recontextualizar objetos; en buscar públicos que completen las piezas a través de la experiencia; en la integración de disciplinas no necesariamente artísticas y en la atención en el cuerpo del/a artista durante el proceso y el producto artístico, elementos que permitieron darle forma a lo que se conoce como arte contemporáneo y profundizar en alguno de estos aspectos. De momento nos interesa acercarnos a aquellos cuya preocupación es la participación en tanto crean, visibilizan o delinear espacios intersubjetivos a través de "proyectos" en donde las prácticas artísticas se centran en "la colaboración social como una extensión de su práctica conceptual o escultural" (Bishop, 2007, p. 30).

Por su reiteración y posicionamiento particular, las prácticas interesadas en las diferentes formas de relación artista-público fue llamado arte participativo (Bishop, 2016). Dependiendo de las características o del énfasis que la/el artista propusiera, se fueron diferenciando el arte relacional, arte con interés público, arte social, arte socialmente comprometido, pero, en definitiva, todos ellos formaron parte de lo que se llamó *giro social del arte*. En palabras de Bishop (2007), "se trata de artistas que utilizan situaciones sociales para producir proyectos desmaterializados, anti-mercado y políticamente comprometidos que continúan la demanda modernista de borrar la línea entre arte y vida" (p. 30).

Las prácticas artísticas anteriores obligaron a pensar en los procesos que conlleva acercarse a comunidades y a sus respectivas posturas ético-políticas. Esto fue discutido dentro de lo que se llamó *giro antropológico en las artes* en tanto que el trabajo con comunidades específicas significaba echar mano de la observación

participante o formar grupos focales, llevando la (el) artista a realizar prácticas más cercanas a la antropología. Crespo (2016) dice al respecto:

Las metodologías participativas y colaborativas de sociabilización pueden lograrse de múltiples maneras y abarcan desde reuniones sociales, a seminarios, talleres; o situaciones que producen interacción social y que se convierten en posibles mediadoras para la colaboración y la participación; o encuentros concretos definidos con anterioridad, instalaciones interactivas, entornos para conversar; o una interdisciplinariedad de algunas de ellas basada en una red de interrelaciones que el artista elabora (p. 12).

Por mencionar algunos ejemplos, la reflexión sobre los grupos artísticos de los años setenta y ochenta en México (Vázquez, 2007), como *Proceso pentágono*, *Grupo MIRA*, *No grupo*, *Tepito arte acá*; entre otros, mostraron que muchos de los procesos artísticos en esos años sucedieron en vinculación estrecha con las condiciones políticas y sociales de América Latina: dictaduras, represión o desaparición forzada, a través de diversas estrategias como acercamiento a comunidades específicas, intervenciones en el espacio público, comunicados gráficos, arte correo, etc.

Para Camnitzer (2007) estas formas de apropiación de las corrientes artísticas hacen parte de lo que llama *arte periférico*. Este término ayudó a reflexionar sobre las producciones artísticas hechas fuera de los grandes centros artísticos y culturales¹ a partir de la segunda mitad del siglo XX. La diferencia entre ambos tenía que ver con la presencia del contexto político en la producción artística:

En la periferia, incluyendo a América Latina, el acento estaba puesto en la comunicación de ideas y, dado lo agitado del mundo (...) un porcentaje bastante alto de las ideas estaba dedicado a la política. Por lo tanto, en la

¹ Camnitzer hace referencia a Nueva York.

periferia la política sí estaba incluida. El centro (...) creó el término arte conceptual para agrupar aquellas manifestaciones artísticas que usaban el lenguaje y las ideas como su materia prima principal. Hablando en términos de historia de arte, fue este paso el que convirtió al arte conceptual en estilo formalista, ya que el contenido estaba excluido de la definición. Entretanto, a la periferia no le importaban las cuestiones estilísticas y, por tanto, produjo estrategias conceptualistas que subrayaban la comunicación (p. 14).

Para Escobar (2011), otro de los autores que retoma el concepto de *arte periférico*, el arte también se encuentra vinculado a formas de resistencia:

La cuestión que rige todas las formas subalternas de arte y cultura es determinar hasta qué punto pueden dar cuenta ellas de sus propias historias, empleando (aunque fuera parcialmente) sistemas de representación marcados por los modelos hegemónicos. El arte periférico, el producido en América Latina en este caso, se desarrolla tanto mediante estrategias de resistencia y conservación como mediante prácticas de apropiación, copia y transgresión de los modelos metropolitanos; tales prácticas se encuentran por lo tanto ante el desafío de asimilar, distorsionar o rechazar los paradigmas centrales en relación con la memoria local y de cara a proyectos particulares (p. 40).

Lo que deseamos rescatar es que en Latinoamérica muchas de las producciones artísticas, que en adelante definieron nuestra idea de arte contemporáneo, se recibieron, resignificaron y reconstruyeron de manera inseparable de su contexto político y social. Esto dejó aprendizajes sobre formas organizativas, de acercamiento a comunidades y de procesos artísticos socialmente comprometidos, así como acercamientos al trabajo comunitario, entendido como proceso intencionado que buscan movilizar a comunidades para la resolución o

cambio de determinadas problemáticas, concepto en el que ahondaremos más adelante. Un ejemplo de esta memoria podría ser el mural del colectivo *Tepito Arte Acá* que aún se encuentra en el Pedregal de Santo Domingo.



Fotografía 1. Tepito Arte Acá (Ciudad de México, 2020) Recuperado de <http://tepitoarteaca.com/alrededor-cdmx/>

Una segunda línea de problematización se encuentra en la función educativa de los museos² y sus espacios específicos dentro de la institución, que no habían sido sistematizados, hasta los últimos años, desde la experiencia de quien lo produce: los y las profesionales en el museo. En el 2011, María Acaso coordinó en España el libro *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* y para el 2014, Pablo Martínez *No sabíamos lo que hacíamos*.

² La historización del museo, así como de la educación en museos ha sido ya elaborada por García, M. (2012) en *La gestión cultural como herramienta educativa para fortalecer el vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. En el Capítulo II. Rutas de la educación artística.

Lecturas para una educación situada del Centro de Arte Dos de Mayo en Madrid.

Estas publicaciones señalaban que la educación en los museos es compleja y necesita pensarse desde una perspectiva situada. En México, el libro *Donde el corazón late más fuerte* (2018), resultado del *Encuentro de Educadorxs del Museo* (2018), hace un primer acercamiento y resalta la historización de los espacios educativos en los museos, comenzando por el Museo de San Carlos y su primer departamento educativo, pasando por sus tránsitos continuos entre la *comunicación educativa*, los *servicios educativos* y los *programas públicos*, la *mediación* y los *programas pedagógicos*, más recientes.

Estas diversas formas de enunciarse llevan consigo posicionamientos sobre cómo se entiende la educación, qué contenidos pueden “enseñarse” y cómo hacerlo, es decir, un posicionamiento pedagógico determinado. Abordarlo pedagógicamente nos lleva a reflexionar sobre los procesos dentro del museo, lo que Padró (2003) sintetiza de la siguiente forma:

Son prácticas con una responsabilidad pública: circular ideas, valores, concepciones, deseos, mitos, estereotipos que inciden en nuestra forma de pensar y en nuestra forma de moldear la conciencia y, por tanto, tienen un papel social y cultural clave para entender los cambios en nuestras sociedades (p. 52).

Por lo tanto, detenernos a reflexionar sobre las implicaciones de nombrar a las propuestas educativas dentro de los museos como *comunicación educativa* o *programa pedagógico* es reflexionar sobre los museos como espacios pedagógicos (Martínez, 2010), lo que resulta relevante para saberes como las artes o el arte contemporáneo en específico, cuyo papel en la educación formal sigue siendo secundario.

Estos desplazamientos estuvieron unidos a las discusiones sobre las funciones sociales del museo, transitando de una visión historicista, positivista y enciclopédica de la institución en la que prevalecía el silencio, la contemplación y la unidireccionalidad a la intención de *democratizar* los contenidos del museo; hacer de las visitas una experiencia sensorial en la que cada vez más personas puedan *tener acceso al conocimiento que hay dentro*; hasta llegar a la pretensión de construir espacios para la negociación del saber y la construcción de significados (Padró, 2003). Los espacios pedagógicos en este último posicionamiento, de acuerdo con Florez (2006):

Busca(n) formar a una ciudadanía más abierta a expresar su opinión, no sólo consumista. Los museos, y en especial en los recientes museos de arte contemporáneo, poseen obras que se están creando en la actualidad, por ello se plantean como lugar idóneo para el diálogo y también como razón del debate. El público se asume desde una posición reflexiva y emancipadora de un pasado donde, hasta ahora, dicho público se limitaba a aceptar lo que se le decía que era arte y qué no (pág. 232).

Lo anterior significa que las apuestas de los espacios pedagógicos que proponen algunos museos atienden a la interdisciplina, tienen una postura política y una pretensión reflexiva (Padró, 2003), mirando los públicos “como comunidades que logran paulatinamente un grado mayor de autonomía a través de una serie de recursos que potencien la participación e integración desde su marco conceptual propio” (Rodrigo-Montero, 2007, p.3).

Aunque muchas de estas propuestas deseen alejarse de la educación “escolar”, es importante atender la crítica que Soria (2018) subraya sobre ciertos proyectos artísticos que puede ayudar a problematizar la educación en museos:

Muchos de los proyectos vinculados a lo educativo desarrollados por artistas y comisarios hacen referencia una diversidad de términos como "pedagogía radical", "autoaprendizaje" o "autoeducación" para distinguirse de las formas de institucionalidad que critican y muestran una cierta aversión hacia otros conceptos como "educación" o "pedagogía", al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo transmisivo (p. 24).

Tomando en consideración lo anterior, al nombrar como *espacios pedagógicos* los proyectos generados en instituciones como el museo, queremos señalar que son espacios donde suceden procesos educativos con saberes sobre *quienes aprenden, quien enseña y lo que se enseña* (Pasillas, 2009), que nos ayudan a darle un lugar y reconocer la potencia de la educación de las artes en estos espacios. La necesidad de superar a la educación artística como afirmativa, compensatoria o complementaria de las exposiciones lleva a acercarse a una mirada interdisciplinaria de la misma, con la que se pueda reconocer su postura política y reflexiva sobre lo que legitima el museo, de las implicaciones del sistema artístico y del contexto donde se desenvuelve.

En ese sentido, cabría acotar que partimos de una noción de educación artística cuya atención no está centrada en la *autoexpresión creativa* o en la *ordenación disciplinar* (Agirre, 2015), sino en los procesos de investigación de la experiencia sensible que permiten construir, encontrar o cuestionar, relatos de la realidad.

Ahora bien, si estos tres campos: las artes, los museos y la educación en los museos han tenido cambios y sobre todo acercamientos ¿cómo se encuentra un lugar de intersección? Una de las primeras conexiones que podría leerse en las propuestas es el lugar central de la experiencia, se trate de las prácticas artísticas (en sus formas participativas); de las personas en su relación con el museo o del

mismo proceso educativo. El interés en la experiencia pretende centrarse en la reflexión como vía para cuestionar estructuras determinadas, el lugar de las (os) “espectadoras (es)” en las piezas artísticas e incluso en las formas de reflexionar y tomar acción por los problemas sociales. Esto deja ver que los proyectos en esta intersección necesitan la articulación de diversos saberes generando procesos multi, inter y transdisciplinarios.

Por otro lado, al buscar la reflexión y la posibilidad de tomar acción en algún nivel por los problemas sociales, tiene implícitamente una postura política, una idea de comunidad, así como de la transformación/cambio social y, por lo tanto, una perspectiva sobre lo crítico.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

Tejiendo Santo Domingo atraviesa las posibilidades de conexión entre los museos, la educación y las artes, por lo que recurriremos a la experiencia de quienes participan en el área de Museología crítica para caracterizar su propuesta educativa en un contexto comunitario específico. En ese sentido, la pregunta que se buscó responder con esta investigación fue: *¿Cómo opera la educación artística en el proyecto Tejiendo Santo Domingo, del área de Museología crítica del MUAC con relación al trabajo comunitario?*

Así, las preguntas específicas para ello fueron:

- *¿Cómo se comprende la perspectiva crítica de la museología en el MUAC como área institucional?*
- *¿Qué relaciones se establecen entre la educación artística y el trabajo comunitario en Tejiendo Santo Domingo?*
- *¿Cómo caracterizar la educación artística de Tejiendo Santo Domingo como propuesta de Museología crítica del MUAC?*

Estas preguntas nos permitieron establecer los objetivos, general y específicos, de la investigación:

Analizar la educación artística en relación con el trabajo comunitario del proyecto *Tejiendo Santo Domingo* del área de Museología crítica del MUAC.

Teniendo por objetivos específicos:

- Analizar el posicionamiento del MUAC sobre la museología crítica expresado en su área institucional.
- Indagar en las relaciones que establece la educación artística con el trabajo comunitario en el proyecto *Tejiendo Santo Domingo*.
- Caracterizar la educación artística del área de Museología crítica del MUAC en el proyecto *Tejiendo Santo Domingo*.

1.3 Perspectiva metodológica

Para responder las preguntas anteriores se recurrió a la experiencia de las personas que con su acción construyen el área de museología crítica en el MUAC a través de un estudio de caso, ya que nos interesa mirar a *Tejiendo Santo Domingo*, de acuerdo con Arzaluz (2005), como una unidad de análisis. En este sentido, para la misma autora el estudio de casos es una forma de organizar datos sociales y puntualiza: “el objetivo es hacer una investigación profunda sobre determinado proceso, conservando la visión total del fenómeno (...) y no existe la intención de establecer una generalización” (p. 114).

Para López (2013), esta perspectiva es “especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes” (p. 140).

La metodología cualitativa de investigación nos ayudó a reconocer las cualidades de las experiencias de *Tejiendo Santo Domingo* que se desarrollaron en

un tiempo y espacio específico, así como los significados que se le asignan (Eisner, 1990). La investigación apeló a la interpretación de sus experiencias a partir de recuperar algunos elementos de la etnografía colaborativa³ (Álvarez y Dietz, 2017), en tanto que propone un espacio en el que “los roles tradicionales (investigado/investigador) se desdibujan, se difuminan las barreras entre conocimiento experto y no experto y se trabaja hacia una construcción de conocimiento dialógica y colaborativa. (...) Parte de un carácter colectivo y relacional” (párr. 3). Esto significa que los acercamientos empíricos están sustentados en un respeto profundo a las personas implicadas, así como en las interpretaciones que buscaron construirse en conjunto con ellas.

Las perspectivas a las que recurrimos son: la observación participante, el diario de campo, una entrevista grupal a las y los participantes del área de museología crítica (prestadoras/es de servicio social), dos entrevistas semi estructuradas a la coordinadora del área⁴, así como al registro fotográfico y la revisión documental. Cada una de ellas ofrece elementos relevantes para el análisis pues, como señalábamos antes, la investigación comenzó al tiempo en que el proyecto buscaba sus pautas, por lo tanto, se contaba con pocos documentos institucionales y algunos de ellos se fueron modificando conforme el proyecto avanzaba.

De esta forma la experiencia de las personas que colaboraron en la temporalidad propuesta (noviembre 2018 – diciembre 2019), dio matices a la conformación de las líneas en las que se enmarcó *Tejiendo Santo Domingo*. Parte de la labor de esta investigación consistió en organizar y sistematizar, a partir de las

³ La etnografía, tradicionalmente, es entendida como una perspectiva que “emplea distintas técnicas para la obtención de información empírica y que, a lo largo de la investigación, construye sus categorías analíticas paulatinamente” (Piña, 1997, p. 8). Está basada en la aprehensión del sentido de las acciones a partir de descripciones densas (*Ibidem*).

⁴ Las entrevistas a la coordinadora del área, así como la entrevista grupal serán señaladas en las citas como *Comunicación personal* de acuerdo con APA en su sexta edición.

observaciones participantes, relatos y reflexiones no escritas, las acciones de *Tejiendo Santo Domingo* hasta la conformación del objeto de estudio. A continuación, se muestra un compendio del trabajo de campo realizado:

| Actividad | Actividad | Día | Lugar | Duración |
|--------------------------|--|--------------------------|---------------------------|-------------------|
| Observación participante | Sesión piloto para acercamiento a primaria | 31 de octubre de 2018 | MUAC | 4 horas |
| Observación participante | sesión en primaria (6to año) | 05 de noviembre de 2018 | Primaria Santo Domingo | 5 horas y 30 min. |
| Observación participante | sesión en primaria (6to año) | 12 de noviembre de 2018 | Primaria Santo Domingo | 6 horas y 30 min |
| Observación participante | sesión en primaria (6to año) | 20 de noviembre de 2018 | Primaria Santo Domingo | 3 horas |
| Observación participante | <i>Encuentro pedagogías empáticas</i> | 30 de noviembre de 2018 | MUAC | 4 horas |
| Observación participante | Reunión del área de museología crítica | 17 de diciembre de 2018 | Escuelita Emilio Zapata | 4 horas |
| Observación participante | Sesión en primaria (5to año) | 14 de enero de 2019 | Primaria Santo Domingo | 3 horas y 30 min. |
| Observación participante | Sesión en primaria (4to año) | 8 de febrero de 2019 | Primaria Santo Domingo | 3 horas y 30 min |
| Entrevista | Entrevista a coordinadora museología crítica | 08 de febrero de 2019 | MUAC | 40 min |
| Observación participante | <i>Encuentro Pedagogías de la contingencia</i> | 21 de febrero de 2019 | MUAC | 3 horas |
| Observación participante | <i>Encuentro de pedagogías de la contingencia</i> | 22 de febrero de 2019 | MUAC | 8 horas |
| Entrevista | Entrevista a tallerista | 01 de marzo de 2019 | MUAC | 1 hora |
| Observación participante | Evento <i>Ni calladitas ni bonitas</i> | 09 de marzo de 2019 | Escuelita Emiliano Zapata | 8 horas |
| Observación participante | Reunión museología crítica | 18 de julio de 2019 | Escuelita Emiliano Zapata | 3 horas y 30 min. |
| Entrevista grupal | Entrevista grupal con prestadoras (res) de servicio social | 24 de septiembre de 2019 | Escuelita Emiliano Zapata | 2 horas y 30 min |
| Observación participante | Sesión de diagnóstico en Escuela Primaria | 01 de octubre de 2019 | Primaria Santo Domingo | 6 horas y 30 min |
| Segunda entrevista | Entrevista a Coordinadora museología crítica | 05 de noviembre de 2019 | MUAC | 45 min. |
| Observación participante | Sesión de diagnóstico en Escuela Primaria | 19 de noviembre de 2019 | Primaria Santo Domingo | 3 horas y 30 min. |

Figura 1. Resumen del trabajo de campo. Elaboración propia (2019). Sistematización del trabajo de campo.

La observación participante es vista entonces, como una forma de estar presente, conocer a las personas que desarrollan el proyecto, escuchar sus inquietudes, atravesar con ellas las preguntas que van encontrando, en palabras de Taylor y Bogdan (1987): “los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes⁵. Se comportan de un modo tal que llegan a ser parte no intrusiva de la escena” (p. 50). Las observaciones participantes se desarrollaron en lo que los mismos autores nombran “interés auténtico”, con lo que se refieren a:

⁵ Para algunas posturas de la etnografía colaborativa las personas no son informantes sino “consultores” en tanto que co-participan en la definición de las categorías analíticas.

Prestar atención a lo que la persona hace, dice y siente (...) implica abrirse; no una manera de abrirse especial o metafísica, sino simplemente la observación de uno mismo, la autoconciencia, la creencia de que todo lo que uno toma del exterior y experimenta en su interior es digno de consideración y esencial para comprender y respetar a aquellos a quienes nos encontramos (p. 122).

En cuanto al diario de campo, las anotaciones incluyeron descripciones de lo ocurrido en las observaciones participantes, así como “un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de indagación” (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 82-83). Constituyó una herramienta fundamental en la investigación puesto que generó un espacio de reflexión sobre lo que suscitaron los acercamientos al proyecto.

Por otro lado, la entrevista es vista como un espacio intersubjetivo de diálogo (Baz, 1999), en el que se genera la posibilidad de recrear experiencias, es decir, "el conjunto de significados y sentidos de lo vivido" (p. 80). De esta forma, las entrevistas semi estructuradas permiten profundizar en aspectos encontrados en las observaciones participantes, el diario de campo y la revisión de documentos. La entrevista grupal, asimismo, permitió configurar de manera colectiva la comprensión de la metodología, matices, preguntas y alcances que las personas participantes en *Tejiendo Santo Domingo* vivieron durante el proceso, construyendo de manera colectiva el reconocimiento de sus acciones y sus propias formas de análisis. En esta perspectiva “la escucha de lo grupal, supone la posibilidad de superar una mirada que sólo concede “realidad” a los individuos. (...) El interés está puesto en comprender procesos complejos y no conductas aisladas” (Baz, 1999, p. 70).

Ambos tipos de entrevista fueron fundamentales para el acercamiento a la experiencia por lo que se realizaron guías de entrevistas en todos los casos, con la

intención de delinear los temas a abordarse en los encuentros, mismas que quedaron registradas en grabaciones y transcripciones que en adelante se retomarán para el análisis con el nombre de *Comunicación personal*, especificando únicamente si se trata de la entrevista a la coordinadora (*Barrón, Comunicación personal*) o la entrevista grupal (*Comunicación personal*) con la finalidad de salvaguardar la privacidad de las personas participantes.

Por último, es necesario subrayar dos elementos importantes que atravesaron la investigación. Una de ellas es la implicación investigadora-caso de estudio. Haber participado en proyectos previos con el MUAC y conocer a algunas de las personas que colaboran en el área de Museología crítica permitió afianzar afectos que, a su vez, generaron una cercanía estrecha al proyecto *Tejiendo Santo Domingo*. Dichas condiciones, aunadas a las búsquedas de trabajo horizontal del área y el compromiso propio con el desarrollo del proyecto, facilitaron y permitieron mi intervención como observadora participante, el acercamiento a la información, experiencias y sentimientos en torno a él. Lo anterior es señalado con la finalidad de hacer evidente las dimensiones éticas de toda investigación, tanto en su proceso como en la presentación de resultados. La cercanía con *Tejiendo Santo Domingo* y las personas que colaboran o colaboraron con dicho proyecto derivó en amistades y en la conformación de proyectos conjuntos posteriores sin relación con la investigación.

Por otro lado, aunque la investigación está inscrita en el campo educativo, el saber de Trabajo Social como profesión y campo de estudio, tiene un lugar importante tanto en la definición del objeto de estudio, las formas de aproximación a las experiencias de *Tejiendo Santo Domingo*, como en las categorías de análisis. Reconocer que el acercamiento a este proyecto está mediado por las experiencias previas en el campo del Trabajo Social, ha permitido vislumbrar que los resultados

de la investigación puedan aportar reflexiones a ambos campos: el educativo y el social, en su relación interdisciplinaria.

1.4 Las mil y una historias de Santo Domingo

Tejiendo Santo Domingo parece hacer una invitación a establecer vínculos entre el MUAC y las personas que viven en la colonia el Pedregal de Santo Domingo; sin embargo, siguiendo la metáfora de su nombre ¿por qué tejer Santo Domingo? Para intentar responder esta pregunta recordaremos que el MUAC abrió sus puertas en el 2008 y se encuentra ubicado en Ciudad Universitaria, Coyoacán, Ciudad de México, es decir, es vecino de la colonia. Es un espacio creado específicamente para la exhibición de arte contemporáneo, desde 1952 a la fecha y, dado su carácter universitario, se enuncia a partir de

(...) un modelo contrario a la dinámica de los museos modernistas, hegemónicos, vinculados al capitalismo cultural, para trabajar con parámetros intelectuales y museológicos más complejos. Se puede decir que el MUAC aspiraba, desde el principio, a tomar una posición en el contexto del mundo globalizado y a constituirse como un agente de producción de conocimiento y reflexión sobre el arte y la cultura actuales. (De la Torre, 2015, p. 8).

El MUAC, según su posicionamiento institucional, expresa tener un interés por reflexionar sobre su papel social. Este posicionamiento no resulta menor pues es el marco del que se desprenden proyectos como el que nos interesa analizar, genera pautas para la asignación de presupuestos y por supuesto, delinea los propósitos a seguir.

1.5 El MUAC y el borde institucional

Según el programa de la Dirección General de Artes Visuales (DGAV) destinado para su creación, el museo tendría como actividad fundamental “la

integración valorativa de conocimientos, procesos, objetos u obras puestos en diálogo con la cultura visual” (p. 736), recurriendo a la mediación como forma de interacción con las y los usuarios para construir significados de manera conjunta (DGAV, 2007).

La figura universitaria del MUAC le da características particulares, por un lado, su presupuesto depende parcialmente del asignado por la UNAM⁶ y, por otro, se trata de un museo público que propone líneas de trabajo más cercanas a lo académico desde un trabajo colegiado. Graciela De la Torre (2015), su anterior directora⁷, sostiene que:

De acuerdo a [*sic*] su Declaración de principios, el museo orienta sus tareas sustantivas a partir de la valoración del saber, la justicia y la igualdad social en un ambiente plural, crítico y dialógico, que promueve la producción, la experiencia y el conocimiento del arte y la cultura contemporánea en México, Latinoamérica y el mundo (p. 10).

Estos ideales permiten impulsar diálogos, sin embargo, la construcción de ese espacio plural parece ser una tarea compleja, como reconoce Medina (2015), su curador en jefe (2020): “la especificidad de un museo universitario estriba en sus connotaciones políticas (p. 28)” y profundiza:

El MUAC, como todo museo, representa una concurrencia de energías sociales específicas (...) Todo museo es el lugar de interacción de una variedad de vectores culturales y expectativas públicas. De modo práctico, con relación a requerir la colaboración o contribución de grupos, individuos e instituciones, o en términos simbólicos, con relación a la representación de tendencias sociales, deseos supuestos y proyectos de subjetividad, un

⁶ El MUAC cuenta, además del presupuesto universitario, con financiamientos externos para exhibiciones específicas manejadas a través de un Patronato.

⁷ De la Torre tuvo la dirección del MUAC desde su apertura en 2008 hasta el 2020.

museo expresa esa interacción en términos de sinergia pero también de tensión (...) Lo que un museo contiene, además de un edificio, un puñado de obras y una trayectoria, es una política: está hecho de la vibrante conflictividad de las cosas públicas (p. 31).

Medina reconoce que el museo, al ser universitario con interés público, es (o tiene posibilidad de ser) una especie de intermediario, un lugar de convergencia entre diversas voces y construcciones simbólicas de las artes en México, en específico de la Ciudad de México y por lo tanto de las comunidades que lo componen. El siguiente diagrama es uno de los incluidos en un texto de reflexión sobre el museo editado por el MUAC en el 2015:

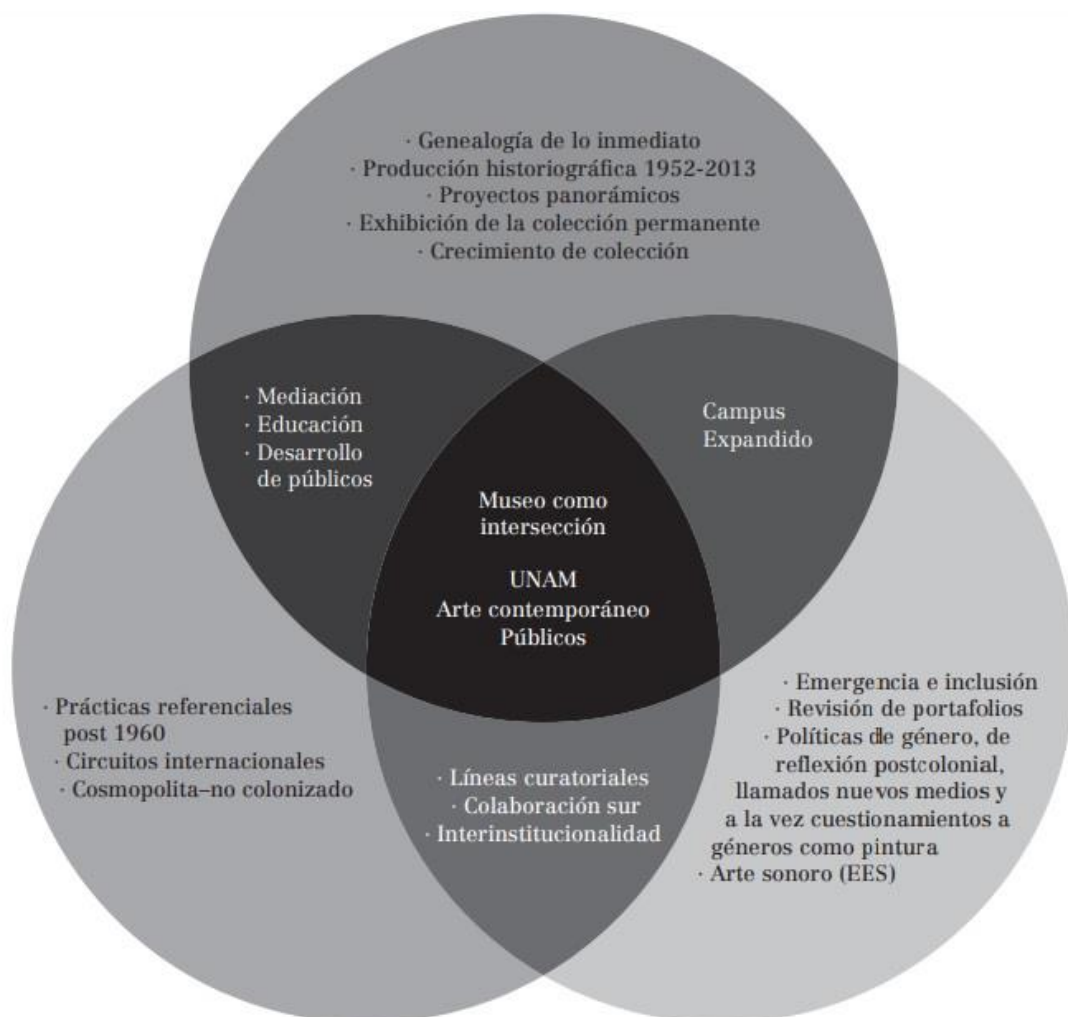


Figura 2. Medina (2015) El museo como intersección. Folio Negro MUAC-00.

Estas pretensiones pueden ser leídas desde las áreas que trabajan con dichas preocupaciones: Museografía, Curaduría, Centro de Documentación Arkheia, Colección artística y Programas públicos, que incluye al Programa Pedagógico, Campus expandido y Museología Crítica⁸.

Esta estructura ayuda a mirar las zonas de interés del MUAC y centrar la atención en el Programa Pedagógico. Leer estas pautas discursivas nos permite comprender una parte de la pertinencia de proyectos que buscan relacionarse con comunidades fuera del edificio en sentido estricto, porque no parten necesariamente de las piezas artísticas que hay dentro sino de las relaciones que desbordan a la institución. De la Garza (2020), a cargo de la DGAV y del MUAC, en una entrevista afirmó:

(...) Somos un museo universitario que se plantea como un espacio crítico, un espacio de pensamiento y de desarrollo intelectual; es decir, el arte no es nada más un objeto para contemplar, para un disfrute meramente estético. Porque eso tiene que ver con las prácticas artísticas contemporáneas, que precisamente no hablan solamente de la noción del objeto bello, sino de la sociedad. De las problemáticas en las que estamos inmersos. Nos hablan del momento presente y tienen vínculos con otras disciplinas, con otras teorías sociales. Tienen una particular relación con la sociedad y con lo que está aconteciendo (párraf. 11).

La apuesta por las relaciones que suceden dentro del museo y fuera de él, respondiendo a las búsquedas de las prácticas artísticas contemporáneas, son el marco desde donde se propone *Tejiendo Santo Domingo* y será importante retomar que como relaciones que se despliegan en lo social recurren, citando a De la Garza, “a otras disciplinas, otras teorías sociales”.

⁸ Área creada a mediados de 2018.

1.6. El Pedregal de Santo Domingo

Como mencionamos anteriormente, *Tejiendo Santo Domingo* se desprende de las acciones realizadas por el área de Museología crítica, cuyo interés está centrado en el diálogo con diversas comunidades. La propuesta pretende articular una serie de acciones con la colonia, que se alimentan de los diálogos entre la comunidad y el museo, representado por la coordinadora del área y por las personas que colaboran con ella:

Al inicio del proyecto (2018) se pensaba que las líneas de trabajo podían ser el *acercamiento a la comunidad, el espacio público y la memoria*, sin embargo, más adelante quedaron conformadas por *territorio, memoria y cuerpo* y, finalmente, se incorporaron las líneas de *género y lenguas indígenas* (2019) con miras a fusionarlas transversalmente (Barrón, comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Estas líneas de trabajo cobran sentido cuando se mira con detenimiento al Pedregal de Santo Domingo. La elección de esta colonia es relevante no sólo por su cercanía con la Universidad sino porque ha tenido una historia más o menos paralela al campus universitario, al metro Ciudad Universitaria y las colonias vecinas. Sus inicios se remontan a los años setenta en medio de una disputa por el terreno de lo que en ese momento eran los rezagos de la erupción del Xitle. Personas de Guanajuato, Guerrero, Michoacán y Oaxaca llegaron a esta zona invadiendo el terreno (Díaz, 2002). Dadas las condiciones geográficas, para tomar un espacio, apropiarse del territorio y construir sus casas se recurrió a trabajar la tierra hasta que pudiera ser habitable y negociar sus servicios básicos (agua, electricidad y drenaje) con el gobierno local. Estas tareas fueron organizadas a partir del tequio, la asamblea y los (as) representantes vecinales.

La recuperación de dicha memoria ha tenido como resultado la integración de experiencias y testimonios en el libro *Las mil y una historias de Pedregal de Santo Domingo*, editado en el 2002 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes junto con el Centro de Artes y Oficios La Escuelita Emiliano Zapata, espacio gestionado por la comunidad desde 1994.

El Pedregal de Santo Domingo se ha conocido también por su gran densidad poblacional. Para el 2003, el Pedregal de Santo Domingo era reconocible en tres zonas por la magnitud de su complejidad: Centro, Norte y Sur; cuya cantidad de habitantes por zona eran, para el año 2003: 33 427, 24 842 y 25 295 respectivamente dando un total de 83 564 habitantes catalogados con alto o muy alto grado de marginación⁹, de acuerdo con el dato más actualizado de la Secretaría de Inclusión y Bienestar social (SIDESO, 2003).

Su conformación heterogénea no sólo se debe a las personas originarias de otros estados, cuyas lenguas maternas aún se hablan dentro de la colonia (Nota de diario de campo, 2018), sino también a que comparte sus espacios, a través de la renta de habitaciones, con estudiantes nacionales y extranjeros, así como un flujo importante de pequeños comercios y de trabajadoras (es), amas de casa, niñas (os), jóvenes y personas en situación de calle.

Como parte de los diagnósticos realizados a las colonias ya desde hace varios años, por lo que se conoce como las Unidades Territoriales, pertenecientes al gobierno de la Ciudad de México, se han elaborado cartografías que permiten ubicar espacialmente los territorios y con ello, las características de las diferentes zonas¹⁰. A continuación, se muestran los realizados para el Pedregal de Santo Domingo.

⁹ De acuerdo con el Gobierno de México (2012): “El índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar las distintas unidades geográficas del país según el impacto global de las carencias que padece la población”.

¹⁰ Las cartografías son un recurso que se retoma en metodologías de otras disciplinas para el análisis de comunidades, como las del Trabajo Social comunitario.



Figura 3. Cartografía de la zona norte del Pedregal de Santo Domingo. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/ut/COY_03-059-1_C.pdf



Figura 4. Cartografía del Pedregal de Santo Domingo, zona centro. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/ut/COY_03-059-1_C.pdf

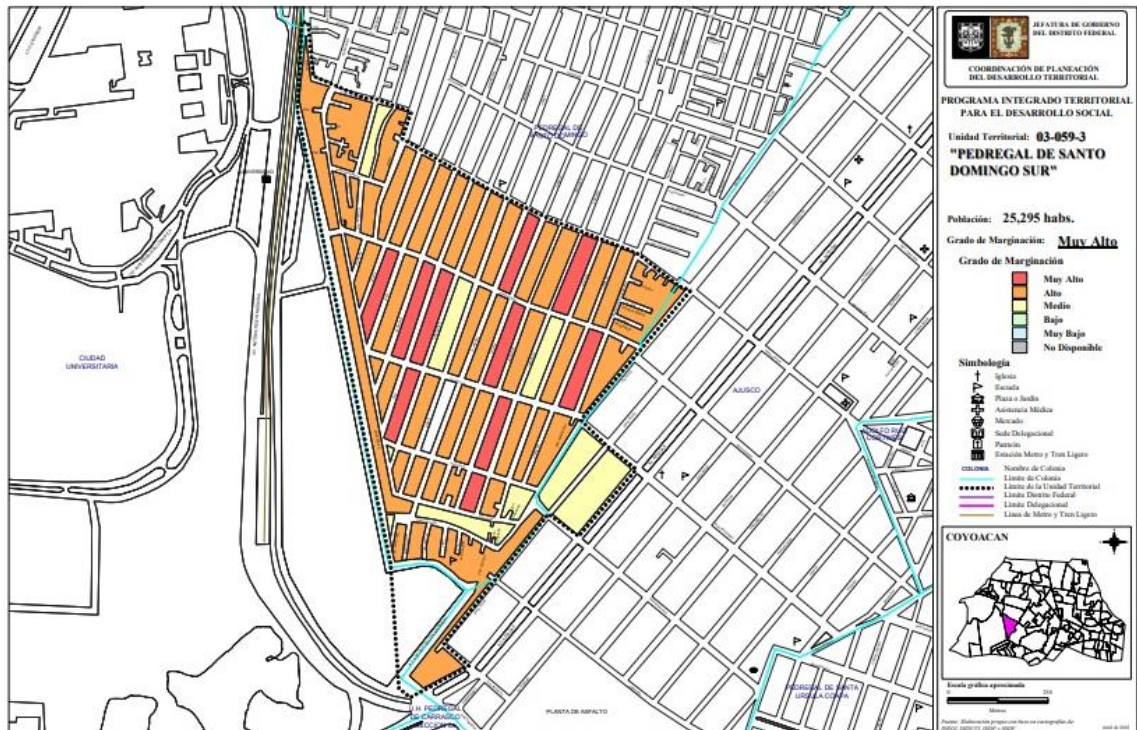


Figura 5. Unidad Territorial para el Programa Integrativo Territorial para el Desarrollo Social (2003) Pedregal de Santo Domingo, Zona Sur. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/ut/COY_03-059-1_C.pdf

En estas cartografías se pueden observar los límites geográficos de la colonia (líneas de color verde) en su zona norte, con las colonias Pedregal de San Francisco y Pedregal de Coyoacán, así como con el pueblo Los reyes y la colonia Ajusco al lado oeste, en el sur con La Cantera y al este con Ciudad Universitaria. Por otro lado, es posible ver con los colores naranja, rojo y amarillo, la convivencia entre los niveles muy alto, alto y medio de marginación definidos así por el gobierno de la Ciudad de México. Las cartografías reflejan el trazo irregular de la colonia, resultado de la construcción autogestiva de las viviendas y las características geológicas propias del territorio; así como unas primeras aproximaciones a las características que tiene la colonia: cantidad de escuelas, iglesias o mercados, por mencionar algunos. Las cartografías son un marco referencial para comprender las actividades económicas de la colonia, cuya base se encuentra en los comercios informales, ayudando a imaginar las diferentes relaciones sociales presentes. Con comunidades tan diversas en un mismo territorio, el Pedregal de Santo Domingo se convierte un espacio con una amplia riqueza cultural, con una memoria sobre su historia guardada en los nombres de sus calles o en su fiesta patronal, al tiempo que convive con las tensiones de los territorios colindantes, incluida la Universidad.

En ese contexto, el Pedregal de Santo Domingo ha vivido los tránsitos de lo rural a lo urbano albergando una serie de problemáticas sociales relacionadas a la falta de agua, la gentrificación, la delincuencia, las adicciones, el narcomenudeo, la pobreza y el hacinamiento¹¹ pero también construyendo en su interior, ejercicios de resistencia con espacios como La Escuelita, su centro cultural autogestionado.

Cabe mencionar que la relación de la colonia con la Universidad también ha sido establecida por facultades como la de Arquitectura, Trabajo Social, Psicología,

¹¹ Estas problemáticas son resultado de anotaciones de diario de campo sin embargo las afirmaciones son reconocidas por investigaciones sociales y diagnósticos de la Alcaldía de Coyoacán.

entre otras, desencadenando gran cantidad de prácticas, investigaciones y tesis sobre diversos temas de la colonia, sin embargo, la falta de continuidad, así como la no reciprocidad de los trabajos realizados con las y los habitantes han tenido como resultado relaciones de tensión entre algunas instancias de la Universidad (Notas de diario de campo, 2018).

CAPÍTULO II

DESBORDES

Si antes la Universidad, a través de las diferentes facultades, ha establecido relaciones, en ocasiones tensas, con el Pedregal de Santo Domingo cabría preguntarnos sobre las diferencias de un proyecto surgido de una museología crítica vinculada, además, con un museo de arte contemporáneo.

Quizá un primer acercamiento pueda ser releer las inconformidades con la definición de museo anteriormente recuperada del ICOM que nos ayude a identificar cómo se ha ido transformando la noción de sus responsabilidades sociales, traer a la discusión la pregunta de por qué un museo tiene necesidad de vincularse con comunidades específicas y por qué en América Latina esta inquietud ha cobrado especial relevancia en los últimos años.

2.1. Museologías

Como mencionamos antes, para Carla Padró (2003) los museos son una serie de prácticas institucionales que legitiman discursos por su responsabilidad pública: “Son lugares donde se comparten redes de conocimiento, formas de acceso, códigos, convenciones y sistemas de lenguaje” (p. 52). Es decir, en ellos suceden procesos sociales complejos que sobrepasan al objeto, incluso al espacio físico; no están centrados en la colección sino en las personas que lo hacen posible, en sus posicionamientos específicos sobre la realidad y sus formas de legitimación de discursos.

La reflexión que el museo ha suscitado como espacio público dio lugar a la *museología*¹², la disciplina encargada de estudiar no sólo los procesos internos de la

¹² En contraste, la museografía es la encargada de “dar carácter e identidad a la exposición y permite la comunicación hombre [*sic*] / objeto; es decir, propicia el contacto entre la pieza y el visitante de manera visual e íntima, utilizando herramientas arquitectónicas y de diseño gráfico e industrial para lograr que éste tenga lugar” (Carrisoza y Dever, 2007).

institución sino también su papel en la sociedad, sus cruces con las condiciones políticas, sociales y económicas donde están inmersos (Navarro, 2011). Así, los museos son espacios de representación, contienen elementos simbólicos y su definición está sujeta al contexto histórico en que se produjeron (Morales, 2019), por lo tanto, no resultará extraño que, frente a los cambios políticos-sociales de los últimos años alrededor del mundo, se hable de la “crisis del museo” o incluso el “fin de los museos” (Hernández, 2003).

Es probable que precisamente los museos de arte sean los que más se han enfrentado a cuestionamientos (*íbidem*) en tanto que las necesidades museográficas o curatoriales de las prácticas artísticas han tenido transformaciones, a diferencia de los museos de historia o de ciencia que, en su mayoría, tienen contenidos más o menos constantes. Aunado a esto, en Latinoamérica se enuncian ejercicios críticos que hacen más evidentes las formas diversas de entender y hacer museo.

Pinochet (2016) escribió *Derivas críticas del museo en América Latina* en el que dirige su atención al Museo del Barrio en Uruguay y el Micromuseo en Lima, en los que identifica formas alternativas de pensar el arte popular. La Ene-Nuevo Museo Energía de Arte Contemporáneo en Argentina, fue un espacio independiente de exhibición de arte contemporáneo en Buenos Aires, que utilizó las configuraciones del museo para hacer una crítica al sistema artístico de la ciudad. El Museo de Antioquia en Medellín, Colombia, ha reiterado en diversas ocasiones el compromiso social de su labor en la transformación de la ciudad en medio de sus problemáticas sociales. Estos ejemplos permiten ilustrar cómo algunos museos en América Latina han hecho ejercicios más amplios de acción de lo que propone el ICOM desde las condiciones económicas, políticas y sociales propias de cada lugar. Pinochet (2016) ahonda en este punto diciendo que:

Mientras en Francia los debates se centraban alrededor de la función de exclusión implícita de las instituciones museales y las trabas en torno al acceso, el campo artístico latinoamericano se veía enfrentado a todo este conjunto de problemáticas de forma simultánea, y desde una plataforma artística marcada por la carencia de recursos económicos (pp. 28-29).

Estas condiciones del contexto latinoamericano, que bien podrían tratarse de la carencia de recursos económicos o la riqueza de su diversidad cultural, le permiten afrontar el museo desde otras aristas: explorar sus posibilidades de acción con todas las contradicciones en que se desenvuelve, usar esos espacios para otros fines (de representación, de investigación o de diálogo) y preguntarse por sus fronteras.

Ángel Kalenberg (2011) en su ensayo *El museo en escena: política y cultura en América Latina*, se pregunta:

“¿El arte contemporáneo sigue necesitando museos? Ante todo, una pregunta: ¿es que un museo –legitimador, archivista, autor de una taxonomía sobre la memoria, atado a la historia- puede ser contemporáneo, es decir, cuestionador de la historia? Hablar de museo de arte contemporáneo ¿no será incurrir en un oxímoron? (p. 207).

La reflexión de Kalenberg está unida, por un lado, a esas prácticas artísticas que desbordan los espacios de exhibición, como el museo cuya acción se desarrolla en una comunidad o espacio específico o que incluso no tiene como finalidad la exhibición de obra. Asimismo, pone sobre la mesa los retos del museo “contemporáneo” que parecen referirse a las preguntas que aún quedan por hacerle a las instituciones nacidas en otros contextos históricos y que ahora requieren asumir lugares distintos a los planteados en sus inicios. Sobre este punto Fontal (2009), aunque enfocada en la educación, subraya:

Si concebimos los museos de arte desde la educación cualquiera que sea el perfil de su colección, suponemos que deberían ser contemporáneos, no sólo en cuanto a su concepción museológica y museográfica, sino también -y especialmente- en lo referido a su orientación didáctica, en la medida en que es ésta la que se ocupa de las conexiones entre el museo y las personas. Ser contemporáneos significa, para los museos, que su pensamiento didáctico debe ser actualizado meta-teórica y teóricamente, pero por eso mismo, sus prácticas también deberían ser actuales, nuevas, experimentales, adecuadas a los cambiantes contextos y sin duda, mudables (p. 77).

Por mencionar un ejemplo de esas preguntas pendientes de los museos contemporáneos, siguiendo con el caso del Museo de Antioquia; uno de sus curadores, Juan Camilo Escobar, comenta lo siguiente:

La misión del museo es, según Escobar, revisar la historia y sus relatos, y crear nuevos relatos, que sean incluyentes y permitan entender que las problemáticas de la ciudad y sus protagonistas existen, “porque algo tienen que decir de lo que somos como sociedad, de nuestra historia, de los caminos que nos trajeron hasta aquí”. En el Museo de Antioquia, la herramienta es el arte. “Necesitamos espacios que nos reconcilien, que creen resistencia a la violencia” (Agudelo, 2019).

Todo lo anterior pone en relieve que los museos pueden ser entendidos también como un sitio político, en tanto que se juegan roles de participación social, donde se negocian significados y donde se legitiman saberes. Un lugar amplio de discusión, donde se pueden repensar las voces que han determinado su historia, que puede desbordar el espacio físico, hacerse preguntas y también construir.

Las diversas museologías que permiten expandir los debates en torno al museo surgen gracias a la suma de preguntas a los ejercicios museográficos,

curatoriales y educativos. Para fines analíticos, entenderemos a la museología como “el estudio de las mediaciones culturales en los que diferentes comunidades interpretativas construyen imaginarios o representaciones simbólicas colectivas mediante determinadas prácticas”, en acuerdo con Morales (2019). Este mismo autor profundiza:

(...) El museo dejó de ser el campo neutral que inventó el naturalismo empírico del Siglo XIX. Despojada de su “inmaculada autoridad del saber” por las nuevas teorías sociológicas y estéticas, el museo moderno se observa ahora como un artefacto sujeto a intereses y avatares de grupos de poder, comunidades de poder, comunidades científicas e instituciones (p. 21).

Esta definición se contrapone, como lo que expone Morales en la cita anterior, a la “neutralidad” del museo, asumiendo que dentro se producen determinadas narrativas que necesariamente parten de un posicionamiento.

Autoras (es) como Padró (2003) y Morales (2019), entre otras (os), identifican a la museología tradicional, la nueva museología y la museología crítica como formas de enmarcar las prácticas dentro de museos. No se trata de categorías restrictivas y tampoco implican sucesiones históricas o estadios lineales sino modos de comprender sus propias preguntas.

En la *museología tradicional*, señala Padró (2003), el museo era un espacio donde “el código implícito (...) será el silencio que emana del objeto, la contemplación de la originalidad, de la autenticidad o de la belleza de la pieza (eran) la única oportunidad para la participación de los visitantes” (p. 53). Entendido así, en el museo hay “una lógica unidireccional donde no sólo hay un relato único, sino que este es “neutro, descriptivo, identificativo y afirmativo” (Padró, 2003, p. 54), lo que otras museologías pondrán en cuestionamiento más adelante.

En los museos bajo esta dinámica, el público se segmenta de acuerdo con el conocimiento que poseen para leer los lenguajes específicos dentro de él, como amplía Padró: “impone un único significado mediante un lenguaje destinado a fomentar lo visual. Los objetos significan lo que el autor tiene intención que signifiquen y la verdad es la que el autor quiere significar” (pp. 53-54). Cabe señalar, siguiendo con las aportaciones de esta autora, que “los educadores en esta museología son considerados profesionales artesanos vinculados a traducir y transmitir el discurso oficial, puesto que su papel en la institución es el papel del profesional -novel- que traduce el conocimiento del profesional -experto- “(p. 54). Esto es relevante porque supone que las propuestas pedagógicas enmarcadas en estos discursos tienen un carácter unidireccional.

En el contexto de los años sesenta¹³ se comienza a cuestionar este enfoque¹⁴ con lo que fue llamado *nueva museología*, que pretendía que un grupo más amplio de la población y diferentes tipos de creación artística cupieran en el museo, Padró puntualiza:

Si se entiende que el museo es un lugar de democratización del saber disciplinario, las normas que comparte la cultura institucional producirán un sujeto encargado de proveer el acceso físico y cognitivo a las colecciones y exposiciones del museo. Enfatizarán la necesidad de conocer modelos de gestión cultural, de organización expositiva, de difusión y de comunicación para poder conseguir una mayor habilidad en la cultura del ocio (pp. 54-55).

¹³La autora se refiere a la historia de los museos en Europa.

¹⁴ Para Padró, estas categorías se tratan de culturas institucionales y, por lo tanto: “todo dependerá de cómo y quiénes organicen el papel, los roles, las funciones, los procesos y las -suposiciones- del museo. Está determinada por una serie de valores, creencias, suposiciones que, generalmente, son tácitas y son consideradas por sus miembros como evidentes en sí mismas. Por otro lado, subrayan cómo las culturas no representan, de una forma natural, los intereses colectivos, sino los intereses de aquellos que forjan la cultura dominante u oficial de la institución (Padró, 2003, pp. 52-53).

Se apuesta entonces por la “gestión cultural” cuyo fin es aumentar el número de visitantes a los museos en un afán de *democratizar el saber* (Padró, 2003). Si bien hay un interés por atraer un mayor número de personas al museo a partir de montajes lúdicos, se sigue fomentando una concepción académica de los contenidos que se seleccionan para ‘hacerse’ públicos, expresa Padró:

Consumir el espacio de un museo se convierte en una experiencia y los gestores luchan por mantener esta experiencia a partir de la integridad de los museos como una institución que se distingue por su papel de coleccionador, conservador, investigador, expositor y educador (Padró, 2003, p. 56).

En un tercer momento y bajo la influencia de los cambios de paradigmas en otras disciplinas, en los años ochenta se comenzó a utilizar el término de *museología crítica*, que coincide con lo que Padró llama una cultura institucional en la que el museo es visto como:

Un lugar de duda, pregunta, de controversia y de democracia cultural (...) producirán un sujeto encargado de problematizar la genealogía del museo y sus colecciones, y de fomentar lecturas desde múltiples frentes. Los procesos de formación de este museólogo enfatizarán el conocimiento relacional, interdisciplinario e indagador, más que un conocimiento descriptivo, disciplinar y/o afirmativo (p. 57).

Hemos mencionado antes que no se trata de sucesiones o etapas por las que pasan los museos sino formas de leer las acciones de estas instituciones tomando en cuenta sus posicionamientos, es decir, podríamos leer propuestas institucionales cercanas a una de esas clasificaciones o en tensión con ellas.

En México, en el año 2014, surgió la Cátedra Extraordinaria Museología Crítica William Bullock¹⁵ con el objetivo de “consolidar a la museología como un campo de conocimiento integral que trascienda los dispositivos tradicionales de exhibición en México” (Cátedra William Bullock, 2017). En este espacio se ha definido a la museología crítica como:

La rama de la museología que concibe un museo alejado del canon hegemónico para insertarse en la construcción cultural de discursos plurales —especialmente aquellos que proceden de colectivos minoritarios, silenciados o periféricos— y prácticas alternativas —basadas en la diversidad cultural, social, étnica y territorial— donde los públicos asumen un papel proactivo. De este modo, el museo es un territorio de debate, asociado a las problemáticas, necesidades y demandas colectivas (Cátedra William Bullock, 2017).

La museología crítica como categoría teórica ha resonado en los últimos diez años en Latinoamérica al punto de contar con sus propios espacios de discusión como encuentros (V Encuentro de Museos Universitarios del MERCOSUR y II Latinoamericano y del Caribe, Argentina, 2015; Museología Crítica y Arte Contemporáneo “Desenredando el Museo”, Ecuador, 2015; Coloquio Internacional de Museología Crítica, Uruguay, 2018), artículos en revistas electrónicas (Florez, 2003; Ramos, 2008; Navarro, 2012; Lorente, 2015) y libros como “Museología crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock” (2019).

2.2 Museología crítica como área institucional

Más allá las posturas teóricas sobre la museología crítica, incluso de los posicionamientos oficiales del MUAC, importa recuperar lo que ocurre en

¹⁵ Se realiza en conjunto con la British Council, el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC-UNAM)

museología crítica como área y cómo ésta es comprendida por las personas que la construyen.

Como punto de partida podríamos recuperar lo que su coordinadora señala como “una necesidad de trabajar en comunidad” (Barrón, comunicación personal, 8 de febrero, 2019) fuera de las salas de exhibición: el museo fuera del museo. Sin embargo, no se trata solo de elaborar propuestas para comunidades fuera del museo; conlleva una reflexión sobre su papel, como hemos expuesto antes, tomando responsabilidad en algún nivel por lo que sucede en esa comunidad y, por otro lado, pensar cómo repercute eso dentro de la institución, agrega la coordinadora:

(..) Pensar no solo hacia el afuera sino también hacia al adentro porque también la crítica no sólo es hacia la comunidad en la que estamos sino también cómo activas procesos dentro del museo (...) no sé hasta qué tanto fracturar pero por lo menos reflexionar tu práctica (Barrón, comunicación personal, 05 de noviembre, 2019)

De lo anterior podríamos leer que la museología crítica que se propone, en acuerdo con Morales (2019), “permite la actualización de una postura reflexiva sobre las formas de comunicación y prácticas de interpretación ya no únicamente de museos y exposiciones, sino del ‘campo museal’” (p. 26). El área propone, en ese sentido, un trabajo bidireccional movilizándolo procesos que pretenden retroalimentarse a medida que se relacionan: investigación, diagnósticos, procesos, etc.

Una posible lectura sobre la museología crítica que sostiene el área contiene dos elementos importantes que nos ayudan a indagar: el pensamiento crítico y la experiencia. Estos ayudan a comprender y articular su definición y, por lo tanto, son

punto de partida para su metodología; desde ellos continuaremos la lectura de museología crítica como área institucional.

2.2.1. Pensamiento crítico.

Para Serra y Antelo (2013), retomando a Lewkowicz, el “pensamiento es por definición crítico”, señalando que se trata de:

Aquel que tiene la capacidad de "alterar la configuración de situaciones". Para el autor, la crítica es siempre una intervención que -trastorna- la coherencia de lo dado por válido. (...) Todo pensamiento es crítico cuando pone en juego aquello que todavía no ha sido pensado, cuando interviene sobre lo que ya ha estado pensado, dotando al término intervención de la fuerza que tiene en relación con producir efectos (pp. 68-70).

Podríamos entonces entender lo crítico como una alteración de la configuración de situaciones, así como aquello que “todavía no ha sido pensado”, Serra y Antelo agregan:

Pensar es una práctica: «Pensar, en su aurora, ya es actuar, pensar es una acción. No hay pensamiento sin que este pensamiento no produzca efectos. No hay pensamiento que no reconcilie, o separe, o genere algo que, por sí mismo, es un acto” (2013, p. 70).

Esta distinción es importante porque de él se desprenden las reflexiones y la alteración a la que hacen alusión. Saladino (2012) por su parte, retomando las aportaciones de Kant, agrega que el *pensamiento crítico* podría entenderse como:

Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad (p. 2).

Desde esta postura, lo crítico ha estado presente en todas las áreas del saber que han encontrado sitios para preguntarse y reflexionar su hacer. La categorización del pensamiento crítico que hace Saladino (2012) ayuda a ubicar el terreno que concierne a esta investigación. Para el autor, el pensamiento crítico se podría ubicar en tres tipos de conocimientos: los científicos, los filosóficos y los relacionadas con alternativas societarias. En lo que respecta al tercer tipo de conocimiento: “tiene su compromiso ético al promover la creación de condiciones verdaderamente humanas para la persistencia y desenvolvimiento de la vida de todos los habitantes del planeta” (pp. 2-3). Es esta última la que tuvo su desarrollo en la teoría crítica, cuyos fundamentos y antecedentes podrían ubicarse en los planteamientos de Marx y Engels hasta los ejercicios críticos de la Escuela de Frankfurt en el siglo XX (Saladino, 2012).

Este tipo de planteamientos fueron los que abrieron la posibilidad de diversificar las formas de comprender la realidad, sabiendo que sus aproximaciones están mediadas por ideologías, intereses y relaciones de poder que son susceptibles de interpretación.

Para el área de museología crítica las expresiones de *lo crítico* son visibles, por un lado, cuando se quiere desplazar las nociones “tradicionales” de museo-educación-arte, como señala una de las integrantes del área:

Justo es como una respuesta (...) a esas dos instituciones que en el formato en que las hemos vivido ya no nos son útiles (museo y escuela) y eso es como un intento de desplazar las prácticas en las dos, pero no desde esta verticalidad que caracteriza a ambas sino desde una perspectiva horizontal y comunitaria y pues obviamente generando una práctica mucho menos estable y normativa porque tienes que considerar muchísimas voces a la hora de tratar de integrarla (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Esta reflexión lleva varios elementos implícitos, por un lado, se reconoce que el museo y la escuela son instituciones con prácticas basadas en la verticalidad como forma de organización, por lo tanto actuar desde una museología crítica permite expandir el museo fuera del edificio, proponer una estructura organizativa que ayude a repensar cómo se establecen las relaciones entre las personas y reconocer que es una búsqueda compleja e inestable porque hay más voces e intereses a ser considerados. Otra de las personas que colaboran con el área señala: “la gente con la que trabajamos nunca son espectadores ni nunca son visitantes sino son parte activa de lo que hacemos” (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Trabajar sus propuestas con personas y no con “espectadores (as)” o “visitantes” permite centrarnos en el otro concepto articulador de su noción de museología crítica: el papel de la experiencia y de las artes. Ambos parecen ser elementos importantes del área porque permiten generar condiciones para construir saberes en conjunto, entre las personas que participan en el área y entre los miembros de la comunidad misma. Por otro, porque las artes con énfasis en las relaciones logran establecer espacios y lenguajes para el intercambio de ideas, ahonda uno de sus participantes:

Construir experiencia, construir conocimiento en colectivo porque dentro de un museo eso no es como tan visible fácilmente, por eso decía esto de que es el museo, pero no es el museo y ocurre en otros lados donde los límites no existen y te permiten abordar más cosas de diferentes maneras como lo son los talleres y construir en colectivo. Es como quitarle ese lugar privilegiado al museo (...) para mí lo que hacemos aquí pasa mucho por el contacto con la gente (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

2.2.2 La experiencia.

Que la *experiencia* tenga un lugar importante para la museología crítica como área institucional puede llevar a vincularnos con dos de las otras disciplinas latentes en este análisis: la pedagogía y las artes. Para Dewey (1998), una *experiencia* es la unidad que surge de la relación entre “el organismo y el ambiente” cuya interacción contiene elementos del hacer y el padecer, es decir componentes intelectuales, estéticos y emocionales que permite construir significados. Estos componentes se encuentran presentes de forma continua, aunque al recordar la experiencia se recuerde una cualidad dominante (emocional, práctica o intelectual) de manera que caracteriza a la experiencia en su totalidad.

La experiencia contiene una organización dinámica que emplea diferentes temporalidades hasta conectarse con otras experiencias, ya sea anteriores o posteriores y, por lo tanto, tiene un principio, un desarrollo y un cumplimiento.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias afectan tanto la persona como el medio, estos grados de afectación mutua pueden ser interpretados en el área de museología crítica y *Tejiendo Santo Domingo* en diversos niveles: personal, grupal, comunitario e interinstitucional.

Puede hacerse una lectura sobre los componentes emocional, intelectual y práctico en tanto que se ponen en juego en el hacer del área al buscar trasladar el museo fuera del museo: en la interacción con las comunidades, en la apertura al reconocimiento bidireccional y la conformación de sus estructuras organizativas como área. Asimismo, los componentes de la experiencia como la concibe Dewey, pueden reconocerse en las formas en que se afecta a las personas (en lo individual y en lo colectivo) durante el proceso y especialmente, cuando se comparten los intereses de ambas partes, personas del área de Museología crítica-comunidad, para encontrar en esa comunicación, un punto de encuentro. Si bien los

componentes práctico, emocional e intelectual de una experiencia no pueden dividirse, es el componente emocional, de acuerdo con Dewey, el que integra las partes para completar la experiencia necesitando al mismo tiempo de una cualidad estética: “hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente (...) las emociones son cualidad cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y cambia” (p. 48).

Por otro lado, el mismo autor señala que “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello” (Dewey, 1998, p. 124), es decir, que para poder completar la experiencia como unidad se necesita de un proceso reflexivo que le dé significado:

En el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia. (...) El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas (p. 129).

En ese sentido, la reflexión es un elemento indispensable en la conformación de experiencias y podemos encontrarla en los procesos del área de Museología crítica, así como en las estrategias que han desplegado en su acercamiento a las comunidades, ejemplos de lo anterior pueden ser las reflexiones suscitadas por la complejidad del trabajo colectivo y los afectos que ello detona; las formas en que se desborda al museo y su estructura organizacional; su posicionamiento sobre las artes; o bien, cuando se reflexiona sobre lo común y se discute sobre ello.

Es importante señalar que, aunque museología crítica se entienda de esta forma, no necesariamente es una postura transversal a las prácticas dentro del

museo en su totalidad porque cada área tiene su lógica interna, está mediada por las personas responsables y sus dinámicas propias. Sin embargo, el desarrollo de determinadas metodologías y premisas tienen una afectación al interior del museo, las preguntas a su condición de *crítico* son un ejemplo de ello.

Por otro lado, y, como señalamos anteriormente, el pensamiento crítico y la experiencia nos brindan pautas para comprender los *modos de hacer* del área, entendiéndolos como caminos recorridos o propuestas para recorrer, que permiten interpretar *Tejiendo Santo Domingo* como proyecto, especialmente cuando recordamos que depende de un área de reciente creación.

Es decir, identificar los modos de hacer del área nos permitirá subrayar su relevancia en la conformación del proyecto, toda vez que ambos se encuentran interrelacionados: de ellos se desprenden o retroalimentan las acciones realizadas en *Tejiendo Santo Domingo*. Este proceso de reconocimiento fue importante para las personas que participan en Museología crítica pues les permitió reflexionar sobre su hacer.

CAPÍTULO III

MODOS DE HACER

De acuerdo con la coordinadora de Museología crítica, las acciones del área tienen tres ejes de trabajo: *la comunidad, problematizar* y como eje transversal, *el arte*, los cuales constituyen claves para entender la metodología de *Tejiendo Santo Domingo*. Sobre esto, Barrón ahonda:

(..) Usar el arte como herramienta, partir de la comunidad, es decir, siempre vamos primero a partir de una investigación sobre la comunidad, no solo del contexto sino también como de los intereses y lo que quiere (...) tenemos tres periodos: a corto, mediano y largo plazo y bueno siempre va a tener un objetivo o una meta de modificar algo en esa comunidad (Barrón, Comunicación personal, 08 de febrero 2019).

Los ejes de trabajo antes planteados tienen como meta modificar algo en las comunidades con las que se vinculen. Para profundizar en ello indagaremos en las implicaciones de dichos elementos.

3.1. Comunidad

Delimitar a qué nos referimos con *comunidad* puede acercarnos a las definiciones de autoras (es) como Fernández (1999), quien dice que se trata de:

Un grupo de ciudadanos unidos bien por la localización geográfica, el compromiso ante un problema o movimiento político específico o ante la identidad basada en la raza, género, la opción sexual o la clase; con un nexo de solidaridad y sobre todo activista, conscientes del pluralismo y diversidad que todo grupo recoge en sí en pro de una mejora común concreta (p. 12-13).

La comunidad entonces no sólo comparte (o no) un espacio geográfico sino las interacciones que surgen entre sus miembros, su identificación como parte de ese grupo y su participación en la consecución de un objetivo común. Este vínculo

no sólo se da entre ciudadanas (os) en el sentido estricto, a diferencia de Fernández, creemos que la comunidad es una construcción que se da entre personas sin que necesariamente medie una estructura -ciudad- o tenga leyes o normas que la regulen. Es por lo que se puede hablar de comunidades educativas o de artistas, por mencionar ejemplos, pero también de comunidades que comparten problemáticas, aspiraciones o ideales.

Para Barrón, coordinadora de museología crítica, la noción de *comunidad* está relacionada con lo anterior, sin embargo, aclara: “no estamos hablando de grupos vulnerables solamente sino más bien estamos hablando de todos aquellos grupos que tienen algo en común, ya sea en un objetivo y que son conscientes o no” (Barrón, Comunicación personal, 08 de febrero 2018).

Así, lo común que unifica a un grupo de personas y lo vuelve comunidad es algo que puede construirse. Si compartir un espacio geográfico no es suficiente ¿Cómo se define lo común? Laseca (2019) afirma: “lo común está basado en una experiencia de mutualidad y reciprocidad (en una idea de agencia) que atiende directamente la capacidad que como colectivo tenemos para decir “quiénes somos” y “qué compartimos” (p. 62).

Para Greene (2005) la *comunidad* es algo que está siempre en construcción porque su existencia implica una actividad cooperativa entre sus miembros, y afirma:

Sus consecuencias son apreciadas como buenas por los individuos que participan. El bien es tan apreciado y tan ampliamente compartido que las personas desean mantenerlo. Cuando eso sucede, existe una comunidad. Y la conciencia clara de la existencia de una vida comunal constituye la noción misma de democracia (p. 108).

Por lo tanto, construir, delinear, visibilizar o gestionar comunidad implica tomar en cuenta que, al pensar en comunidad, como señala Greene (2005), “necesitamos

enfaticar las palabras que hacen referencia a procesos: construir, crear, trenzar, decir, etc.” (p. 67) y señala más adelante:

No se construye comunidad simplemente porque se formule racionalmente ni por decreto. Como la libertad, han de lograrla personas a la que se ofrezca el espacio necesario para descubrir lo que reconocen juntas y aprecian en común; han de hallar vías de creación de sentido intersubjetivo. También en este caso debería ser un espacio imbuido de la conciencia imaginativa que hace posible que quienes participan se figuren posibilidades alternativas de lo que ellos (individualmente) y su grupo pueden llegar a ser (p. 68).

Greene introduce dos ideas que será importante recuperar más adelante. Para ella una comunidad está en constante construcción y se necesita de una conciencia imaginativa que nos lleve a pensar en las múltiples posibilidades de ser. Lo anterior puede enlazarse con las premisas de problematización, el segundo eje de trabajo y con la intención de modificar algo en esa comunidad, lo que puede ser nombrado *trabajo comunitario* en tanto que es un proceso destinado a la transformación.

3.2. Problematizar

Weber Suardiaz (2010) al igual que otras (os) autoras (es) ubica a la problematización como parte de un proceso de investigación que parte de la pregunta como “posibilidad de pensar acerca de la construcción de conocimiento” (p. 72). Anclarnos a esta perspectiva sobre la problematización puede ayudarnos a comprender el sentido que la coordinadora asigna a dicho concepto. Weber Suardiaz también señala que “Foucault llama al pensamiento en su modalidad crítica "re problematización", como esa actividad en la que nuestros hábitos, nuestros modos habituales de pensar y de actuar son sacudidos (*secouer*), inquietados, puestos en movimiento" (Id. p.72).

Para Barrón, problematizar tiene un sentido similar, y explica:

Partir de la identificación de un problema, que no estamos hablando solamente de un problema social, puede ser también un problema de metodología, un problema de comunicación, o sea como algo que se puede problematizar (...) así como un tema, un concepto o una situación la cual podemos (...) poner en jaque para transformar algo en esa comunidad (Barrón, Comunicación personal, 08 de febrero de 2019).

Es importante señalar que la coordinadora no parte de un “problema social”, para ella se puede hacer el ejercicio de “poner en jaque” diversos niveles de producción y de organización de conocimiento o metodologías. En ese sentido, podríamos sumar lo que Weber Suardiaz (2010) explica:

La problematización sirve para identificar nuestras propias nociones, supuestos, esquemas de percepción y ponerlos en cuestión o reafirmarlos, pero también para reconocer a los problemas como construcciones socio-históricas; esto conlleva a admitir el protagonismo de los sujetos en la construcción de los objetos de conocimiento (p. 74.)

Así, la noción de problematización aporta diversas perspectivas en la construcción de objetos de estudio o de trabajo, como en el caso de *Tejiendo Santo Domingo*. Iniciar aquí implica colocar en un lugar privilegiado tanto el diálogo como lo que Greene (2005) llama la *imaginación social*.

Antes de ahondar en el término propuesto por la autora señalaremos que es precisamente este despliegue de posibilidades de mirar un tema, un objeto, un hecho o un problema social lo que hace conexiones con el tercer eje de trabajo que de momento sólo señalaremos: el arte transversal, en la medida en que nos permite pensar en el proceso artístico como un espacio de investigación, de pregunta y cuya desestabilización llevará a sitios distintos a los iniciales.

Regresando a Greene (2005) la imaginación precisamente puede:

Aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana. Me refiero concretamente a una concepción de la imaginación que saque a relucir un interés ético, una preocupación relacionada una vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y trascendencia. Pongo de nuevo mi atención en la importancia de estar despiertos, de ser conscientes de lo que significa estar en el mundo (p. 61).

Cuando ubicamos la problematización en la vinculación con una comunidad para iniciar o detonar procesos de transformación, siempre que ese sea el acuerdo con las personas con las que se trabaja, nos acercamos a un terreno que antes señalábamos como *trabajo comunitario*. Este campo permite la construcción de objetos de trabajo en conjunto con las comunidades partiendo de la problematización de sus intereses, problemáticas, recursos, condiciones, etc., es decir, de la reflexión de su contexto. Este concepto se vuelve fundamental en *Tejiendo Santo Domingo* porque habla del posicionamiento del área de museología crítica en su relación con la comunidad y por supuesto, con su proceso educativo de las artes.

3.2.1. Trabajo comunitario.

En algunas disciplinas de las ciencias sociales al trabajo comunitario como objeto de estudio, por ejemplo, en Trabajo social, se le puede llamar también *intervención social*. Estos conceptos han sido revisados y cuestionados por sus implicaciones ideológicas y éticas. Para Ordóñez (2011), citando a Corbalán (1996), la intervención social es:

Una forma de acción social consciente y deliberada que se realiza de manera expresa y que integra supuestos ideológicos, políticos y filosóficos

(conocimiento), con propuestas metodológicas (acción). Supone procesos que parten del conocimiento de problemáticas que requieren identificar sujetos, situaciones y circunstancias para promover su desarrollo humano (transformación); y reconocer diferentes realidades subjetivas desde perspectivas particularizantes; se apoya en teorías sociales que juegan un papel explicativo y guían el conocimiento, los procesos y resultados (p. 148).

Es decir, se trata de una serie de acciones deliberadas enmarcadas en determinados posicionamientos políticos, que parten de la identificación de un problema o necesidad, según la naturaleza del propio contexto, para promover su transformación, sin embargo, la palabra *intervención* tiene implicaciones que Ordóñez (2011) también menciona:

Retomando a Carballada (2002, p. 93), la palabra *intervención* proviene del término latino *intervenio*, que puede ser traducido como venir entre o interponerse. De ahí que la *intervención* puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda y cooperación, o de intromisión, coerción, intrusión o represión, dependiendo de la postura y apuestas de quienes la asumen y los condicionantes estructurales que configuran su práctica (p. 151).

Nombrarlo *intervención*, en términos de Trabajo social, hace referencia al lenguaje médico que se adoptó en la construcción disciplinar para nombrar su campo como aquel agente externo (a) que irrumpe en un lugar para modificarlo. En su relación con el lenguaje médico, la vinculación entre agente y comunidades sugiere una relación unidireccional en la que ese/esa agente determina la *condición ideal* a la que dicha comunidad *debería* llegar desde sus ideales de *bienestar* o *desarrollo*. Llamarlo *trabajo comunitario*, por otro lado, ofrece posibilidades más amplias en ese proceso y busca, precisamente, hacer una distinción de la primera acepción. En primer lugar, pone en tensión la definición de eso que se desea modificar o

transformar porque no parte de un lugar fijo o ideal sino de lo que las personas de las comunidades autodeterminen, abre las oportunidades del impulso de cambio al no partir de un ideal pre-armado y apela a un proceso en constante construcción. En segundo lugar, permite que se tejan relaciones distintas entre las personas interesadas en estos procesos, se encuentren o no dentro de la comunidad; es decir, son relaciones multidireccionales que se afectan entre sí. Entenderlo de esta forma permite preguntarse por las implicaciones del acercamiento a comunidades específicas recordando, además, las prácticas artísticas con interés en los procesos comunitarios.

De acuerdo con Montano (2002), el trabajo comunitario “busca el fortalecimiento y reconocimiento de los elementos productivos, positivos y constructivos de una colectividad: al mismo tiempo busca la superación de obstáculos y conflictos que se le presentan a dicha colectividad” (p. 213). Así, podríamos hablar de las primeras características específicas del trabajo comunitario: se trata de un proceso a largo plazo que tiene una relación constante con las necesidades y problemáticas del contexto que se identifiquen como comunes.

En este punto es necesario decir que en lugares como el Pedregal de Santo Domingo, con una diversidad cultural tan amplia, podremos recurrir al plural del término *comunidad*, para hacer evidente que es probable que no se enuncien los intereses de todas las personas que viven en ese territorio en primera instancia. Si bien se pretende partir de *lo común*, eso estará relacionado los posicionamientos históricos, políticos y éticos de las experiencias de las personas que conforman las comunidades, que no necesariamente son vistos desde la misma perspectiva. Pensar en comunidades en lugar de comunidad también ayuda a visibilizar lo complejo de las relaciones humanas, de sus necesidades de cambio o transformación y, por lo tanto, de los procesos necesarios para detonarlos.

Desde nuestra perspectiva, al proponer sus ejes de trabajo dentro del *trabajo comunitario*, *Tejiendo Santo Domingo* pone en juego una serie de condiciones: se busca entablar diálogos con las comunidades; no parte de una problemática que desde la institución se determine sino que se elige en acuerdo con las comunidades a partir de la investigación y la problematización, incluidas las potencias de cambio; la investigación social tiene puntos de convergencia con procesos artísticos o estéticos y necesita del intercambio de saberes con otras disciplinas. En ese sentido el trabajo comunitario con la colonia del Pedregal de Santo Domingo es también abierto y modificable, propenso a contradicciones, multidireccional y susceptible a preguntas, aunque tenga condiciones temporales (corto, mediano y largo plazo) o presupuestales específicas.

Es importante señalar que el *trabajo comunitario* no tiene una metodología única o modelos replicables porque se basa en la premisa de que cada contexto tiene particularidades que determinarán su camino, aunque se compartan algunos puntos de convergencia, que en ocasiones son nombrados fases de investigación: diagnóstico, planificación, ejecución y sistematización o evaluación (Ander Egg, Gallardo, Follari, Hernández, Sánchez). Asimismo, el trabajo comunitario, parte de posturas políticas específicas que marcan el rumbo de su acción, por mencionar un ejemplo, hay diferencias entre encaminar sus esfuerzos hacia el *desarrollo comunitario* o *el buen vivir*¹⁶. Para autoras como Gómez (2008), el primero está ligado a miradas colonialistas que después se institucionalizaron en organizaciones internacionales:

Tiene su origen en el colonialismo inglés de los años 20 y se prolonga hasta 1942 en las colonias británica ubicadas en Asia y África más allá de la

¹⁶ Retomamos el enfoque epistémico presente en algunas culturas latinoamericanas, particularmente en Ecuador y Bolivia.

independencia de éstas. Paralelamente es aplicado en Estados Unidos como organización comunitaria y luego es institucionalizado en la década del 50 por organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (p. 521).

El segundo, el *buen vivir*, de acuerdo con Acosta (2014) se trata de “una tarea de reconstrucción/construcción que pasa por desarmar la meta universal para todas las sociedades: el progreso en su deriva productivista y el desarrollo en tanto dirección única” (p. 36); una corriente de pensamiento presente en algunas culturas latinoamericanas. El mismo autor ahonda más adelante:

El buen vivir no se sustenta en una ética del progreso ilimitado, entendido como la acumulación permanente de bienes, y que nos convoca permanentemente a una competencia entre los seres humanos, con la consiguiente devastación social y ambiental. El Buen Vivir se fundamenta en una ética de lo suficiente para toda la comunidad, y no solamente para el individuo (p. 45).

Lo que deseamos mostrar con estos ejemplos es que el trabajo comunitario, así como la idea de transformación, conllevan siempre implicaciones éticas y políticas que será relevante subrayar sea cual sea la metodología que se siga. Significa también que las artes, los procesos educativos y el trabajo comunitario se encuentran atravesados necesariamente por un posicionamiento político, aunque no sea explícito pero que enmarca el rumbo de sus acciones, de su relación con las comunidades, el tipo de procesos que se impulsa, pero también sus metas.

3.2.2. Lo político.

Nos detendremos un momento para acotar qué entendemos por *político* para diferenciarlo de la “política” como generalmente se entiende. Partimos del acuerdo con Díaz (2003), cuando sugiere que la política es “la actividad deliberativa y

argumentativa de quienes se preocupan por la vida común” (p. 49), de manera que no pretendemos reducirlo a la estructura organizativa, mecanismos y procedimientos (partidos políticos, instituciones, mecanismos de representación, etc.) sino a la que surge en y entre la relación de personas. Lo político “es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana” (Díaz, 2003, p. 50). Nombrarlo de esta forma, invita a mirar esa cualidad en las relaciones cotidianas y no sólo como estructuras organizativas históricamente dadas.

Cuando se hace una pregunta por la participación, la conformación de comunidades, lo común, la subjetividad y el trabajo comunitario, hay una noción de “lo político”. Para Rancière (2010) lo político es “la actividad que reconfigura los marcos sensibles en el seno de las cuales se definen objetos comunes” (p. 61). Desde nuestra perspectiva, *Tejiendo Santo Domingo* se desarrolla en el terreno de lo político cuando nombra su acción como trabajo comunitario desde una postura específica, que busca reorganizar las formas en que se entiende, discute y toma acción por lo común, recurriendo a las artes como ejes transversales que permitan imaginarlo de formas diversas.

Sobre este último punto no podemos obviar las preguntas que Camnitzer (2016) hace sobre *arte político* al cual define, citando a Andrea Fraser, como:

El arte que conscientemente se propone intervenir en las relaciones de poder (en lugar de solamente reflexionar sobre ellas), y esto significa necesariamente las relaciones de poder dentro de las cuales el arte existe. Y hay una condición más: esta intervención tiene que ser el principio organizativo de la forma de arte en todos sus aspectos no solamente en su “forma” y su “contenido”, sino también en su forma de producción y de circulación (p. 118).

Este señalamiento de Camnitzer es importante para esta reflexión no porque *Tejiendo Santo Domingo* se autodenomine como arte político sino porque lo *político*, como señalábamos anteriormente, tiene que ver con la forma en que se entiende la participación, las formas de organización y cómo se negocian esos sitios para construir lo colectivo en donde, a través de las artes, no sólo se busca señalar o reflexionar sobre ello sino modificarlo, preguntándose cuál es la implicación de las personas en los procesos. Sobre esto habla uno de los participantes del área cuando reflexiona:

Estar siempre en crisis y en conflicto porque pues es algo que se va modificando y que nos vamos replanteando constantemente: cómo y qué estamos haciendo; desde dónde estamos posicionados; qué es lo que vamos a hacer y también qué nos cuestionamos; cuál es nuestro papel que no vivimos en este espacio; qué estamos viviendo en este espacio y cómo es nuestra relación con las personas que habitan Santo Domingo (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Para Rancière (2004) el arte no es político “por la manera por la cual representa las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades de grupos sociales” (p. 37) sino porque instituye espacios materiales y simbólicos en los que es posible tener disensos. Estos disensos o desacuerdos permiten reconfigurar regímenes de percepción y significación, continúa diciendo que: “el disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factible, y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común (p. 51).

Los argumentos anteriores señalan una relación estrecha entre la estética y las artes. Para Didi-Huberman (2014), “la estética (...) es un saber que toma por objeto los acontecimientos de lo sensible, poco importa que sean ‘artísticos’ o no” (p.

98) y toma esta definición para posicionarse sobre lo que llama *volver sensible*, refiriéndose a la potencia de los acontecimientos de lo sensible para hacer “que se levanten, no solamente los aspectos de las cosas o de los estados de hecho, sino también sus ‘puntos sensibles’” (pp. 98-99). Ahonda más adelante en este punto diciendo que:

Volver sensible, sería entonces volver accesible a los sentidos, y volver accesible incluso lo que nuestros sentidos, al igual que nuestras inteligencias, no siempre consiguen percibir como algo que "tiene sentido": algo que solo aparece como falla en el sentido, indicio o síntoma; pero en un tercer sentido, "volver sensible" quiere decir también que nosotros mismos, ante esas fallas o eso síntomas, nos volvemos de golpe "sensibles" a algo de la vida de los pueblos -a algo de la historia- que se nos escapaba hasta entonces pero que nos concierne directamente (p. 100).

De acuerdo con la postura de Didi-Huberman, en *Tejiendo Santo Domingo*, siempre que, a través de los diálogos con las comunidades, se ha acordado iniciar procesos de cambio tomando el arte como eje transversal, quizás se apele a volver sensibles “nuestros sentidos, pero también nuestras producciones significantes sobre el mundo histórico. (...) Emocionar en el doble sentido de la emoción y de la moción o puesta en marcha del pensamiento” (p. 100), es decir, problematizar lo que se identifica como común para imaginarlo/construirlo de otras maneras.

3.3. El arte como eje transversal

Para Barrón, las artes tocan los ejes anteriores: la comunidad y la problematización, en tanto que son vistas “como una herramienta, no como un fin” (Miriam Barrón, comunicación personal, 08 de noviembre, 2019). Sin embargo, la transversalidad de las artes puede resultar más compleja que nombrarla “herramienta”. Lo transversal, en sentido estricto, se trata de un cruce perpendicular

entre al menos dos cosas, en este caso, los ejes. Este señalamiento nos lleva a preguntarnos en qué puntos se tocan los tres ejes, a qué saberes se recurre en las intersecciones y cuál es el fin al que se quiere llegar.

Tejiendo Santo Domingo parte de la discusión de problemas que convoquen a personas con un interés en común (comunidad), discutirlos, ponerlos en duda; tomando en cuenta las implicaciones ético-políticas que eso conlleva y acotarlo (problematización), para entonces pensar en posibles soluciones. El arte como herramienta significa entonces que está o puede estar presente en cualquiera de los momentos anteriores, aportando sus procesos, metodologías, lenguajes y técnicas.

Para centrar la atención en los procesos de las artes se necesita repensar en la perspectiva y el lugar de estas. En una entrevista uno de los participantes del proyecto señaló: “yo siento que el arte es un pretexto o sea lo que nosotros generamos es más que eso”, y profundiza:

Confío más en formas distintas de construir lenguajes, conocimiento, no sé, reflexiones ... cuestionar y criticar, desestabilizar, lo que implicaría que por medio de ciertos medios o prácticas expanda las posibilidades de entender ciertas problemáticas y creo que acá, lo que hemos venido haciendo es un poco eso, deconstruir ciertos cánones que, si bien es cierto, son recursos estéticos o basados en ciertas prácticas artísticas, no [se] dirigen al arte puro o como un fin sino como una catapulta hacia expandir (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

En nuestra lectura, en el área de museología crítica y el proyecto *Tejiendo Santo Domingo*, las artes permiten construir espacios con elementos identitarios, relacionales e históricos (Marc, 2000) en diferentes partes del proceso, cuya intención no es generar un producto sino poner atención a los procesos que detonan los conocimientos sensibles (Boal, 2006) de las personas. Las artes vistas como eje

transversal apelan a lo que Bishop (2016) llama “imaginación artística”, que para la autora involucra la forma, la experiencia y el significado. Más que concebirlo como “algo separado (y subordinado) a un “proceso social real”, el arte es, de hecho, integral para la concepción de cada proyecto” (p. 396), en este caso, problematizar y detonar procesos de transformación de algo en la comunidad con la que se trabaja.

Al nombrar *imaginación artística* a los procesos del área de Museología crítica lo que queremos mostrar es que no se trata de una herramienta que pudiera ser interpretada como secundaria, sino que de hecho hace posibles cruces únicos, preguntas, reflexiones y, por tanto, enriquece los procesos de toda la investigación social. Permite ampliar la perspectiva desde la que se mira la realidad social y al mismo tiempo, posibles vías.

Las artes como transversales desdoblan procesos que se encuentran con saberes de otras disciplinas y, como señala uno de los integrantes: “es difícil nombrar porque es parte como del arte y como del museo, pero a la vez como que está en constante conflicto y crisis y contradicciones y creo que esa es nuestra característica” (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Para poder contextualizar con mayor precisión los tres ejes: comunidad, problematización y arte como eje transversal consideramos necesario hacer una pausa para describir los pasos dados por el área con el proyecto *Tejiendo Santo Domingo*, tomando como referencia el lapso señalado al inicio: noviembre de 2018 y diciembre de 2019. Anteriormente recordábamos que, al ser un proyecto en proceso, las reflexiones metodológicas han sido hechas casi al mismo tiempo en que se desarrolla, en ocasiones, han sido pospuestas, por lo que esta esquematización de rutas suma a la reflexión del proyecto en su totalidad.

3.4 Desdoblar

La relación con el Pedregal de Santo Domingo ha determinado las acciones del área de Museología Crítica, como lo mencionamos antes. Cronológicamente, los primeros acercamientos a la comunidad se habían hecho a través *Programas Públicos (2017)*¹⁷, los cuales dieron pauta a la relación que en adelante tendría con la colonia en 2018 y 2019, desde las intenciones y metodologías del área de Museología Crítica. El Centro de Artes y Oficios *La Escuelita Emiliano Zapata* fue la instancia mediadora en esos primeros acercamientos y es esa vinculación la que recupera el área de Museología crítica, proponiendo cursos de verano para los años 2016 y 2017, con *Tráfico Libre de Conocimientos (TLC)* y *Miscelánea Compartida*¹⁸, respectivamente. Si bien son propuestas planteadas como cursos de verano relacionados con las artes, cada uno tiene el objetivo de escuchar la voz de niños y niñas en torno a temas como la familia, los tipos de organización, la violencia, etc. (Comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Más adelante se proponen *Narrativas audiovisuales*, *Laboratorios de tecnologías colaborativas* y el *Laboratorio de arte contemporáneo para niños (as)* que tenían por objetivo realizar una especie de diagnósticos sobre las comunidades, tanto de problemáticas como de necesidades. El resultado de estas propuestas permite realizar talleres, actividades y encuentros con la comunidad donde las artes son una especie de lenguaje/medio para conocer lo que las personas viven, reflexionar sobre las implicaciones de la relación comunidad – universidad - museo,

¹⁷ Programas públicos como se entendía en 2017, era un área institucional del MUAC vinculada específicamente a comunidades.

¹⁸ Tráfico Libre de Conocimientos (TLC) y Miscelánea compartida son otras propuestas independientes de producción artística.

comenzar a problematizar *lo común* y también reconocer aquello que se desea transformar.

Recordemos que, además de los ejes metodológicos: problematización, comunidad y arte como eje transversal, en *Tejiendo Santo Domingo* se partió de búsquedas que permitieran articular las acciones. Estas búsquedas se convirtieron en referencias y forman parte crucial de la articulación de saberes. Al inicio los esfuerzos estuvieron encaminados al acercamiento a la comunidad, el espacio público y la memoria; sin embargo, más adelante y conforme la relación comenzó a ser más estrecha se definieron los de *territorio, memoria y cuerpo* para finalmente sumar de forma transversal, las de *género y lenguas indígenas*.

Estos articuladores acercaron el trabajo del proyecto a formas de investigación interdisciplinaria. Por mencionar algunos ejemplos, tanto *Narrativas audiovisuales* como *Laboratorio de tecnologías colaborativas* se realizaron en colaboración con *Fundación Alumnos 47*, ambas propuestas tomaron como referencia la investigación artística-social desarrollada en lapsos (tres meses el mayor de ellos), antes de realizar el taller. Esta investigación permitió, además de conocer con mayor profundidad las inquietudes de la comunidad, vincular proyectos dentro de la colonia: un taller de herrería, una cafetería feminista, la Escuelita y, por supuesto, el museo, como parte de la experiencia.

De esta forma es posible notar cómo las acciones del área de Museología crítica, que a continuación intentaremos esquematizar, van creando redes entre sí, aunque no tengan la misma temporalidad, es decir, repercuten en diferentes momentos del proyecto. Esto resulta evidente en los enlaces que forma *Tejiendo Santo Domingo* con el resto de las actividades del área, como el *Encuentro de Pedagogías de la contingencia* (2018) en el que se discutieron los posibles vínculos entre arte y educación en contextos comunitarios o las propuestas de la *Red de*

pedagogías empáticas (2019), enfocadas a la problematización de la mediación. Estos entrecruzamientos exponen que no se trata de cursos lineales de acción sino de fragmentos indispensables de un proceso total en el trabajo comunitario y de su metodología como área. En ese sentido, el siguiente esquema está dedicado a las acciones realizadas entre noviembre 2018 y diciembre de 2019, se trate de *Tejiendo Santo Domingo* o no, en sentido estricto.

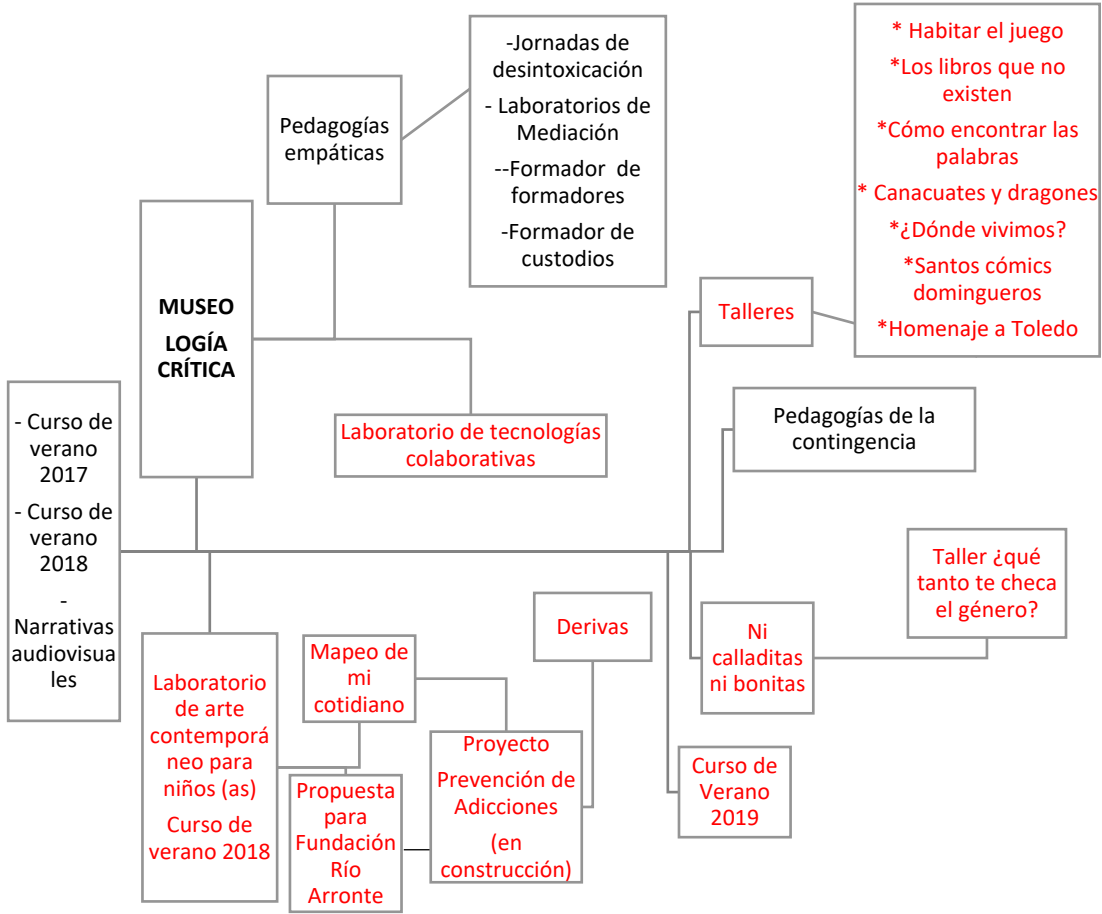


Figura 6. Elaboración conjunta (investigadora – personas del área de Museología crítica) (2019). Mapa de rutas. En rojo se muestra lo que corresponde al proyecto *Tejiendo Santo Domingo*

Este esquema podría resultar demasiado sintético pues contiene iniciativas que han necesitado procesos de preparación, reflexión y vinculación institucional para hacerlas posible. Sólo se nombran en el esquema con la intención de organizar visualmente su desarrollo para revisarlas con mayor detalle a manera de rutas que

proponemos como caminos de análisis: 1) Reconocimientos, 2) Proyectos específicos y 3) Acciones paralelas.

3.4.1. Reconocimientos.

Una de las estrategias de *Tejiendo Santo Domingo* para acercarse a las comunidades y generar espacios de reconocimiento mutuo han sido los talleres, especialmente, los cursos de verano. Se trata de talleres de duración corta pero continua (tres horas diarias en promedio durante cinco días), realizados en periodos vacacionales de verano (ya sea en el mes de junio, julio o agosto) dirigidos generalmente a niños y niñas (o adolescentes) de la colonia, cuya sede es La Escuelita Emiliano Zapata.

En dichos cursos, las artes ayudan a reflexionar sobre el espacio público, sobre la familia o sobre la violencia por mencionar algunos temas, a través de mapas sonoros, dibujos o recorridos a los sitios públicos de la colonia. En ellos parece priorizarse la reflexión del contenido propuesto, enfocándose en la construcción del conocimiento a través de la experiencia. La educación artística en este formato parece estar despegada de las miradas academicistas sobre el dominio de lenguajes artísticos porque su prioridad es reconocer qué pueden decir las personas de su comunidad, cómo se problematiza y cómo se construye a partir de su conocimiento sensible de la realidad.

Fue a través del curso de verano en 2018 que una de las mamás de las y los niños participantes, solicitó (e hizo posible) la vinculación entre el área de Museología crítica y una Escuela Primaria en el Pedregal de Santo Domingo. En el diálogo de ambas partes se acordó hacer una propuesta para la prevención de adicciones, en especial del alcohol. La iniciativa lo que pretende es unir los saberes de las artes, la psicología y el trabajo social para realizar talleres en las horas de educación artística de la primaria, es decir, a través de aquello que posibilitan las

artes, abordar habilidades socio-emocionales, la construcción de conocimiento y el pensamiento reflexivo que sumen a la prevención de adicciones o que retrasen la edad de consumo. Dado que esta propuesta fue pensada inicialmente a tres años, se decidió inscribir este proyecto a la convocatoria anual de financiamiento de la Fundación Río Arronte para poder financiarlo; sin embargo, la propuesta no fue aceptada para el primer periodo (junio, 2019) sino hasta el segundo (abril, 2020) y por lo tanto el trabajo ha necesitado más tiempo para su concreción.

La necesidad de escribir un proyecto para solicitar financiamiento fue un ejercicio con el que se pudo reflexionar, sistemáticamente, sobre cómo las artes se vuelven “herramientas”, cómo se entrelazan saberes de distintos tipos de disciplinas o incluso, cómo se escriben proyectos sociales donde las artes juegan un papel central en la investigación social, de manera que tengan el mismo peso y legitimación que los escritos desde las ciencias sociales en sentido estricto. Las reflexiones de este proyecto también ayudaron a dimensionar las implicaciones sistémicas de los problemas sociales, hasta qué punto un museo de arte contemporáneo y las personas que participan en él, tienen injerencia en las potencias de cambio y cuál es el papel que las artes pueden jugar en ese proceso.

Aunque esta metodología particular y el desarrollo de este proyecto no puedan abordarse de manera profunda por razones de temporalidad, es importante darle un lugar en la metodología de *Tejiendo Santo Domingo* puesto que a partir de la necesidad de escribirlo fue posible afirmar lo que las artes aportan en la investigación, tanto en el diagnóstico como en el desarrollo; cómo es posible vincularlas a otros saberes; de qué manera se retroalimentan y cómo las artes crean tensiones con las formas de trabajo y legitimación de las ciencias sociales.

Una de las acciones de diagnóstico particular para el tema de las adicciones con niños y niñas fue *Mapeo de mi cotidiano*, realizado con los grupos de cuarto,

quinto y sexto año (noviembre 2018- febrero 2019) de la Escuela Primaria Martín Luis Guzmán. Las sesiones tuvieron una duración de dos horas en promedio (una sesión por grupo) y consistían, de manera general, en responder preguntas relacionadas con la problemática de las adicciones y, al mismo tiempo, reconocer intereses comunes con compañeras (os) de grupo. Estas relaciones se hacían evidentes con estambres que las y los niños sostenían con las manos hasta formar una red o con trazos en el piso hecho con plumones o gises que intervenían el espacio, así como en el diálogo necesario para compartir lo que habían encontrado.

A partir de estas sesiones se reconoció que muchos niños y niñas viven en la colonia, es decir, no se trasladan grandes distancias, que ellas (os) y sus familias forman parte de la colonia de generaciones atrás, que hay un número importante de hablantes de lenguas indígenas (familiares directos en muchos casos), que las y los niños tienen mucha información por experiencias directas con tema de las adicciones, entre otros.



Fotografía 2. Autoría propia (2018) *Mapeo de mi cotidiano*

Esta fotografía pertenece a una de las sesiones de *Mapeo de mi cotidiano*, quisiéramos señalar con ella que, si bien su objetivo era acercarse a los conocimientos de las niñas y niños sobre el tema de las adicciones, las artes fueron el medio para establecer relaciones al acudir a la intervención y la apropiación del espacio (ya sea con hilos, plumones o gises), con lo que se pueden establecer enlaces a las problematizaciones de la *instalación* como soporte artístico, es decir, traen a la discusión la forma, el significado y la experiencia que señalábamos en *las artes como eje transversal*, propuestos por Bishop (2016), unidas por supuesto, al tema que las convoca.

De esta información, así como de lo encontrado en otras actividades, se pudieron direccionar los objetivos del trabajo con las comunidades. Se decidió realizar talleres con niños y niñas de cuarto, quinto y sexto año enfocados en retrasar la edad de consumo de alcohol a través del fortalecimiento de la autoestima,

la confianza, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, entre otros, durante un ciclo escolar, proyecto que se encuentra aún en construcción. Se pensó también en hacer colaboraciones entre instituciones: una consultoría externa para la elaboración de proyectos sociales, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Psicología y los saberes de artistas que permitieron la conformación de grupos de trabajo (2020).¹⁹

Como señalábamos al inicio, la primera negativa al financiamiento total del proyecto por parte de la Fundación Río Arronte permitió seguir profundizando, a través de sesiones que se realizaron más adelante (octubre, 2019), en las implicaciones de este tema para las y los niños. Se decidió recurrir también al saber y experiencia de maestros y maestras a cargo de los grupos, a las reflexiones generadas por las y los prestadores de servicio social y al saber de las personas involucradas en dicha metodología (consultora, psicólogo, coordinadora de Museología crítica).

Otra estrategia fue realizar *Derivas*²⁰, recorridos hechos por los y las prestadoras de servicio social, en los que se elegían rutas dentro de la colonia con la finalidad de recorrerlas y hacer anotaciones sobre las observaciones o reflexiones que suscitaban en ellas (os) su andar. Estas derivas fueron registradas en audios, fotografías, reportes escritos, entre otros, que dan cuenta de las formas de investigación artística-social posibles. En nuestra interpretación, el cuerpo es el mediador de las experiencias, lo que se observa o percibe detona reflexiones sobre los marcos de percepción desde los cuales se acercan a las comunidades, cómo se

¹⁹ Estos talleres están fuera de la temporalidad propuesta por esta investigación, razón por la que sólo es posible nombrarlos sin profundizar en ellos. Es importante señalar que su desarrollo y ejecución fueron afectados por la pandemia (2020), por lo que es posible que se encuentren susceptibles a modificaciones conforme el contexto lo solicite.

²⁰ Aunque no es explícito en *Tejiendo Santo Domingo*, el concepto de *deriva* podría relacionarse con el andar como práctica estética (Careri, 2002), desde esta perspectiva el cuerpo está presente en los espacios y se presta atención en lo que percibe.

establecen las relaciones entre las personas con un territorio y cuál es el imaginario que se construye del mismo para realizar el trabajo comunitario. Las derivas también son parte del proceso de investigación porque ofrecen reflexiones sobre las comunidades a partir de la experiencia directa de las personas involucradas: cómo percibieron con el trazo de las calles, qué colores u olores pudieron reconocer, cómo fue su relación con las personas que se encontraron en su andar, es decir, poner atención en aquella información que cruza y permite el cuerpo en el espacio para problematizar con ello, esos marcos de referencia con los que se observa y hacer cruces de sus experiencias con los de otras personas.

3.4.2. Proyectos específicos.

A la par de la elaboración del proyecto para la Fundación Río Arronte, se propusieron talleres de corta duración (cinco sesiones aproximadamente con una o dos horas de duración cada una, realizados en La Escuelita) que, si bien parten del interés de las y los talleristas en este caso las y los prestadores de servicio social, siguen las líneas de investigación sobre la comunidad de *Tejiendo Santo Domingo* y nos permiten observar sus formas de posicionarse frente a las artes y su educación. Los talleres son los siguientes:

Tabla 2 *Talleres cortos*

| Taller | Fecha de aplicación | Soporte |
|-----------------------------------|---|--------------------------|
| Habitar el juego | Noviembre, Diciembre 2018/Enero 2019 | Espacio público |
| Los libros que no existen | Abril/Mayo 2019 | Libros de artista |
| Cómo encontrar las palabras | Abril/Mayo 2019 | Poesía |
| Canacuates y dragones | Junio 2019 | Dibujo |
| ¿Dónde vivimos? | Junio 2019 | Espacio público |
| Santos cómics domingueros | Septiembre 2019 | Cómic y Fanzine |
| Homenaje a Toledo | Septiembre 2019 | Realización de papalotes |
| ¿Qué tanto te checa el género? | Septiembre 2019 | Gráfica |
| Para inventar historias | Noviembre 2019 | Creación Literaria |

Tabla 2. Elaboración propia (2019). Relación de talleres cortos en *Tejiendo Santo Domingo*

A modo de ejemplo, el taller *Habitar el juego* partía de la pregunta, según una de las integrantes del área, sobre cómo “podía ser el juego una herramienta para el reconocimiento y la modificación del espacio” (Comunicación personal 24 de septiembre, 2019). El taller *Santos Cómics Domingueros*, de acuerdo con su tallerista, proponía al dibujo y al fanzine como medios para reflexionar sobre las formas de presentación y ahonda:

Me interesa el tema de las otras representaciones (...) nuestro cerebro tiene un chingo de imágenes porque pues estamos en una era de sobre-saturación pero no nos damos cuenta que todas ellas transmiten información y que sí nos condiciona mucho o nos manipula, entonces quería también mostrar en este taller qué es lo que se está haciendo en México en cuanto a esas otras representaciones y que nosotros también pudiésemos encontrar nuestra

propia forma de representar nuestras cosas (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Otro de los proyectos que permitieron ahondar en el género como eje articulador, fue una actividad realizada como parte de la conmemoración del 8 de marzo. Se realizó una jornada de actividades dentro de la *Escuelita* con dos días de duración, al que nombraron *Ni calladitas ni bonitas* (2019). Dentro de esta jornada se llevó a cabo una serie de talleres (dos horas por sesión aproximadamente) que tenían que ver con maquillaje, tatuajes temporales, defensa personal, bordado, rap, entre otros.

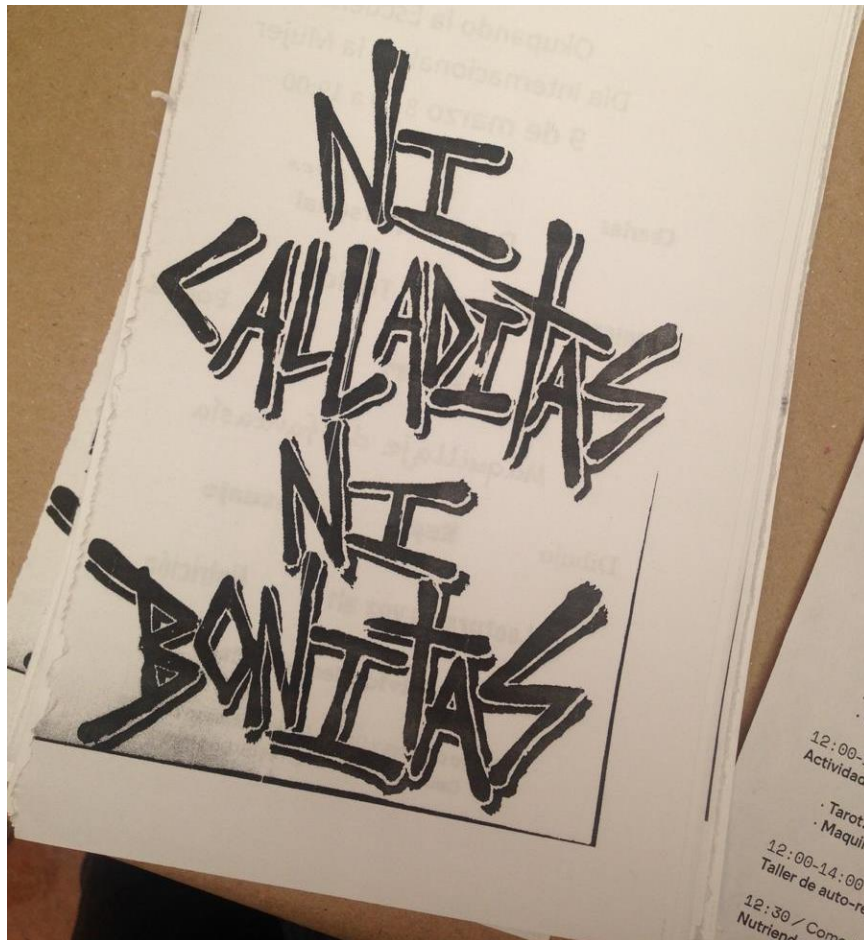


Fotografía 3. Autoría propia, (2019). Ni calladitas ni bonitas 1

Los talleres de esta jornada estaban relacionados con la apropiación del cuerpo a través del tatuaje, de la danza o del maquillaje, así como del diálogo. La

fotografía anterior desea mostrar que las estrategias desplegadas podrían leerse desde las problematizaciones de las artes relacionadas con el cuerpo y la acción, que buscan dimensionar las implicaciones de la auto representación, la enunciación y la crítica, es decir, nuevamente se recurre a la forma, la experiencia y el significado (Bishop, 2016).

A propósito de *Ni calladitas ni bonitas*, se hicieron fanzines, bolsas y playeras con diseños de las y los prestadores de servicio social para financiar esta línea de trabajo y volverla autosustentable, es decir, que genere la mayoría de sus propios financiamientos.



Fotografía 4 Autoría propia. (2019). Ni calladitas ni bonitas 2

Lo sucedido en dicha actividad, a partir del interés de comunidades específicas dentro de la Escuelita, derivó en un Taller de gráfica *¿qué tanto te checa*

el género? Con el que se pretende dar continuidad a las problematizaciones en torno a este tema.

Más adelante se integró la línea de trabajo sobre lenguas indígenas, decisión tomada en los últimos meses del periodo propuesto por esta investigación, tanto por la presencia de estas, encontrada en las sesiones de diagnóstico en la Escuela Primaria, como por el año internacional de las lenguas indígenas (2019).

Así, hacia el final de diciembre de 2019, periodo en el que se realiza un corte al trabajo de campo, las líneas de trabajo se cruzan en dos principales: género y lenguas indígenas, de forma que las iniciales *memoria*, *territorio* y *cuerpo*, quedaron integradas a estas.

3.4.3. Acciones paralelas.

Otro de los intereses del área es generar espacios de reflexión sobre los cruces disciplinares de las artes y la educación, lo que se refleja en sus contribuciones en dos encuentros llamados: *Encuentro de pedagogías empáticas* (2018) y *Encuentro iberoamericano de pedagogías de la contingencia* (2019). Este último planteó las siguientes preguntas que deseamos recuperar a modo de ejemplo:

¿Qué implica reflexionar y accionar desde una pedagogía de la contingencia?

¿De qué manera se perfilan estos saberes bajo un contexto común? ¿Cómo se generan los lazos de afecto y confianza que habilitan procesos en conjunto a largo plazo? Algunas de estas preguntas surgen a la hora de pensar las redes de afecto e intercambio del MUAC con la comunidad de Santo Domingo, vecina al museo y al campus universitario al sur de la ciudad. En este caso, actuar desde una pedagogía de lo contingente abre la posibilidad de articular saberes y desarrollar herramientas para enfrentar problemáticas que nos afectan a todos por igual (Diario de campo, 21 de febrero, 2019).

Estos encuentros han permitido dialogar sobre metodologías de trabajo comunitario, crear lazos de trabajo, discutir sobre las implicaciones de proyectos en diferentes ciudades, así como crear líneas de trabajo que puedan sostenerse a lo largo del año, como el caso de *Pedagogías empáticas* que ha constituido una red entre varias iniciativas y que actualmente sostienen el *Laboratorio de mediación*, *Formación de formadores*, *Jornadas de desintoxicación* y *Formación de custodios (as)*.

Nuestra lectura sobre los *modos de hacer* es una forma de analizar las posibilidades de conexión entre la comunidad, la problematización y las artes como eje transversal que pueden ser encontradas en *Tejiendo Santo Domingo*. Se trata de un primer nivel analítico del caso de estudio que ha permitido rastrear las huellas de estos ejes al mirar retrospectivamente sus pasos. Es un ejercicio de memoria y reflexión conjunta (investigadora-sujetos participantes en el proyecto) sobre aquellos elementos indispensables, entrecruzados e interdependientes en el trabajo comunitario que se han llevado a cabo en el lapso propuesto, sin embargo, al contener tal grado de complejidad, es probable que haya elementos que quedan fuera de este recuento y no por ello sea menores en la construcción de dicha relación. Al recordar que es un proyecto que inició con apenas unas nociones sobre el sitio al que se deseaba llegar, sus rutas han estado acompañadas por la incertidumbre, el “error”, las contradicciones, la improvisación o la intuición, que no necesariamente se perciben en el análisis anterior precisamente porque está hecho en retrospectiva, en ese sentido, la indagación en estas rutas es una tarea que puede aún arrojar elementos importantes a los *modos de hacer*.

Finalmente, es una lectura con especial énfasis en las artes como eje transversal porque es una perspectiva que dará pautas hacia los siguientes niveles analíticos que deseamos recuperar de la experiencia de *Tejiendo Santo Domingo* y

que están relacionados con su posicionamiento sobre la educación artística en relación con el trabajo comunitario en el marco de una museología crítica.

CAPÍTULO IV

DES-BORDAR

Teniendo un primer acercamiento general a los modos de hacer, tanto del área de museología crítica como del proyecto *Tejiendo Santo Domingo*, nos centraremos ahora en tres ejes de análisis que formulamos para comprender un proyecto con esas características: **Museo desbordado**, en el que se plantean los retos de la institución al proponer el “museo fuera del museo”; **Iniciación al misterio**, en el que hacemos una reflexión sobre las relaciones entre la educación artística, las artes y el trabajo comunitario; y por último, **Espora-formas de persistencia**, dirigido hacia la reflexión del espacio pedagógico que propone *Tejiendo Santo Domingo*.

4.1. Museo desbordado

En el 2014, Cartagena y León recurrían a la metáfora de *desborde* para referirse a los desafíos del museo contemporáneo frente a “los cambios sociales, políticos, culturales y epistemológicos que han removido los cimientos sobre los cuales se asentaba la institución museal” (p. 8). Su análisis parte de una consultoría dedicada a reconceptualizar el Museo Nacional del Banco Central, en Ecuador, para generar un nuevo modelo conceptual y narrativo de su colección de arqueología, arte y etnografía. Como consecuencia de su reconceptualización apuntaron cinco líneas que ayudan a situar los debates que competen al Museo Nacional en Ecuador, pero también a otros espacios que se posicionan desde una mirada crítica. Sin la intención, por el momento, de profundizar en dichas líneas, nos parece importante recuperarlas puesto que algunas hacen resonancia con la propuesta del área de museología crítica en el MUAC: *descolonizar el museo; por una educación*

transformadora; del espectador al ciudadano; usos críticos del patrimonio y, por último, redes y nuevas tecnologías de exposición.

A grandes rasgos, su preocupación está centrada en repensar al museo como un espacio que pueda recibir y generar diálogos con otras “cosmovisiones, racionalidades, epistemologías, visualidades y actores culturales” (p. 9), que promuevan el agenciamiento social a través de la horizontalidad, la autorreflexividad y la experimentación. Queremos sumar a esta reflexión que, si bien el “adentro” es importante, la sucesión de lo que se desborda y acerca al “afuera”, como el caso de *Tejiendo Santo Domingo*, también posibilita otras lecturas sobre el museo que es importante atender.

Para los autores referidos desbordar es “aquel movimiento que designa un rebasamiento de los límites, un impulso que lleva a sobrepasar la capacidad establecida, una fuerza que lleva a los flujos a salir de su curso” (p. 5). *Tejiendo Santo Domingo*, en ese sentido, al suceder fuera de lo que contiene el museo haciendo vinculaciones con comunidades específicas, actúa como ese impulso que sobrepasa la capacidad establecida, permite repensar el lugar de las artes y de sus procesos en tanto que el objetivo es iniciar o detonar procesos de transformación, como señala la coordinadora:

Realmente la persona con la que estamos trabajando es la más importante y que nosotros solo somos mediadores o sea estamos como potenciando ciertas situaciones en el lugar (...) ocupamos la institución como un medio (Barrón, Comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Este desplazamiento del museo invita a reflexionar sobre las estructuras organizativas que hacen posible centrarse en las personas con las que se trabaja. Al suceder fuera de las instalaciones físicas del museo, las personas dejan de ser público, espectadores (ras) o visitantes y son vistos como participantes directos de

los procesos y, por lo tanto, sus necesidades, intereses o problemáticas serán las que convoquen a las artes y saberes necesarios para encontrarse y dialogar.

Aunque el área de Museología crítica y *Tejiendo Santo Domingo* pretendan partir de los intereses de la comunidad, el Pedregal de Santo Domingo en este caso, la relación entre ambos es un proceso que se construye a lo largo del tiempo, muestra de ello son estrategias como los cursos de verano, talleres e investigaciones y que los reta a buscar formas de sostener presupuestariamente sus acciones.

Al tratarse de un proyecto a largo plazo (al menos tres años hasta la fecha de corte del trabajo de campo, diciembre 2019), centrados en las personas e intentando formas de relación distintas a las de institución – espectador (a), las necesidades presupuestarias parecen entonces moverse también bajo valores distintos. A diferencia de los talleres o cursos que regularmente se ofertan dentro de los museos, valorados en función de la cantidad de personas a las que puede llegar, proyectos como *Tejiendo Santo Domingo* tienen la mirada puesta en otra parte de esa relación, como señala la coordinadora:

Nosotros no manejamos grandes números, son grupos de cinco, ocho personas, las más que hemos tenido son quince (...) creo que la bondad que te da eso es que conoces más, ellos te conocen a ti y además la familia te da un voto de confianza” (Barrón, comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Lo anterior subraya dos temas importantes del museo en desborde, por un lado, que hay una prioridad en que los procesos que se establecen entre comunidades (comunidad del área de Museología crítica y las de Pedregal de Santo Domingo, de inicio), partan del reconocimiento, la confianza y los afectos que se

producen en un encuentro personal, alejados de lo que sucede institucionalmente como la homogenización y despolitización de públicos. (Cartagena y León, 2014).

Por otro lado, para sostener un proyecto como *Tejiendo Santo Domingo* que interrelaciona dimensiones sociales, educativas y artísticas, se necesita buscar formas de financiamiento, hacer investigación social/artística, vincularse a otras instituciones o saberes y con ello, pensar el museo como un gestor:

(...) El MUAC está poniendo la infraestructura, en el sentido de que para poder tener del dinero de Río Arronte necesitas una institución que lo reciba y de ahí poder bajar el recurso entonces al final es una estrategia de uso. Por eso la idea como gestor y también es una figura que no existe (...) es el que genera exposiciones, las mediaciones dentro del museo, es el que da talleres dentro del museo, el que tiene actividades dentro del museo, pero qué pasa con el museo como gestor (...) el museo involucra muchas instituciones” (Barrón, comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

¿Qué implica pensar al museo como gestor? ¿Qué conlleva colocar al centro de trabajo a las personas y, por lo tanto, enfrentarse a la necesidad de vincularse con otros saberes o disciplinas para lograr los objetivos? Laseca (2019) parece responder cuando dice: “el Museo ya no está aquí para decirnos quiénes fuimos, sino, más bien, para ayudarnos a anunciar colectivamente cómo podemos ser, y de qué modo “vamos a poder seguir viviendo juntos” (p.63). El museo desbordado funciona como un facilitador de espacios de encuentro que genere las condiciones necesarias para entablar los vínculos o relaciones entre personas, instituciones y saberes para realizar la tarea común. Este mismo autor continúa: “el Museo es como una terminación nerviosa del cuerpo social. Actúa entre dos campos: es capaz tanto de recibir información sensible para percibir el entorno como de movilizar el

organismo entero para que actúe en consecuencia” (p. 65). Esta cita podríamos unirla a lo que Barrón sostiene:

Al final te das cuenta de que tú no tienes el saber Que tú necesitas de otros para construir, que el cambio social no se hace desde una institución y desde una sola perspectiva, que necesitas muchas, muchas condiciones para poder cambiar (Barrón, Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Estas afirmaciones dejan ver que lo que se nombra como común es complejo y necesita de una multiplicidad de saberes, sin embargo, al posicionarse como gestor, el museo se ve obligado a tomar en cuenta las múltiples miradas.

4.1.2 Museo como gestor.

De la cita anterior, queremos rescatar que, aunque se recurre al concepto de gestión, éste no se encuentra vinculado a las nociones que se exponían en la *nueva museología* cuya intención estaba centrada en llevar más público al museo. El museo como gestor que propone el área de Museología crítica parece referirse a las posibilidades de organización, de estructura e infraestructura, así como de recursos materiales que ofrece la figura jurídica y administrativa del museo con la que puede acercar, convocar, facilitar o mediar lo que la conversación entre comunidades considere pertinente. Su discusión no pone su atención, necesariamente, en la cantidad de personas que puede llevar al museo o las que pueden acercarse a las piezas artísticas de las exposiciones en turno, ideas que podríamos relacionar con la “formación de públicos”, sino en las formas en que se discute y se posiciona sobre aquello que *los hace común*. El museo como gestor es un espacio que convoca y permite diálogos más allá de las exhibiciones. Laseca (2019) dice al respecto:

Que el Museo esté en mitad de todas las cosas quiere decir que se ve obligadamente sometido a trabajar en la dialéctica de la esfera de lo colectivo, lo público y lo social, y que en ese trabajo está llamado a atender los modos

con los que construimos formas de subjetividad dependientes enteramente de la hegemonía de un modelo histórico determinado (p. 65).

Lo que señala el autor puede acercarnos a lo que uno de los integrantes del área de Museología crítica señala: “también es muy importante pensar desde dónde tú te acercas a investigar, cómo estás situado geográfica y geopolíticamente” (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019). Es decir, reflexionar sobre las necesidades, intereses o problemáticas de una comunidad conlleva reflexionar sobre los sitios ético-políticos desde los cuales se dialoga, se hacen acuerdos y se establecen estrategias. Recurriendo nuevamente a Laseca (2019), los museos pueden ser encaminados a lo que llama contradispositivos²¹: “permitir las excepciones de uso por parte de los individuos, ser capaces de nuevo de poner al yo en plural, porque una geografía pública fuerte y verosímil está basada en el extraño como objeto de experiencia” (p. 66). Para Pinochet (2016), “la plataforma museal es, entonces, puesta al servicio del disenso y, más que una máquina para reproducir las fronteras simbólicas del Estado-nación, se convierte en un instrumento para la elaboración de relatos alternativos acerca de la colectividad social” (p. 231). Aunque nombrarlos plataforma o contradispositivo implicaría detenerse en las consideraciones teóricas desde las cuales se enuncian, lo que interesa resaltar es que museo, en el sentido tradicional, parece ya no ser suficiente para abarcar todas las posibilidades y derivas que algunos ejercicios promueven. Ejercicios que invitan a sobrepasar la capacidad establecida y desbordar o iniciar una búsqueda de escenarios que fomenten la participación colectiva, comprometida y crítica, conteniendo contradicciones e incertidumbres.

²¹ Para el autor, el museo ha funcionado como dispositivo haciendo referencia a un modelo histórico determinado, en tanto que configura y crea procesos de subjetivación. El dispositivo entonces “no captura individuos, sino crea sujetos; es un conjunto de creencias que se imponen a los individuos desde afuera, por medio de estrategias que derivan del cruce de relaciones de poder y relaciones de saber” (p. 65).

Desde nuestra lectura, otra de las aportaciones del museo desbordado que despliega *Tejiendo Santo Domingo* consiste en regresar a la experiencia y recordar que se encuentra unida al trabajo en colectivo, como señala uno de los integrantes del área:

(...) Construir experiencia, construir conocimiento en colectivo porque dentro de un museo eso no es como tan visible fácilmente, por eso decía esto de que es un museo, pero no es el museo y ocurre en otros lados donde los límites no existen y te permiten abordar más cosas (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Cuando las personas responsables de lo que sucede en el museo permiten el desborde, cuando se posicionan desde otro sitio en la relación institución-persona, entonces se expone que esa construcción está presente en toda institución y que, sin embargo, queda invisibilizada por la estructura organizacional. En ese sentido, para Bishop (2007) uno de los aportes de este tipo de proyectos es que “el curador ya no es mediador entre el artista y el público (como en el modelo del museo tradicional), sino alguien con un deseo claro de producir conjuntamente un arte socialmente relevante para audiencias múltiples” (p. 321).

Para señalar con mayor precisión otras formas de desborde proponemos las categorías *Iniciación al misterio* y *Espora*, que desarrollaremos en los siguientes apartados.

4.2 Iniciación al misterio

Antes mencionamos que las artes constituyen el eje transversal en la metodología del área de Museología crítica, que se relaciona con la comunidad y la problematización en tanto ejes; en ese sentido, queremos agregar que estas tres aristas facilitan una particular relación entre la educación artística que propone el área y el trabajo que hace con la comunidad. Esta relación podría llevarnos a mirar

los procesos como inter/multi/transdisciplinarios que suceden en *Tejiendo Santo Domingo*.

Para Rancière (2007), la disciplina “es siempre mucho más que un conjunto de procedimientos que permiten pensar en un determinado territorio de objetos. La disciplina es, en primer lugar, la constitución de ese territorio, por lo tanto, el establecimiento de cierta distribución de lo pensable” (p. 5). La organización del conocimiento en disciplinas construye objetos de estudio que facilitan el abordaje de una realidad compleja que con el paso del tiempo desarrollaron sus metodologías, lenguajes, organización de sus resultados y, por tanto, fronteras. Las miradas disciplinares ayudaron a profundizar sobre conocimientos específicos, pero se encuentran relacionadas siempre en algún nivel. Aunque lo anterior podría resultar reiterativo, para pensar las relaciones que se establecen entre las disciplinas se ha recurrido a los prefijos *pluri*, *multi*, *inter* y en los últimos años, *trans* para referirse a esas interrelaciones, como apunta Mota (2002):

Los prefijos "pluri" y "multi" se refieren a cantidades, los prefijos "inter" y "trans" aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración. De esta manera, podemos comprender que las referencias a actividades inter y transdisciplinarias sugieren que son dinámicas, interactivas que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado (p.3).

La distinción que hace el autor nos permite ver las posibilidades de clasificación de estas interacciones que dependen del grado de afectación/retroalimentación/intercambio entre las disciplinas en cuestión. Aunque este esfuerzo es muy amplio y sigue generando desacuerdos entre autoras (es), deseamos poner la atención en las variables a las que son sensibles estas

organizaciones, es decir, en las condiciones espaciales, temporales, económicas, demográficas, sociales y epistemológicas en que se construyen (Torres, 2006) y que permiten, a la vez, búsquedas abiertas de multi/inter/transdisciplina. Estos procesos, como señala Torres (2006) están relacionados con la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, moverse en la diversidad y la aceptación de nuevos roles; es decir, son procesos realizados por personas con determinados marcos de organización de lo pensable y lo decible, quienes podrán apelar a una actitud inter/transdisciplinaria con la que pueda abrirse a la aceptación de lo desconocido, lo inesperado y lo imprevisible (Motta, 2002).

Tomando en cuenta lo anterior, más allá de intentar definir si *Tejiendo Santo Domingo* acude a una mirada multi, inter o transdisciplinaria nos interesa más explorar ese sitio de indefinición al que convoca, indagar en las relaciones entre sus posibles aristas. Anteriormente, en la problematización de esta investigación, señalábamos que precisamente este diálogo entre las artes, la educación artística y el trabajo comunitario ha suscitado diferentes reflexiones que, aunque contengan elementos comunes, pueden diferenciarse dependiendo de las disciplinas con las que se decida hacer la lectura. Recurrimos a ellas porque nos parece importante señalar que esta búsqueda es pertinente para la *educación artística* como campo. Hace evidentes las tensiones que se enfrentan en la actualidad, así como las preguntas que tanto autoras (res) como agentes le hacen a la educación artística en iniciativas independientes o instituciones culturales.

Por otro lado, estos abordajes pueden mostrarnos las rutas con las que otros y otras autoras se han acercado a este lugar de indefinición.

Comenzaremos con la intersección que propone Criado (2006) citado por Aragay (2017), a través de diagramas en los que sitúa disciplinas que le ayudan a delinear a la *mediación artística*:

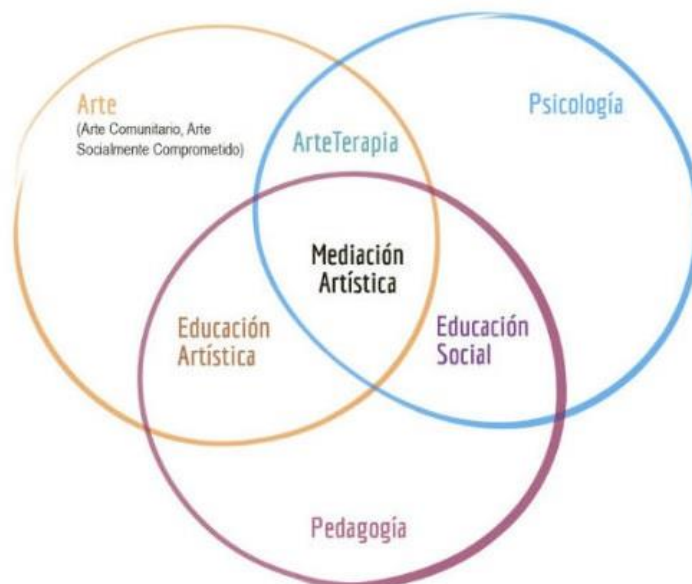


Figura 7. Criado (2016). Confluencias disciplinares de la mediación artística

La propuesta de Criado (2016), coloca en el centro a la mediación artística (Moreno, 2016) como encuentro de las artes, la pedagogía y la psicología, que retomaremos más adelante; de momento queremos señalar cómo el diagrama nos invita a reflexionar sobre esas relaciones, a mover de lugar las intersecciones, a imaginar qué sucede si agregamos o modificamos los diagramas para hacer el ejercicio de nombrarlos.

Las tres grandes disciplinas que podríamos imaginar colocar son las artes, la pedagogía y, a diferencia del autor, el trabajo social. Esta última modificación es sugerida para visibilizar al trabajo comunitario desde el cuál se enmarca *Tejiendo Santo Domingo*. De esta forma podríamos encontrar como intersecciones a la educación artística (pero también arte - educación, arte como pedagogía), la educación social (o a la educación popular, la animación sociocultural) y el arte

socialmente comprometido (o el arte político, el giro social de las artes). Pero ¿son esos los únicos puntos de intersección? ¿cuál campo encontraríamos en el centro? ¿ese campo nos ayuda a comprender *Tejiendo Santo Domingo*?

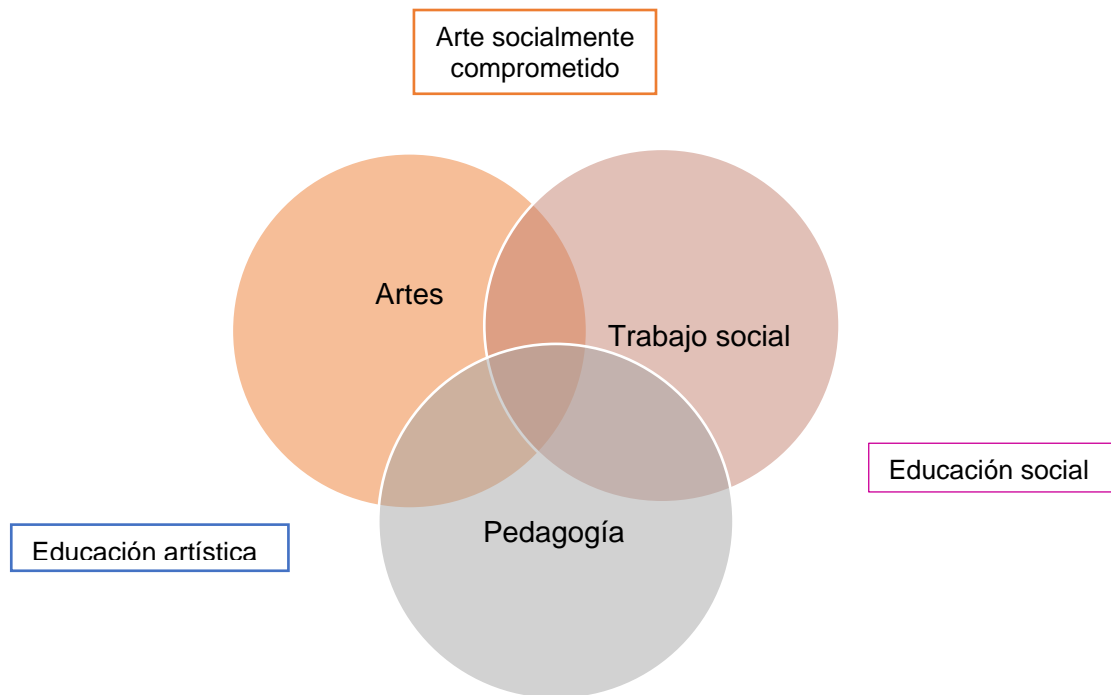


Figura 8. Elaboración propia. Propuesta de confluencias disciplinares.

En ese sentido, *Iniciación al misterio* surge como una evocación a lo que nos prepara para lo inesperado, haciendo referencia a lo sucedido en uno de los talleres que relatan en una entrevista, las y los integrantes de *Tejiendo Santo Domingo*:

La primera sesión hicimos un amuleto, cada una tenía que escribir en un papelito un miedo (...) lo echabas en una bolsa y entonces tomabas uno y tenías que hacer un amuleto para el miedo de esa persona (...) tú no sabías a quién se lo ibas a dar sino solamente tenías que generar un amuleto: para “el que me grita”, el que “le da miedo los monstruos”, el que “me da miedo perderme” (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

De esta forma, el amuleto será aquél con el que podamos iniciarnos al misterio para reconocer los elementos que lo conforman y cómo son sus expresiones en el proyecto.

4.2.1 Primeros pasos.

Un primer paso en esta iniciación al misterio consiste en reconocer, como hemos señalado antes, que las artes no son el centro de las acciones en tanto producción sino, como subraya uno de sus participantes:

Se ha vuelto una parte o un engranaje de un organismo más amplio, una habilidad que adquirí durante la carrera que de pronto me sirve para establecer relaciones con la gente o para detonar procesos, pero como eso, como una herramienta y no como el centro” (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

La situación que se acuerda problematizar es la que convoca, haciendo un espacio de búsqueda y construcción atravesada por las artes pero que parte de temas, problemáticas o necesidades que no corresponden, en sentido estricto, a ninguna disciplina en particular (pedagogía, trabajo social, por mencionar algunos ejemplos). Al atender la investigación de esta forma se apela a una mirada compleja de la realidad. El colaborador del área de Museología agrega al respecto:

Creo que se enriquece mucho de otras perspectivas, hay mucha gente que viene acá de artes, de sociología, gente que viene de otras latitudes, también te permite un parámetro de reflexión un poco más amplio. (...) Acá constantemente hay una reciprocidad de conocimiento, creo y confío en que se trata de mantener cierto grado de horizontalidad y reflexión constante en las prácticas (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

El espacio de búsqueda constantemente recreado permite que la investigación social, los procesos educativos y los procesos artísticos intercambien

lugares, se alimenten o se complementen, un ejemplo de ello es lo ocurrido en el *Laboratorio de tecnologías colaborativas*, como relata la coordinadora: “tuvo más tiempo para dedicarle investigación a la colonia (...) ella [la tallerista] logró encontrar ciertos puntos interesantes sobre la colonia, como el carpintero, por ella es que conocimos la cafetería vegana, la de los herreros, la de la serigrafía” (Barrón, Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019). En el ejemplo anterior los procesos se cruzan, una investigación que ayuda a reconocer la colonia es también un puente que une a las personas que habitan el lugar y, a su vez, forma parte de un proceso artístico compartido. Las acciones repercuten en diferentes esferas o bien, ayudan a potenciar diferentes direcciones, por lo que es difícil nombrar a qué tipo de proceso corresponde. Insistir en una categorización estricta podría tratarse de lo que Bishop (2007) llama *criterios disciplinarios cerrados* y apunta que:

Hacer estas divisiones entre arte y educación, y los criterios disciplinarios que los acompañan, es la suposición de que la manera en la que juzgamos a las respectivas disciplinas es fija (...) cae en el riesgo de censurar la emergencia de nuevos criterios a partir de tal intersección” (pp. 395-396).

La autora sostiene que los sitios de intersección son posibles una vez que podamos encontrar la emergencia de nuevas lecturas a la complejidad. A la idea anterior agregaríamos que no solo son posibles esos vínculos arte – educación sino también con disciplinas de las ciencias sociales en donde puedan afectarse y hacerle preguntas a su propio marco epistémico. Relacionado con este último punto queremos recuperar la experiencia de una de las participantes de *Tejiendo Santo Domingo*:

Me hizo darme cuenta de que pues sí, que tenía también una visión limitada de la sociología, el cómo aproximarme o al estudiar cualquier tipo de cosa, aproximarme incluso a la gente creo que sí la tenía bastante limitada y aquí

fue donde me di cuenta de lo bien que se complementan una y otra y como pues si las expresiones artísticas (...) al final terminan siendo la forma para aproximarme que me parece a mí muy chida. Incluso creo que para sociología es como muy frustrante saber cómo acercarte a las personas (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

La reflexión anterior enfatiza cómo la interrelación entre disciplinas provoca afectaciones, en este caso metodológicas, con las que es posible poner en duda su utilidad frente situaciones específicas. Tanto el contexto con determinadas características, como la persona con actitud inter/transdisciplinaria hacen exploraciones con las que se preguntan ¿qué pueden aportar las artes a las ciencias sociales y viceversa?

La investigación social en *Tejiendo Santo Domingo*, como otro ejemplo, se vio enriquecida por los lenguajes y procesos artísticos puestos en juego en las sesiones de talleres y prácticas de investigación. Desde nuestro análisis, son *las preguntas*, relacionadas con los intereses específicos para la investigación social (el diagnóstico en especial) pero también de los procesos artísticos realizados con las y los participantes, los que generan enlaces entre ambos procesos. Una de las reflexiones de las y los entrevistados puede ayudar a comprender esta idea:

(En) el *Laboratorio de arte contemporáneo*, que era el diagnóstico, (...) lo que hicimos fue diseñar estrategias de un día en sesiones de tres horas, en donde teníamos una pregunta (...) ¿Qué piensas sobre la escuela?, ¿Qué piensas sobre el espacio público? ¿Cómo se conciben ellos como personas dentro de la colonia? ¿Cuáles serían las problemáticas de la colonia? (...) ¿Cómo se construyen ellos como individuos? Y entonces cada día revisábamos uno de esos conceptos o preguntas (Barrón, comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Las preguntas permiten explorar respuestas desde diversos lenguajes, metodologías o marcos teóricos, así como acercarse a los niveles individual, grupal y comunitario que necesita un diagnóstico social. Las preguntas juegan un papel importante porque pueden detonar investigaciones tanto sociales, artísticas como educativas. Consideramos que cuando *Tejiendo Santo Domingo* toma a las artes como transversales apela a la posibilidad de que con sus soportes: corporal, visual, sonoro, por mencionar ejemplos, puedan generar y responderse preguntas que articulan a las disciplinas, en ese sentido recuperamos la reflexión de la coordinadora del área:

El arte contemporáneo te da la posibilidad de plantearte preguntas, (...) poner algún elemento que te va detonar esas preguntas (...) y luego (llevarlas) al hacer práctico que también puede no ser un objeto plástico, puede ser una cosa corporal o puede ser el sonido, como que tienes varias salidas, como ampliar las posibilidades” (Barrón, Comunicación personal, 08 de febrero, 2019).

Bishop (2007) señala al respecto, que se necesita reconocer a las artes como formas de actividades experimentales que pueden sobreponerse al mundo, y continúa: “necesitamos respaldar la transformación progresiva de las instituciones existentes a través de la infiltración de ideas cuya osadía está relacionada a (y en ocasiones mayor que) aquella de la imaginación artística” (p. 446). La imaginación artística, en tanto que moviliza formas, significados y experiencias a través de preguntas, crea puentes entre el trabajo comunitario, como proceso social; los procesos artísticos, que no necesariamente están destinados a la producción artística sino al contacto con el conocimiento sensible; y los procesos educativos de las artes, incluyendo a la educación estética.

La confluencia de los elementos antes descritos ha provocado reflexiones desde diversas perspectivas, como observábamos con los diagramas de Criado (2016), diferenciadas con matices sutiles pero significativos que retomaremos con la intención de observar los elementos que las y los autores recurren para comprender proyectos con características similares y que nos ayudan, a su vez, a delinear nuestro caso de estudio.

4.2.2 Formas de acercamiento.

Una primera perspectiva se trata de la *mediación artística* (Moreno, 2016), un “modelo de educación artística, con la peculiaridad de que hace referencia a un contexto de intervención social, en el que las personas que participan en los talleres y actividades presentan dificultades para insertarse socialmente”. La mediación artística, por lo tanto, es una forma de acudir a las artes para tratar problemáticas sociales, su objetivo no es el que las personas aprendan arte “sino que las actividades sean un mediador de la intervención socioeducativa” (p. 69). En la mediación artística, desde la postura de Moreno, “el arte es una herramienta para la intervención socioeducativa, genera un espacio lúdico y un lugar de reflexión, desarrolla las capacidades de los sujetos y promueve vínculos” (p. 69).

En este caso, el arte es el mediador ya que la experiencia artística aporta elementos para la transformación e inclusión social por su carácter simbólico ubicado en la palabra, el juego y la representación, aunado a la acción, el pensamiento y la emoción que supone generar un *objeto transicional*²², el cual funciona “como producciones metafóricas que hacen alusión a un significado inasible en cuanto inconsciente”, de esta forma y pasando siempre por la reflexión, las personas “toman conciencia de la situación actual e inicia(n) un proceso de

²² La autora se refiere al concepto de Winnicott (1993): “un lugar de transición que conecta el espacio interno, inconsciente, con el exterior, y que permite reconocer trazas de algo que de otra manera permanecería invisible” (Moreno, 2016, p. 61).

transformación y reinserción” (p. 18). En la mediación artística que la autora propone, el -producto artístico- está vinculado a una problemática que es posible reflexionar en tanto que está representado en ese producto, se le asignan significados con los que es posible iniciar procesos de transformación personal. La mirada de Moreno (2016) vincula sus reflexiones con la psicología para indagar qué elementos de los procesos artísticos pueden acompañar, detonar o generar procesos de transformación social.

En ese sentido, *Tejiendo Santo Domingo* tiene puntos en común con la definición de Moreno, sin embargo, se separa de ella en varios sentidos. Por un lado, el área de Museología crítica está interesada en comunidades como grupos que construyen lo común, no sólo en comunidades “vulnerables”. Es decir, el trabajo no está enfocado hacia la “rehabilitación”, “reinserción” o “compensación social” sino en todo aquello susceptible de ser problematizado. Cabe señalar que esta perspectiva de la mediación artística también contempla una dimensión comunitaria en la que se destacan elementos como territorio, participación y transformación a través de proyectos vinculados a la perspectiva del *desarrollo cultural comunitario* y ahonda:

El proyecto se desarrolla desde la misma comunidad, a partir de un diagnóstico compartido, es decir, a partir de las necesidades que la misma comunidad considera que tiene y hacia dónde quiere desarrollarse. La horizontalidad en la toma de decisiones, la cooperación, el trabajo en red y la interdisciplinariedad son fundamentales (p. 138).

Si bien la propuesta del área de Museología crítica tiene posicionamientos distintos sobre las nociones de desarrollo comunitario, como revisamos en los capítulos anteriores, es significativo recuperar su experiencia en torno a los elementos de

horizontalidad, cooperación, interdisciplinariedad como partes fundamentales del trabajo con comunidades, así como el énfasis que realiza en la participación.

En las propuestas de *Tejiendo Santo Domingo* el saber artístico tiene un lugar, no sólo por los procesos que posibilita sino porque los elementos propios de los lenguajes artísticos son importantes, ahonda Barrón:

La intención es que ellos puedan desarrollar ejercicios plásticos o ejercicios artísticos que sí tengan características del arte es decir que hablemos de composición, de color, de forma, de textura y que más bien sea como una manera de resolver aquello que, como situaciones, se van a plantear dentro del taller (Comunicación personal, 08 de febrero, 2019).

Para la coordinadora del área de Museología crítica, las artes ofrecen maneras de resolver situaciones, es decir, maneras de reflexionar, problematizar, investigar o dialogar sobre algo, pero no como elemento secundario sino como un componente igualmente fundamental.

Por otro lado, en esta perspectiva de mediación artística, la vulnerabilidad y la exclusión son procesos “reversibles” donde “las políticas públicas y el papel del Estado (...) a la vez de la iniciativa privada y la sociedad civil” juegan un papel importante. Retoma conceptos como resiliencia, empoderamiento y desarrollo social que no están presentes enunciados de esa forma en *Tejiendo Santo Domingo*. Lo anterior nos podría señalar las dimensiones políticas que todo proyecto artístico-social-educativo conlleva y que es necesario tener claro para reconocer el tipo de consecuencias y ecos que sus acciones desencadenan. También podemos reconocer que cuando se habla de *transformación social* o *desarrollo comunitario* podemos estar haciendo referencia a una multiplicidad de relatos que no pueden darse por hecho, aunque tengan elementos en común.

Por último, su noción de arte está centrada en disciplinas como el teatro, la danza, la música, las artes visuales y el circo, cuyos lenguajes aportan diferentes características a los procesos de simbolización, sin embargo, parece no considerar necesariamente las prácticas artísticas contemporáneas o preguntas que pueden hacerse al soporte mismo.

Otra perspectiva sobre el mismo término de *mediación artística* la aporta Rodrigo-Montero (2015). Para él se trata de un proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de la educación artística contemporánea en centros de arte con una tradición basada en la nueva museología y la museología crítica; exposiciones organizadas horizontalmente y con estrategias interdisciplinares desde la museología crítica o nuevas formas de curaduría colaborativa o pedagógica; propuestas que proponen una relación directa con el discurso del arte contemporáneo y las nuevas formas de crítica institucional. A diferencia de Moreno (2016), para el autor la mediación artística está vinculada a una institución cultural, como podría ser el museo, que surgen de “nuevas formas de curaduría colaborativa o pedagógica”.

Este autor señala que las prácticas de mediación artística “se nos presentan como un proceso continuo de deconstrucción que fomenta la inevitable diferenciación crítica que la educación estética articula” (p. 383) por lo que lleva sus reflexiones sobre este concepto a la *educación artística crítica* porque “potencia las estrategias propias de la producción de arte (...) y potencia procesos de diferenciación a través de micropolíticas” (p. 383). Lo interesante de su planteamiento es que la educación artística no es vista entonces como complementaria, afirmativa o compensatoria de las exposiciones, sino que “supone un proceso cultural deconstructivo, paralelo, que abre zonas de incertidumbre y paradojas institucionales” (p. 383), lo que podemos relacionar con la experiencia de *Tejiendo Santo Domingo*. De inicio, las reflexiones del autor derivan del análisis de

prácticas educativas de un grupo de mediadoras alemanas, *Kunstcoop*, en el marco de un proyecto cultural para una asociación alemana de arte contemporáneo, en ese sentido es que retoma a la mediación artística desde su vínculo institucional. Para el autor este proyecto de mediación “abre zonas de incertidumbre y paradojas institucionales” porque utiliza las contradicciones que suceden dentro y las ve como formas de micropolítica.

Según Rodrigo-Montero, la dimensión crítica de esta perspectiva de educación encuentra sus bases en los procesos de deconstrucción donde se “defiende y expone la contingencia de los diversos discursos desde la falta de un centro rector dentro de un texto u obra de arte” (p. 383) así, la práctica educativa es un proceso práctico de “aplicación/transformación de la realidad estética circundante y el mundo experiencial del arte”.

Si bien podríamos analizar desde este enfoque a *Tejiendo Santo Domingo* en algunos aspectos, a diferencia del caso que estudia el autor, el interés del área de Museología crítica no es la exposición/exhibición como resultado final del proceso, aunque está presente como posibilidad. Las acciones totales no están encaminadas a ello porque el trabajo no está enfocado a la producción artística. La decisión sobre la pertinencia de la exhibición dependerá de las necesidades del proyecto.

Desde nuestra lectura, Rodrigo-Montero podría aportar elementos analíticos para *Tejiendo Santo Domingo* cuando recurre al término *micropolítica* para hablar de las controversias institucionales que generan proyectos entendidos así, en tanto que:

Desarrollan ‘huecos’ o ‘intersticios’ de resistencia en forma de actividades educativas, y que finalmente movilizan los planteamientos a gran escala de la institución, flexibilizando sus comportamientos oficiales e introduciendo

disonancias o perturbaciones temáticas a partir de la relación con otros espacios" (p. 380).

Tejiendo Santo Domingo pretende desplazar, como habíamos señalado antes, desde dónde parten las acciones. Busca que la institución sea gestora y con ello que las decisiones no sean tomadas al interior, sino que convoque, como profundiza su coordinadora: "el MUAC está involucrando a todos y está haciendo que todo suceda, pero en realidad es algo que no es tangible" y continúa más adelante:

Por eso creo que es tan complicado nombrarlo ... porque desde cada una de esas posturas que existen siempre hay una institución que es quien dicta o sea desde dónde se está nombrando es ... de dónde se está dictando por eso creo que es un poco riesgoso también nombrarlo (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Las perturbaciones o disonancias que suscita *Tejiendo Santo Domingo* generan afectaciones al interior de la institución al modificar el lugar desde el cual se relaciona con el "público", lo que tiene como consecuencia el tipo de acción que ofrece. Esto podría ser leído como una forma de resistencia o como lo nombra Rodrigo-Montero, una micropolítica hacia el sistema artístico e institucional en el que se desenvuelve.

Finalmente, una noción importante que el autor identifica y que puede aportar al análisis de *Tejiendo Santo Domingo* es el rol de las y los artistas. Desde su perspectiva, las y los artistas son *productores culturales* que pueden reconfigurar de forma participativa un lugar específico al generar vínculos políticos y sociales con el espacio y, por tanto, con las personas.

Algo importante a considerar es que tanto la mediación artística en sus dos perspectivas, como los siguientes ejercicios reflexivos que seguiremos nombrando, tienen una o varias disciplinas de partida: las artes, la pedagogía, las ciencias

sociales, la psicología, por mencionar algunas; en ese sentido, parecen sobreponer determinados conceptos o metodologías disciplinares que tendrán eco en sus análisis.

El giro educativo del arte, desde las ideas de Soria (2018), podrían ejemplificar lo dicho anteriormente, en tanto que el autor se apega a la noción de crítica institucional entendida como “un conjunto de prácticas artísticas que ponen en cuestionamiento e interpelan estética, política y teóricamente las funciones sociales, ideológicas y de representación de las instituciones culturales” (pp. 22-23). Para el autor, las artes en dicho giro pueden catalizar la acción hacia la participación política y señala que:

Apuesta por la producción artística y comisarial (en) la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que se ocupan de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico (y) también representa una forma de legitimar al arte y a la curaduría como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas (p. 2).

Al llamarlo *giro educativo del arte* parece que el autor desea referirse a múltiples posibilidades de expresión de este tipo de producción artística cuya vinculación se encuentra más apegada al campo educativo acudiendo incluso, a la educación deconstructiva a la que Montero también hacía referencia.

Aunque *Tejiendo Santo Domingo* no parte de un planteamiento curatorial ni busca ser entendido desde una perspectiva de producción artística en sentido estricto, lo que creemos que aporta esta visión del giro educativo del arte al análisis es la atención que coloca en la crítica institucional. Ayuda a exponer que los museos son parte de un sistema artístico que legitima tipos de relaciones y cuyo interior no está exento de “mercantilización y desigualdad de clases dominantes”, por ello puede terminar reproduciendo las relaciones jerárquicas que suceden en el campo

educativo del museo: quienes poseen conocimiento o no (Soria, 2018) a través de talleres o clases magistrales.

Finalmente, otro señalamiento importante que hace el autor sobre este giro es la potencia de transformación de estos ejercicios críticos al interior de la institución. El autor sugiere observar cómo algunos de los proyectos enmarcados en posturas críticas “no han servido para generar transformaciones relevantes en las propias estructuras institucionales” (p. 25), en el sentido de que se siguen reproduciendo divisiones de trabajo y poder al interior de los espacios institucionales, lo que relaciona con los espacios de precariedad en los que se desarrollan proyectos con estas características, en un lugar subalterno en la estructura de la institución. Por otro lado, hace explícita su preocupación por la línea de riesgo que conllevan: “dilema entre no llegar a ningún lado sin la institución y a riesgo de ser cooptadas” (p. 27).

Estas ideas porque ayudan a problematizar las condiciones bajo las que operan los ejercicios críticos en las instituciones recordando que se encuentran en construcción y que, para el caso de *Tejiendo Santo Domingo*, funcionan como apuntes para el análisis, no como estándares o ideales bajo los que debería realizarse. Para Soria (2018) la potencia de estos ejercicios se encuentra en la posibilidad de hacer alianzas con otras formas críticas dentro y fuera del museo recurriendo a la transdisciplinariedad, transversalidad, pensamiento crítico y reflexividad.

Desde otra arista sobre esta misma relación, Helguera (2011) llama *Transpedagogía* a los proyectos cuyo núcleo de trabajo es el proceso pedagógico y dice que se trata de:

Proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una experiencia que es

evidentemente diferente a las de las academias de arte convenciones o la de la educación de arte formal (p. 158).

En este enfoque, de acuerdo con Helguera, se propone la educación en forma de proyectos de arte y acota:

En contraste con la disciplina de educación del arte, que tradicionalmente objetiva la interpretación del arte o enseñar habilidades para crear arte; en la Transpedagogía, el núcleo del trabajo en arte es el proceso pedagógico. Trabajo que crea su propio ambiente autónomo; la mayoría de las veces, fuera de cualquier estructura académica o institucional (p. 159).

Una de las aportaciones que leemos de las reflexiones de Helguera es que nombra *campo expandido a la pedagogía en arte* para señalar que “la práctica de la educación no se limita más a sus actividades tradicionales, que son la enseñanza (para artistas), el conocimiento (para historiadoras -res- del arte y curadoras -es) y la interpretación (para el público en general)” en esa división jerárquica; desea mostrar que el acto de educar es creativo en sí mismo y que la producción de arte es una construcción colectiva de conocimiento. Por lo tanto, “el conocimiento sobre el arte no termina en el conocimiento de la obra, que es una herramienta para comprender el mundo” (p. 159).

Estas ideas ayudan al análisis de *Tejiendo Santo Domingo* en tanto que resuenan con la forma, la experiencia y el significado (Bishop, 2016), que suscitan las iniciativas del proyecto como formas de conocimiento para comprender la realidad. Creemos que, en su estrecha relación con la pedagogía, lo que aporta a la reflexión de estos proyectos es la pregunta sobre lo que “realmente está siendo enseñado o aprendido y de qué forma” (p. 158) cuando se proponen talleres. Continúa diciendo que: “si un proyecto pedagógico dentro de esta área tuviera el objetivo de criticar las nociones convencionales de pedagogía, como es

frecuentemente declarado o esperado, debemos preguntarnos en qué términos esa crítica está siendo articulada” (p. 158). Lo que interpretamos de la cita anterior tiene que ver, por un lado, con el cuidadoso análisis que ameritan los contenidos, entendiéndolos en acuerdo con Gimeno (2008), cuando dice que se trata de “todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación (...) para lo que es preciso estimular conocimientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento” (p. 173), es decir, cuando se proponen espacios pedagógicos, que incluyen el arte o no, hay una serie de habilidades, actitudes, valores que se ponen en juego en ese espacio formativo y que pueden responder a preguntas tales como: ¿cuál es la postura sobre el individuo que conlleva el proyecto? ¿cómo se toman las decisiones dentro de los espacios? ¿qué relaciones de poder reproduce? ¿cuáles son las representaciones del ideal de sociedad a las que se apela?, por mencionar algunos ejemplos. Por otro lado, creemos que el autor subraya una consideración sobre la crítica que proyectos apegados a la pedagogía, le hacen a la disciplina. Nos recuerda que la apuesta por otros tipos de relaciones en el ámbito educativo corre el riesgo de reproducir pedagogías “convencionales”, relacionadas con las figuras alumna (o) – docente, relaciones de poder, entre otras, porque el ejercicio crítico se queda en el discurso.

Las posturas antes mencionadas ayudan a comprender solo algunos aspectos de *Tejiendo Santo Domingo*, porque se desarrollan en contextos distintos. Sin embargo, son valiosas porque contribuyen a observar matices: la postura política dentro de cada proyecto, poner atención a los ecos que su movimiento va dejando al interior de la institución, el tipo de relaciones que se establecen entre disciplinas, atención a lo que se enseña y se aprende en esos espacios, así como los acercamientos a la transversalidad, el pensamiento crítico y la reflexividad.

La particularidad de *Tejiendo Santo Domingo* está relacionada con los procesos complejos de los que parte, como el trabajo comunitario. Al tratarse de una propuesta que se encuentra en movimiento, se permite desplazar e investigar en qué sitio quiere o necesita colocarse. En esas condiciones no busca un concepto que enmarque sus acciones, aunque tengan líneas de convergencia con perspectivas como las descritas en la primera parte de este capítulo.

Sin embargo, algo en que *Tejiendo Santo Domingo* y las diferentes formas de nombrar las relaciones inter/transdisciplinarias coinciden, es en lo que Helguera (2011) expone de la siguiente forma:

El propio distanciamiento que algunos colectivos tienen con el arte y el oscurecimiento de los límites entre las materias indica una forma emergente de creación artística, en la cual el arte no está dirigido a sí mismo, y sí enfocado en el proceso de intercambio social (p. 159).

De esta forma, es el sitio de suspensión al que invita *Tejiendo Santo Domingo* en el que podemos imaginarnos diferentes detonadores del cambio social, con ejercicios artísticos/educativos/sociales que se alejan de los sitios instituidos para dejarse afectar recíprocamente.

Aunque pudiera parecer contradictorio, de ese lugar de indefinición elegiremos acotarnos ahora al espacio pedagógico de las artes que propone *Tejiendo Santo Domingo*. Reflexionar sobre su posicionamiento, los límites desdibujados entre disciplinas y los ejes que han guiado su experiencia puede enriquecer el campo de la educación artística, particularmente la enmarcada en espacios como los museos cuya reflexión en muchas ocasiones es pospuesta, sin que por ello creamos que abarca sólo esa dimensión.

4.3 Espora. Formas de persistencia

Antes habíamos mencionado que como espacio pedagógico *Tejiendo Santo Domingo*, ponía en juego saberes sobre las personas que “aprenden”, sobre los contenidos y sobre quién “enseña”. Estos saberes tienen implícitas concepciones sobre el ser; sobre las relaciones entre la educación y la sociedad; sobre los conocimientos que han de tomarse en cuenta en el proceso educativo, así como las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje (Pasillas, 2009). Teniendo en cuenta estas consideraciones proponemos un análisis que cruce los modos de hacer del área: las artes como eje transversal, la comunidad y la problematización, con los ejes pedagógicos que logramos identificar en *Tejiendo Santo Domingo*: situar, centrarse en la experiencia, énfasis en el diálogo, pensamiento artístico e implicación política.

Llamarlos *ejes pedagógicos* podría parecer desconcertante después de haber aceptado un sitio de indefinición, sin embargo, esta mirilla con la que nos acercamos a analizar *Tejiendo Santo Domingo* obedece a nuestro interés en la educación artística que entrecruza su hacer. Al establecer vínculos con las artes, la comunidad y la problematización lo que encontramos es una red de experiencias que pueden desplegarse en muchas direcciones. Sobre esto último, la coordinadora señala: “en realidad yo sí pienso que este proyecto tiene que ser como las esporas, como fluir por todo el mundo, de hecho, cada uno de ustedes se lleva una forma de trabajo y la va a replicar fuera de aquí” (Barrón, comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Espora nos parece un concepto interesante con el que podemos convocar a esta red de experiencias tejidas por diversos ejes disciplinares, una especie de forma de persistencia, un resguardo de saberes. En términos biológicos, la espora se trata de una unidad reproductiva que permite la dispersión y la supervivencia en

condiciones adversas a musgos, helechos u hongos. La espora produce un nuevo organismo una vez que encuentra las condiciones necesarias para su germinación, su raíz etimológica es precisamente semilla. Espora, ayuda a nombrar ese ejercicio que se realiza en un proceso largo en, para y con comunidades que guarda conocimientos generados por la experiencia a la espera de ser desplegados.

De esta forma nos centraremos ahora en esos conocimientos que resguarda la espora, recordando que se interrelacionan y repercuten unos sobre otros.

4.3.1. Situar.

Uno de los ejes que nos parece que detonan parte de la experiencia tiene que ver con *situar*, es decir, poder reconocer las cualidades del sitio al que se quiere llegar o del que se parte y, en ese sentido, poder reconocer aquellas especificidades que facilitarían los diálogos, construcción de objetivos u espacios comunes.

Uno de los primeros pasos metodológicos de *Tejiendo Santo Domingo* consistió en tomar tiempos para este reconocimiento, ejemplo de ello fueron los cursos de verano realizados en los primeros acercamientos en colaboración con *Tráfico Libre de Conocimientos*, *Miscelánea compartida* y *Fundación Alumnos 47*. Estos primeros ejercicios permitieron establecer relaciones entre las personas y a partir de ello, proponer las líneas de trabajo que en adelante pudieron definirse. Elegir el reconocimiento como primer paso podría dar cuenta tanto de un ámbito pedagógico como de trabajo comunitario, en tanto que para ambos resulta una parte central de sus procesos.

En el trabajo comunitario puede nombrarse diagnóstico o aproximación, dependiendo de la metodología, sin embargo, se trata de un proceso que busca encontrar, conocer y vincularse entre comunidades, para ello “es necesaria una exploración de su historia, su desarrollo, sus condiciones actuales, su problemática, su situación económica, su ubicación geopolítica, histórica, etc. (Montaño, 2002, p.

219)”. Cabe señalar que esta parte del proceso puede allegarse de los recursos que les sean pertinentes, para *Tejiendo Santo Domingo*, estas formas estuvieron contenidas en los cursos de verano. Al abrir esos espacios para el diálogo, la significación de imágenes o a través de piezas artísticas se pudieron reconocer los intereses de niños y niñas, ahondar en la historia de la comunidad e indagar sobre temas específicos, como recuerda su coordinadora: “el curso de verano de *TLC (Tráfico Libre de Conocimientos)* tenía que ver sólo con que los niños identificaran que existían diferentes formas de organización y entonces hablaban desde el tequio, desde la faena, de hacer asambleas para formar organizaciones” (Barrón, Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019) y más adelante, la coordinadora del área honda en otro ejemplo:

La intención era que los chicos trabajaran con objetos encontrados en sus recorridos de (...) su casa a aquí, la escuelita, sí les enseñaba algunas técnicas de grabado básico como el linóleo, la goma o así ... o en unicel, pero en realidad era para llegar a estas exploraciones de que ellos trajeran objetos y empezaran a hacer composiciones con los objetos, pero también hablar desde la memoria o sea hablar de qué se encontraban en el camino o si sabían que antes que todo esto existiera todo esto era piedra volcánica (Barrón, Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Díaz (2006) afirma que el reconocimiento de la multidimensionalidad del aprendizaje como experiencia involucra el pensamiento, la afectividad y la acción, presentes en estos primeros pasos con y en la comunidad. Para esta misma autora se trata de una perspectiva de aprendizajes situados que involucran, por un lado, la indisoluble relación educación – vida y, por otro, considerar como importantes los saberes que las personas tienen de su propio contexto, así como la relevancia de su participación en el proceso educativo y explica:

La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes (Díaz, 2006, p. 21).

La pertinencia buscada al *situar* los procesos es sumamente relevante para un espacio pedagógico desbordado del espacio físico del museo. Al desplegarse en medio de la comunidad, los contenidos vinculados a su historia o a sus problemáticas tendrán una dimensión aún más profunda, como es posible ver en lo ocurrido con el Laboratorio de Tecnologías Colaborativas:

(...) Ella decidió hablar sobre igual la memoria pero la memoria oral, entonces cada vez que visitaban uno de esos espacios, la idea era que escucharan a la gente que estaba ahí y que les hablaran sobre el oficio que hacían y cómo se vinculaban; entonces, de repente, con el de serigrafía hicieron la misma imagen del taller, la reprodujeron, les enseñaron y les hicieron entrevistas y al final hicieron un dispositivo que era una especie de caja que parecía un buzón en donde le hacías una especie de manivela, movías y empezaba a sonar todas esas entrevistas que ellos habían recolectado (Barrón, comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Esta insistencia en la memoria es la que relacionamos con *situar* y tener presente la historia por la que ha transitado la colonia como un elemento articulador. En la cita anterior es posible ver, además, la convergencia de la investigación social, la perspectiva situada de la educación y podríamos sumar también a la investigación artística. Los tres parten de una indagación y de la necesidad de reconocer a la comunidad, pero también de vincular, de movilizar a la memoria y comenzar a

generar diálogos sobre cómo se habita la comunidad, qué lugares han transitado para llegar a lo que constituye hoy el Pedregal de Santo Domingo.

4.3.2. Centrarse en la experiencia.

Antes habíamos señalado que la experiencia la entendemos, en concordancia con Dewey (2008), como una unidad surgida de interacción entre la persona y el entorno con componentes intelectuales, estéticos y emocionales cuya organización permite que se vincule con experiencias previas o posteriores a través de la reflexión. Partiendo de esta noción, creemos que *Tejiendo Santo Domingo* coloca su atención en los saberes de las personas, propiciando reflexiones sobre ellas en tres niveles: con personas de la comunidad en el Pedregal de Santo Domingo, con la comunidad que conforman como área y con las comunidades que trabajan temas similares con las que busca vincularse el área.

En el primer caso, con las personas de la comunidad, esta mirada a la experiencia puede verse reflejada en el taller *Santos Cómicos Domingueros*, que buscaba, de acuerdo con su creadora:

Un espacio de personas a la que nos guste dibujar, que pudiéramos tener la libertad de dibujar sin ser juzgados, sin que se nos diga que dibujamos feo o que hay una manera de dibujar correctamente (...) darnos esa libertad y compartir con otros ese momento de dibujar (...) es otra manera de crear conocimiento y pensamientos y conexiones (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

En el ejemplo anterior hay una intención de generar espacios que den oportunidad de poner en juego los componentes estéticos, intelectuales y emocionales de las experiencias a través del dibujo. El testimonio de otra persona colaboradora del área apunta lo siguiente:

Saber que puedes aprender de otras personas, de sus procesos, que puedes crear relaciones con afectos y no solamente ese parámetro de: “es que soy el maestro o soy el artista o soy x persona” y llegar como a tener esa empatía, ese cariño por los otros, el escuchar sus problemas y también verte reflejado (...) también como sí romper con esa idea de lo que es el arte, de producir objetos y darte cuenta que puedes producir estos espacios y en comunidad y que pueden detonar que esas mismas personas creen esos mismos espacios (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

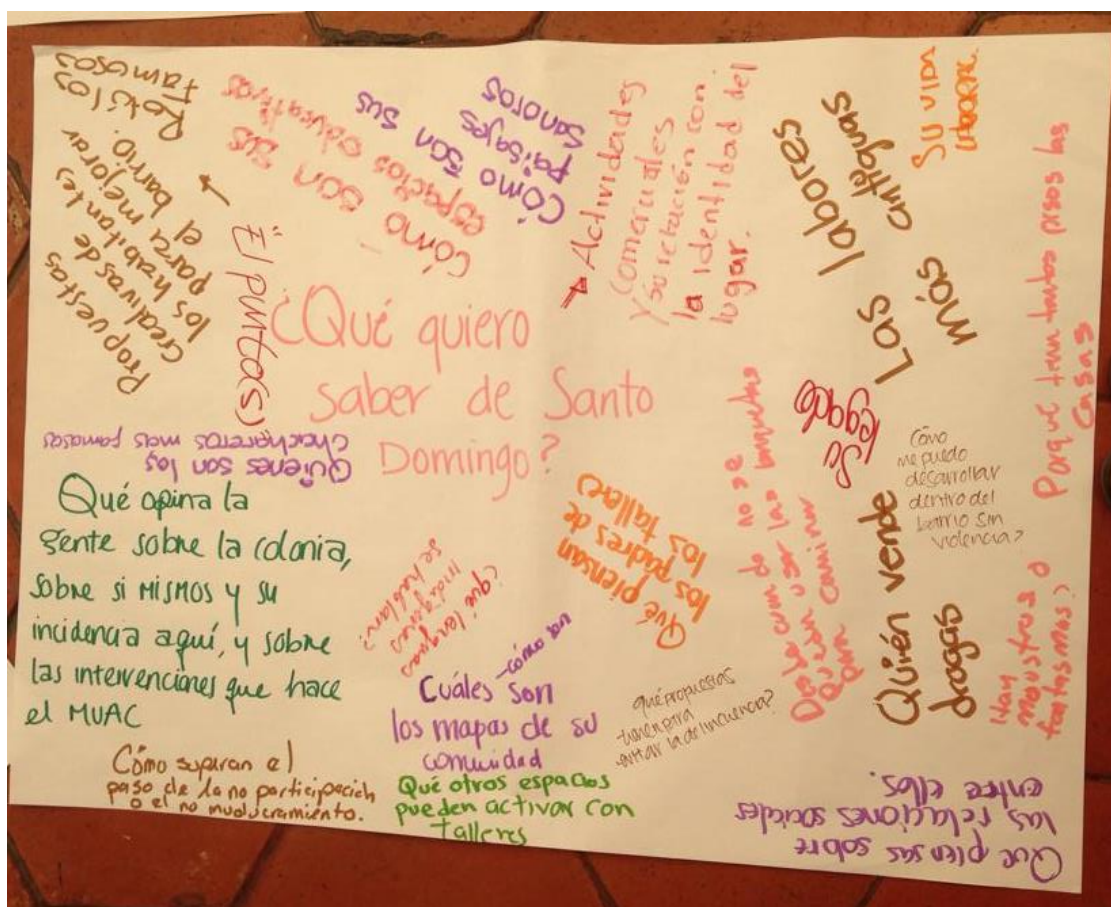
En el caso de la comunidad al interior del área de Museología crítica, la experiencia puede encontrarse en los tipos de relaciones que se establecen entre las personas teniendo como base los afectos, la distribución de roles de trabajo y los espacios de reflexión. La siguiente fotografía²³ se tomó como registro en una de las observaciones participantes de una reunión, hacia el final de los primeros meses de trabajo de *Tejiendo Santo Domingo* (diciembre, 2018). Esta reunión fue convocada por la coordinadora y el objetivo era indagar los imaginarios, intereses, debates y reflexiones que los acercamientos a las comunidades en el Pedregal de Santo Domingo habían generado en esos primeros meses de trabajo (Notas del diario de campo, 2018). Estas reflexiones fueron detonadas por preguntas con las que se profundizó en temas específicos, una de las notas del diario de campo ahonda en esas observaciones:

Resaltaron temas de organización social, lucha, movimientos sociales.

Necesariamente es un tema político que involucra problemas sistémicos que se van reflejando en contextos particulares. Que incluso pueden ligarse con lo

²³ Ver fotografía No. 5

que se hace (como Aztecas 215)²⁴ e implica conocerlos, investigar, estar presente. Permite problematizar sobre lo que se entiende por bienestar, lo que se entiende por trabajar en comunidad y desde qué sitios se hace ¿Por qué un museo puede permitirse llegar a estos rumbos? ¿Y cómo el arte puede tener implicaciones y de qué formas? (Notas de diario de campo, 17 de diciembre, 2018).



Fotografía 5. Autoría propia (2018). Sesión de reflexión grupal.

Como un último ejemplo sobre cómo el ejercicio reflexivo está presente en *Tejiendo Santo Domingo* para aprender de sus experiencias, podemos mencionar los encuentros organizados por el área junto a otras organizaciones que trabajan

²⁴ El caso de Aztecas 215 se trata de una oposición de vecinas (os) a la construcción de torres de departamentos en la Avenida Aztecas 215 en Los Reyes, Coyoacán, Ciudad de México tras el descubrimiento de un manto acuífero somero en el mismo sitio. Información recuperada de <https://www.iis.unam.mx/blog/aztecas-215-caso-emblematico-de-devastacion-ambiental-y-corrupcion/>

con temas similares. La siguiente cita es parte de los relatos surgidos en el *Encuentro internacional de pedagogías de la Contingencia* (2019):

Después nos levantamos, nos quitamos la venda y regresamos a caminar. Habían escondido 10 bolsitas con objetos que nos pidieron buscar. Diez personas los encontraron y ellos iban a liderar los equipos que a continuación formaríamos (...) La consigna era platicar un problema y elegir uno para pensar cómo lo resolveríamos, pero no desde algo práctico sino usando los objetos como metafóricos o dándoles características de cualquier tipo. Fue muy interesante porque realmente se identificaban las partes del problema y aunque la solución era “utópica” o “poética” tenían que ver con sus implicaciones (Notas del diario de campo, 21 de febrero, 2019).

En esta narración sobre el Encuentro podemos encontrar los componentes intelectuales, estéticos y emocionales de la experiencia, de acuerdo con Dewey, por un lado. Por otro, el Encuentro en sí habla de la búsqueda e intención de establecer redes con personas dispuestas a compartir su experiencia sobre los vínculos posibles entre arte – educación – comunidad y construir conocimiento en conjunto a partir de la experiencia.

4.3.3. Énfasis en el diálogo.

El ejemplo de lo sucedido en los encuentros podría mostrar el lugar del diálogo en *Tejiendo Santo Domingo*, en ese caso para escuchar y aprender de otros procesos, pero más allá de eso, el énfasis en el diálogo se puede leer a través de lo que ha propiciado en los espacios pedagógicos, como interpretamos de la siguiente cita:

Aquí se volvió evidente que como que el arte no es un algo sino es como una serie de procesos y de relaciones (...) si veo este ya no pienso como en el grabado sino en la gente que estuvo aquí, qué platicaron, cómo estuvieron

aquí, cuándo estuvieron aquí (...) me parece muy evidente que cualquiera puede Que hay una serie de relaciones detrás de cualquier producto artístico y que igual y eso es lo que más importa (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Nos parece importante recuperar de lo anterior cómo el diálogo no sólo es una especie de canal, sino que su lugar es tan central dentro de *Tejiendo Santo Domingo* que contribuye a mirar las artes como proceso y darle valor a lo que sucede en él más que al producto final: “*si veo este -grabado- ya no pienso como en el grabado sino en la gente que estuvo aquí, qué platicaron, cómo estuvieron aquí, cuándo estuvieron aquí*”. En ese sentido, el diálogo hace posible lo que Bohm (1997) llama significado:

La presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir del cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida. Y este significado es el aglutinante, el cemento, que sostiene los vínculos entre las personas (p. 30).

Esta nueva comprensión permea la concepción de las artes, potencia la construcción de nuevos significados sobre cómo se habita el lugar, qué reflexiones suscita y cuál es el papel que cada una (o) juega en esa construcción. De igual forma señala que las artes son una forma de conocimiento cuyo centro es el diálogo que no se restringe al uso de la palabra.

4.3.4. Búsqueda de horizontalidad.

Si el diálogo, de acuerdo con Bohm, puede sostener los vínculos entre las personas parece ser uno de los ingredientes necesarios en la búsqueda de horizontalidad en *Tejiendo Santo Domingo*. Rufer (2012), señala que el diálogo es un proceso constructivo en sí mismo y en este proceso “escuchar al otro no es una facultad, una intención (..) debe ser una decisión política” (p. 75). Así, la

horizontalidad podría entenderse como un tipo de relación entre individuos que se basa en un auténtico interés en las personas, la escucha, el diálogo y, por lo tanto, en la receptividad y apertura (Santos, 2017).

La búsqueda de esta horizontalidad está presente en el encuentro con la comunidad y en la organización interna de *Tejiendo Santo Domingo*. Sobre la primera, la coordinadora del área señala:

(...) Yo creo que el punto uno es ser humilde, el tener claro que tú no vas a enseñar nada, como el que vas a llegar a conocer, que eso es lo primerito. Como que tienes que llegar a observar, conocer, que te conozcan y sobre eso también tendrá que ver tu interés particular, qué quieres hacer con ellos, qué quieres compartir con ellos, qué quieres aprender de ellos (Barrón, Comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Para el proyecto, como hemos mencionado antes, que el punto de partida sea el reconocimiento de las comunidades es parte de un posicionamiento sobre el trabajo comunitario que asume que las personas pueden identificar y elegir qué problemáticas abordar, pero se acentúa cuando la propuesta se hace fuera de instalaciones del museo dejando sólo a personas entablando relaciones para encontrar intereses comunes, por lo tanto, esas relaciones son propensas a revelar diferencias, afectos y condiciones para construir confianza pero también las contradicciones e incertidumbres, como señala Rufer (2012): “decidir políticamente implica habitar la diferencia, no romantizarla, trabajar con y a través de la contradicción” (p. 79).

Los apuntes nos ayudan a encontrar la búsqueda por la horizontalidad en la organización de *Tejiendo Santo Domingo*, como señala una de las integrantes:

Para mí fue necesario que se desarrollara esa confianza como en la ética del trabajo con los demás, saber que estábamos en la misma página y que se

exigía lo mismo y que me exigía yo a la hora de trabajar y o sea como que sentirme a gusto en esa dinámica de trabajo creo que ya me permitió como ... esta apertura emocional que ya da pie a relaciones como que van un poco más allá de eso (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Trayendo a Rafur (2012), nuevamente, en la horizontalidad la relación que se establece entre personas está basada en la ayuda mutua, fuera de relaciones de dependencia y de dominio que para él son visibles en la verticalidad. Sobre esto, la coordinadora reflexiona:

No estamos nosotros ... pues sí, educados a poder decidir por nosotros mismos en una situación y creo que eso es algo fundamental aquí, o sea todos somos importantes, todos tenemos algo que aportar, todos podemos decidir, si uno no lo hace entonces les carga la chamba a los otros (...) y pues es como vamos fomentando que tú vayas construyendo tu propio conocimiento (Barrón, comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

Es necesario reflexionar que, aunque haya esta búsqueda de la horizontalidad, el proyecto depende y se pone en tensión con una institución en varios sentidos. Por lo tanto, en *Tejiendo Santo Domingo* ha sido necesario repensar el lugar dónde se toman decisiones, cómo se proponen los roles de trabajo, cómo se construyen afectos y se invita a la implicación, como apunta su coordinadora:

Como coordinadora del área creo que me veo más como una gestora, sí tengo que tomar decisiones y dar directrices al trabajo en general de la coordinación. En el caso de *Tejiendo Santo Domingo* he procurado que sea un trabajo más horizontal, o sea cómo las decisiones no las tomo yo. Me refiero a que hacemos sesiones de trabajo, planteamos situaciones, vemos problemáticas y cada uno tiene la opción de proponer y entre todos vemos las

mejores posibilidades, no es algo que yo decida sola (Barrón, comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

La horizontalidad en *Tejiendo Santo Domingo*, parece radicar en la toma de decisiones conjunta, partiendo de la escucha como decisión política, de la implicación y de la oportunidad a la diferencia. En nuestra interpretación, estas premisas se ven reflejadas también en los espacios pedagógicos que se propone con las personas en la comunidad.

Un ejemplo de esta última afirmación puede verse contenido en una de las sesiones de diagnóstico cuyo objetivo era indagar las percepciones de niños y niñas sobre la situación que su comunidad vive respecto a las adicciones a través del dibujo. El ejercicio consistía en presentar fotografías de determinados espacios de la colonia que pudieran reconocer e invitar a las niñas y niños a reflexionar sobre él con preguntas detonadoras como “¿dónde está? ¿quién lo habita? ¿es diferente en diversos momentos del día?” De esta forma, niñas y niños podían recurrir a sus recuerdos sobre ese espacio y a partir de ellos profundizar en su mirada sobre el tema. Una vez traído al pensamiento la consigna era dibujarlo sobre papel (1.5m X 1.5 m, aproximadamente) en equipos de 6 personas.



Fotografía 6. Autoría propia. (2019). Sesiones de diagnóstico en primaria

Si bien en este ejemplo la atención estaba puesta en la identificación de percepciones sobre un tema particular, el medio por el que se recupera esa información propicia determinadas relaciones entre niños y niñas, “el dibujo es una forma de dialogar junto con la palabra, de revisar la memoria juntxs para establecer relaciones” (Notas de diario de campo, 19 de noviembre, 2019). El trazo es una forma de compartir un saber en el que también se ponen en juego la escucha como decisión política, necesita de una implicación y de dar oportunidad a la diferencia. Siempre que se generen esas actitudes y disposición en los espacios pedagógicos, el dibujo puede ser también un detonador de organización entre niños y niñas en el que se negocia con las otras personas al tiempo que se crea un discurso visual.

4.3.5. Pensamiento artístico.

Anteriormente habíamos señalado que para crear un sitio de indefinición que se acerque a procesos transdisciplinarios era necesario soltar las estructuras determinantes de cada disciplina y que, para el caso de las artes, *Tejiendo Santo Domingo* proponía entenderlas de otra forma: las artes son una forma de conocimiento. Apuntábamos que esto tenía relación con lo que otras (os) autores han encontrado en sus reflexiones (Helguera, por mencionar un ejemplo) cuando dicen que “el conocimiento sobre arte no termina en el conocimiento de la obra de arte” (p. 159), sin embargo ¿cómo desplazamos esta noción si queremos situar un espacio pedagógico de las artes?

Camnitzer (2007) en una conferencia sobre las relaciones entre arte y educación, señala: “Nos han enseñado a identificar la palabra arte con la producción de objetos artísticos en lugar de percibir al arte como un instrumento cognoscitivo de transformación cultural” (Archivo digital El tablero, 2019). Sobre esta misma idea de transformación cultural, Bishop (2016) habla de *imaginación artística* para referirse a la habilidad para lidiar con la forma, la experiencia y el significado que generan las artes que no pueden estar separadas de los procesos “sociales reales”, porque de hecho hacen posible que sucedan; reflexiones que surgen del análisis que hace sobre las producciones de Tania Bruguera y su *Escuela de Arte útil*. Ambas perspectivas coinciden en que las artes adquieren relevancia no porque producen objetos sino porque son formas de conocimiento y de transformación.

Si ponemos en relación esos ejercicios analíticos con *Tejiendo Santo Domingo* y agregamos los otros dos ejes de trabajo, la problematización y la comunidad podemos entonces sugerir que el espacio pedagógico de las artes que se sustenta pone en relieve las posibilidades de la forma, la experiencia y el

significado de las artes como proceso, con los que se pueden potenciar la investigación, el diálogo, el análisis, la construcción o lo que requiera aquello que se decide como común y que hace posible, por lo tanto, que se conviertan en eje transversal. Barrón reflexiona sobre esto cuando dice:

Una de las políticas es que no generamos objetos artísticos ¿no? Pero sí echamos mano de estrategias del arte contemporáneo, es decir, si hablamos de performance estamos hablando del cuerpo, si estamos hablando de instalación estamos hablando de espacios o de territorios, tiene que ver más bien con que utilizamos las formas del arte contemporáneo o del hacer del arte contemporáneo para detonar los procesos en Santo Domingo. Entonces, aunque estemos haciendo grabado, que parece la técnica más tradicional del mundo, estamos discutiendo sobre un tema que es de interés o si no es de interés lo ponemos sobre la mesa para que se vuelva una discusión (Barrón, Comunicación personal, 05 de noviembre, 2019).

En ese sentido, los lenguajes específicos de las artes están presentes pero la atención no está puesta en ellos como finalidad última. A diferencia de otros espacios de educación artística cuya intención se dirige al entrenamiento técnico o, por el contrario, donde la atención está puesta en la “expresión”, *Tejiendo Santo Domingo* busca articularlas, sumando una dimensión política y el lugar de la duda. Esta articulación es precisamente la que invita a imaginar nuevas formas de nombrar al proceso completo, como sugiere uno de sus participantes:

(...) Lo que me mantiene como siempre en una constante preocupación es cómo nombrar o cómo tratar de acercarlo y decir que arte puede ser esto y tener que dar todas estas ideas porque como que no me gusta el concepto de arte (...) porque pienso en arte y solo pienso en mercado, cuadros y así, museos (...) Y entonces no me gusta, como que no cuadra (...) es como que

otra cosa ... es vida ... experiencia y ya, no hay que ponerle nombres rimbombantes (Comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

En la búsqueda de esa palabra que pueda contener a las artes como formas de conocimiento, que articule la experiencia al mismo tiempo que los lenguajes artísticos, que asuma, de alguna manera, una responsabilidad social por aquello que *podemos ser* (Greene) y que toca el ámbito pedagógico, Camnitzer y más adelante otros (as) autores, recurre al *pensamiento artístico*: “una forma de pensar el arte, la educación, el conocimiento y la vida” (De Pascual y Lanau, 2018). De acuerdo con esto autores, el pensamiento artístico expone “el carácter desordenado del conocimiento, su carácter lúdico, la desobediencia ligadas a las figuras de artista y docente, el potencial de la ignorancia activa para fomentar el autodidactismo y la necesidad de crear espacios alternativos al inmovilismo institucional” (p. 23).

En ese sentido, queremos ubicar al pensamiento artístico en Tejiendo Santo Domingo, porque alude a esa posición “educativa de las artes”, en las que sus métodos, formas y procesos son los caminos en la construcción de conocimiento, interpretación, reflexión y, por tanto, transformación de la realidad, continúan sobre esta idea De Pascual y Lanau (2018): “el pensar es performativo, el conocer es indisoluble del hacer y lo que aprendemos y desaprendemos se ve reflejado directamente en nuestra forma de actuar en el mundo”.

Sumando a lo anterior, nos parece necesario agregar en este apartado la reflexión que hace Camnitzer (2017) sobre el pensamiento artístico como ese campo que busca ser transdisciplinario y que coincide con la lectura que hacemos sobre Tejiendo Santo Domingo y su posicionamiento artístico-social-pedagógico:

El problema de partir desde el artista profesional es que esta posición todavía acepta el proceso de filtraje y la creación de una meritocracia. Se propone como meta dividir al mundo en artistas y no artistas, y construir el proceso

pedagógico de acuerdo con esta ideología. El artista entonces es un elitista que gracias a su conciencia política generosamente comparte su saber y sus métodos con los que están fuera de la elite. Pero lo hace manteniendo sus privilegios y promoviendo su carrera individualista, y peor aún, que las cosas que dice son importantes porque él o ella es importante (párraf. 8).

La necesidad de superar estos conceptos, como reflexionaba uno de los integrantes del área de Museología crítica, tiene que ver con desdibujar esa línea.

4.3.6. Implicación política.

Anteriormente nos acercamos a Didi Huberman (2014) para ahondar en las nociones de política, recuperando específicamente las que vincula con la estética porque llama a *volver sensibles* las producciones significantes del mundo histórico que pongan en marcha el pensamiento. En ese sentido afirmamos que los espacios pedagógicos de las artes que se ponen en juego en *Tejiendo Santo Domingo*, tomando en cuenta lo antes reflexionado sobre el pensamiento artístico, proponen una mirada política que atraviesa tanto su modo de comprender las artes como su proceso pedagógico. Interpretamos lo anterior cuando su coordinadora dice que:

En el caso de un taller con nosotros, la finalidad no es que aprendas grabado sino de que discutamos sobre el tema de género ... aunque sí hay grabado. Al final sí conoces técnicas y puedes hacer tú tus propios grabados pero no es el fin, por eso es como el pretexto (...) al final el niño o los jóvenes hablarán sobre poesía, sobre performance, sobre grabado, te podrán diferenciar una pintura de una fotografía o te hablarán sobre técnicas audiovisuales, que son habilidades que vas obteniendo dentro de los talleres pero que, si al final uno aprende más que otro en relación a eso no es tan importante, (...) lo que nos importa es que todos discutamos en torno al tema que estamos tratando, que todos se lleven una idea de qué es territorio, una

postura ante lo que es género, que todos problematicen sobre el agua en su colonia, sobre la violencia, cómo entiendo la violencia en mi familia, como la entiendo en la colonia... eso es lo que nos interesa (Barrón, comunicación personal, 24 de septiembre, 2019).

Queremos rescatar de esta cita que los lenguajes de las artes están presentes en *Tejiendo Santo Domingo*, como señalábamos antes, en el espacio pedagógico. Se recurre a ellos porque cada soporte permite reflexionar sobre los temas que son de interés común, cada uno ofrece modos de aproximarse a la realidad, pero también tomar posicionamiento, escuchar cómo lo viven otras personas y formar un criterio. La implicación política está presente en el posicionamiento desde el cuál se propicia el diálogo y al mismo tiempo, en los resultados esperados de las sesiones.

Esta implicación política permite la reflexión sobre el lugar que las personas participantes en el área de Museología crítica toman como “talleristas” en el proceso educativo, sobre sus acercamientos a las comunidades y la relación que establecen con el territorio y sobre cómo se problematiza aquello que las y los atraviesan para invitar a otras (os) a hacerlo también, a tomar un posicionamiento.

4.4. Formas de persistencia.

Iniciamos este capítulo proponiendo tres categorías de análisis: museo desbordado, iniciación al misterio y espora. Ahora lo que deseamos plantear es la relación de estas tres como una *forma de persistencia*, es decir, el museo desbordado sale de su cauce inicial para dar paso a un espacio de suspensión, generando experiencias a través de las artes como transversales y resguarda los saberes resultantes con la esperanza de que persistan, que sean desplegados en otros espacios y que tengan eco o continuidad en diferentes formas. En ese sentido,

expondremos algunas consideraciones sobre las formas de persistencia que propone *Tejiendo Santo Domingo*:

- A) Para que el proceso que analizamos sea posible es necesario reconocer, en primer lugar, la importancia de las acciones que realizan las personas que participan en el proyecto y en específico, de la persona a cargo del área de Museología crítica, Miriam Barrón. Sus formas de trabajo, sus preguntas y su propia mirada crítica resultan una piedra angular en la conformación de *Tejiendo Santo Domingo*. Ella ha tenido oportunidad de establecer las pautas de las rutas a seguir, por lo tanto, su experiencia cobra particular relevancia. La coordinación del área ha elegido desarrollarse bajo determinados procesos que son punto de partida de lo que se despliega en los proyectos, en sus metodologías, en sus posicionamientos y por supuesto, en sus resultados. Fijar por un momento la atención en ella, nos permite reconocer la importancia de *ver* a las personas detrás de las instituciones y no como ente jurídico o estructura organizacional; regresar la mirada a quienes toman decisiones y analizar cómo sus experiencias determinan, en algún sentido, los cursos de las propuestas. Nos permite recordar que son las personas quienes hacen las instituciones, las que hacen posibles los desbordes, las que pueden tener actitudes transdisciplinarias.
- En segundo lugar, fijar la atención en las personas le da sentido a las formas de persistencia que proponemos porque están sustentadas en la experiencia, en los afectos y en los diálogos que generen puentes de continuidad para que desafíen a la concepción tradicional de institución, le hagan preguntas sobre las formas de representación en ellas y las obliguen a tomar responsabilidad sobre su acción.

B) Las formas de persistencia que contiene la espora en *Tejiendo Santo*

Domingo, nos recuerdan que la educación artística, a la par de las prácticas artísticas, debe seguirse haciendo preguntas sobre su pertinencia, sus búsquedas y sus vinculaciones con saberes aparentemente alejados de su hacer (como el trabajo social). Asimismo, invitar a los procesos educativos de las artes a convertirse en esporas que puedan dispersarse en el campo de lo social: en las investigaciones sociales, en el trabajo comunitario, etc., para mirarlas como procesos que generan conocimiento. Esporas que convoquen a la imaginación y el pensamiento artístico transversalmente a otros saberes para que no se busque reproducir determinadas historias artísticas/sociales sino que se potencie la transformación del presente.

Tejiendo Santo Domingo está acompañado y retroalimentado por otros ejercicios de conexión entre las artes, la educación y el compromiso social. Queremos dar un espacio para nombrar algunos sin ahondar en ellos y mostrar que, especialmente en Latinoamérica, existe una necesidad por generar un nuevo campo con el que podamos nombrar más de lo que hoy nos permiten las disciplinas de arte y educación.

Elegimos algunos proyectos como ejemplos también para señalar que falta mucho por explorar, que las esporas generadas por experiencias similares se dispersan hacia distintas direcciones:

- *La ruidosa Oficina* (Costa Rica) y su *No-Escuela. Ceremonia de los órganos*, cuya intención es generar conocimiento sobre el cuerpo y sus órganos a través de narrativas cotidianas, poéticas, físicas, etc. Se enuncia de la siguiente forma: “creemos en el arte como medio para el aprendizaje y como mecanismo de vinculación y de transformación social” (La Ruidosa Oficina, 2020).

- *Creatorio Artístico Pedagógico* (Guatemala), que se define como un “espacio de formación, investigación y creación” (CAP, 2020), dirigido principalmente a niñas y niños.
- *Platohedro* (Colombia): “mediante la experimentación artística, la apropiación de las tecnologías, la comunicación libre y las pedagogías alternativas, atendemos problemáticas que afectan a nuestro contexto por medio de talleres, acciones colectivas, intervenciones públicas, generación de contenidos y articulación en red” (Platohedro, 2020).
- *Laboratorios Pedagógicos CR* (Costa Rica), que se pronuncian así: “desde el teatro-educación generamos una plataforma para el encuentro y registro de saberes colectivos, en torno a la mediación del aprendizaje” (Laboratorios Pedagógicos, 2020).
- *La Hervidera* (México) cuando señala lo siguiente: “producimos arteducación de forma personal y profesional, para nuestro propio aprendizaje y para el de otrxs, diseñamos laboratorios de producción y pensamiento, proyectos experimentales que unen la convivencia, el goce, el estudio y la investigación” (La Hervidera, 2020).

Los ejemplos anteriores muestran algunas de las posibles problematizaciones de los vínculos arte – educación, con un posicionamiento sobre la educación artística que no busca centrarse en la formación academicista o subsidiaria (Camnitzer, 2020), que ponen en tensión precisamente las posibles convergencias de ambos campos vinculados por temas que competen a ambos, ya sea que se trate de la resignificación del cuerpo o de las problemáticas sociales en común. De igual forma queremos señalar el trabajo que hace *TABLERO. Archivo virtual sobre arte y educación*, al generar una plataforma virtual para la reflexión de las artes, la

educación y la curaduría pedagógica (TABLERO, recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UCF-xVdlSXDAWRKC8xp0H2lg>).

Tejiendo Santo Domingo como los proyectos descritos y muchos otros que están emergiendo en esa misma línea, nos invitan a preguntarnos qué hacer con las intersecciones que no sabemos nombrar, a confrontarnos con la incertidumbre porque, como propuestas que exploran sus propias fronteras, hay lugar para la duda y el “error”.

C) Estas formas de persistencia nos invitan a preguntarnos ¿cómo pueden aportar las artes a los procesos sociales y viceversa? Específicamente a disciplinas como el Trabajo Social cuyas bases se encuentran en la investigación social. Si las artes y sus lenguajes son formas de generar conocimiento ¿cómo articulamos las investigaciones artísticas al conocimiento que generan las investigaciones sociales?

Quizá lo que resguarda *Tejiendo Santo Domingo* nos ayude a encontrar caminos para dar algunas respuestas, en la oportunidad de acercamiento a las comunidades o a una situación social que nos compete a través de las experiencias del cuerpo, la intervención del espacio, la escucha de los paisajes sonoros, la exploración de la memoria; para las que son indispensables las experiencias sensibles de las personas sobre su realidad social, que pueden ser compartidas a través de diversos lenguajes, reflexionadas y dialogadas para construir los tipos de comunidad que imaginamos.

D) La espora como metáfora a la que deseamos recurrir, que persiste y se dispersa hacia diversos campos, logra trastocar las comunidades con la que se comunica, ya sea al interior del museo o de la Universidad misma. Al respecto, la coordinadora relata que en uno de los encuentros entre las

personas del Pedregal de Santo Domingo y maestros (as) de la Facultad de Arquitectura (UNAM), la comunidad pudo darle voz a las inconformidades de la relación que esta facultad establecía con las personas a través de sus prácticas o investigaciones para titulación. A raíz de ello pudieron conformarse espacios para la reflexión del acercamiento a comunidades en la Universidad, específicamente en la Facultad de Arquitectura. Esta anécdota es relevante porque sugiere la importancia de reflexionar sobre las formas éticas del acercamiento entre comunidades y dirigir la crítica en ambos sentidos, es decir, un trabajo comunitario, una educación artística, una práctica artística, una investigación social que se pregunte a sí misma cómo se deja afectar por los procesos y las comunidades con las que trabaja.

Finalmente, y después de señalar las formas de persistencia que hacen eco hacia diversas direcciones, quisiéramos resaltar que la propuesta de *Tejiendo Santo Domingo* no queda exenta de oportunidades para mejorar su hacer, que como proceso inacabado quedan preguntas posibles y sitios de exploración; sin embargo, las reflexiones a las que invita hasta ahora son las que nos parecen valiosas: el desborde, el punto de suspensión disciplinar, las formas de dispersión y las formas de afectación.

CONCLUSIONES

Tejiendo Santo Domingo es una propuesta compleja que partió de la incertidumbre que suscita el trabajo comunitario con apenas unas señales sobre las direcciones que tomaría. Si bien el trabajo de campo fue cerrado en diciembre de 2019, el proyecto continuó su movimiento y ha logrado a través de su trabajo, convocar más reflexiones y preguntas conforme se recorren. Preguntas que, como hemos expuesto a lo largo de la presentación de esta investigación, invitan a cuestionar nuestro conocimiento disciplinar de las artes, la educación y las ciencias sociales al interrelacionarse.

La pregunta que guio esta investigación - *¿Cómo opera la educación artística en el proyecto Tejiendo Santo Domingo del área de Museología crítica del MUAC con relación al trabajo comunitario?* - fue detonante para indagar los desbordes que producen estas interrelaciones y cuestionar cómo se contienen iniciativas que generan tensiones institucionales: contradicciones del museo dentro-fuera, legitimación de discursos, obtención de recursos, propuestas con un enfoque crítico; cuya atención está centrada en las potencias de cambio que pueden generarse en comunidad. Asimismo, establecer relaciones entre un posicionamiento de la educación artística y la conformación de comunidades a través de la problematización, como forma de generar objetos de trabajo conjunto, en el que las artes son transversales y, por lo tanto, también su educación.

El desplazamiento que causa el museo desbordado se encuentra impulsado por una mirada de la museología crítica que prioriza la experiencia, la pregunta y la afectación, con su responsabilidad tanto ética como política del contexto en el que se encuentra a partir de la interpretación y el análisis.

De la interpretación de las experiencias de las personas que conforman el área de Museología crítica, hemos logrado identificar que el arte puede ser

entendido como forma de conocimiento, postura desde la que se enmarca el tipo de educación artística que despliega *Tejiendo Santo Domingo*, hacer cruces con diferentes campos para generar la potencia de reflexión y cambio, sabiendo que se trata de procesos amplios y largos que necesitan de la implicación de las personas para dejarse afectar; situar la relación con los territorios, centrarse en las experiencias, buscar relaciones horizontales, elegir la escucha como posición política y revitalizar nuestro posicionamiento ante las circunstancias.

Las formas de educación artística desde la museología crítica que leemos en este caso de estudio nos invitan a mirar con atención las metodologías, procesos y lenguajes de las artes que son inseparables de procesos más amplios de investigación para la acción, a través del trabajo comunitario, con compromiso político. Muestra que espacios como los *talleres* son sitios que detonan reflexiones articulados por preguntas metodológicas de los procesos artísticos y que funcionan, a su vez, como formas de investigación social.

Las esporas surgidas del desborde y que guardan experiencias de esa articulación, buscan dispersarse no sólo territorial sino disciplinariamente.

En ese sentido, los retos a los que se expone un proyecto como *Tejiendo Santo Domingo* no sólo tienen que ver con una especie de resistencia a las políticas públicas centradas en resultados cuantitativos cuya legitimación está vinculada con la cantidad de personas a las que llega y no necesariamente a la profundidad de sus procesos; sino también a la tensión que genera estar en el punto de desborde institucional. Es decir, depende, en cierta forma, de ella y al mismo tiempo, busca desprenderse para subvertir su estructura.

La experiencia de *Tejiendo Santo Domingo* enriquece la inquietud sobre la apropiación de los espacios para cuestionar el *cuadro neutral* que durante mucho tiempo significó el museo en todas las relaciones de poder que lo hacen posible,

tanto en la organización institucional interna como en la relación con las personas que lo visitan y, por lo tanto, del sistema artístico, económico, político y social que lo sustenta en su conjunto. Quizá podamos, incluso, imaginarnos otras formas de nombrar y habitarlo; preguntarnos por la pertinencia de lo que queremos que contenga o incluso si es necesaria su función como existe hasta hoy.

Creemos que *Tejiendo Santo Domingo* nos impulsa a preguntar ¿Qué hacemos con los lugares que no sabemos nombrar? ¿Cómo generamos nuevos lugares teóricos para las transformaciones de las prácticas artísticas y de la educación que conlleva? ¿Cómo articulamos los retos de los procesos transdisciplinarios? Se trata de preguntas con múltiples posibilidades de respuesta; sin embargo, sabemos, por la experiencia de este y otros procesos, que es necesario estar dispuestas (os) a enfrentarnos a la incertidumbre, a ir tejiendo elementos que encontremos en la reflexión constante de nuestras acciones y siendo flexibles en las aproximaciones a la realidad. Como aportes disciplinares, creemos que las metodologías y lenguajes de las artes contribuyen con un conocimiento sensible que puede enriquecer los procesos que las ciencias sociales realizan, como la investigación social. Estos conocimientos sensibles generan saberes que disciplinas como el trabajo social, lee desde sitios distintos, aunque se comparta el interés de encontrar los potenciales de cambio. Al mismo tiempo, esta búsqueda por las potencias de cambio a través de la construcción de conocimiento conjunto se vincula con los retos de la educación artística actual. Una educación en la que puedan confluir los compromisos políticos, el pensamiento sensible, como lo nombra Boal, que impulsan la acción, creando vínculos con otros saberes, de los que no se encuentra separado.

Estudiar y generar reflexiones sobre *Tejiendo Santo Domingo* ha implicado poder lidiar con la incertidumbre de acompañar sus pasos conforme se mueve,

formar un objeto de estudio a partir de intuiciones, acudir a todos los saberes previos con los que se contaba para intentar aproximarse a una propuesta compleja, aceptar el reto de cuestionar lo que creía saber de las diferentes disciplinas, pero, sobre todo, tener disposición para dejarse afectar.

En ese sentido esta investigación quiere ser también una invitación para trasladar la educación artística hacia diferentes saberes – campos con los que sin duda guarda relación, para dejarse afectar y hacerse preguntas sobre su pertinencia en tiempos complejos.

Finalmente, dada la temporalidad en que concluye este reporte de investigación, es imposible no tomar en cuenta las circunstancias que atraviesa el mundo frente a una crisis sanitaria, (la pandemia por COVID-19) y preguntarse cuáles son los retos a los que se enfrentará *Tejiendo Santo Domingo*: ¿Cómo se construye comunidad a distancia? ¿Es suficiente “trasladar” contenidos a medios digitales para continuar el trabajo antes realizado? ¿Cómo poder sostener iniciativas comunitarias en medio de las crisis económicas que la pandemia hizo aún más evidentes? ¿Qué oportunidades detonan las circunstancias bajo las que estamos forzados a trabajar?

Preguntas aunadas a la situación de la educación en general y en específico de la educación artística frente a los escenarios virtuales ¿Cuál es el lugar que queremos construir y defender para las artes transversales? ¿Qué procesos nos ayudan a detonar las artes en contextos de crisis? ¿Qué experiencias nos ayudan a detonar las esporas de la educación que queremos y cómo seguir impulsando la dispersión de estas?

Quizás ayude seguir apuntando preguntas para intentar muchas posibles respuestas y nuestra oportunidad frente a la crisis sea precisamente esa: imaginar muchas respuestas posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2014). El buen vivir, más allá del desarrollo en Delgado, G. (coord.) *Buena vida, Buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Ciudad de México: UNAM/CIICH
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Revista Docencia* (57) Santiago de Chile. Recuperado de https://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_57.pdf
- Agudelo, J. (2019). Museo 360, ¿qué pasó aquí? *Revista Arcadia*. Recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/museo-360-que-paso-aqui-un-especial-sobre-el-museo-de-antioquia/74289>
- Álvarez y Dietz. (2017). Etnografías colaborativas: experimentando desde las antropologías colaborativas contemporáneas. XIV Congreso de Antropología. Valencia. Recuperado de <http://congresoantropologiavalencia.com/symposiums/etnografias-colaborativas-experimentando-desde-las-antropologias-comprometidas/>
- Aragay, J. (2017). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Reseña de libro. *Revista de educación social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/25/articulo/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*. 17 (32). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v17n32/v17n32a4.pdf>
- Baz, M. (1996). El dispositivo grupal como instrumento de investigación: cuestiones metodológicas. Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/347533431/Intervencion-Grupal-e-Investigacion>

_____ (1999) La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad.

Recuperado de <https://vdocuments.mx/baz-margarita-la-entrevista-de-investigacion-en-el-campo-de-la-subjetividad.html>

Bishop, C. (2007). El giro social: (la) colaboración y sus descontentos. Revista ramona. Recuperado de <https://vdocuments.mx/bishop-el-giro-social-ramona72.html>

Bishop, C. (2016). *Infiernos artificiales: Arte participativo y políticas de la espectaduría*. Ciudad de México: t—e—e o r í a.

Boal, A. (2012). *La estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Barcelona: Alba

Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Barcelona: Kariós.

Camnitzer, L. (2007). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Murcia: CENDEAC.

Camnitzer, L. (2017). Tablero. Archivo virtual sobre arte y educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mmwAgUYYpCI&t=37s>

Carrisoza, M., Dever, P. (2007). Manual básico de montaje museográfico. Bogotá: Museo Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual_museografia.pdf

Cartagena y León (2014) Museo desbordado. Debates contemporáneos en torno a la musealidad. Quito: La Caracola Editoriales. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/282726463/Museo-Desbordado-Manipulable>

Cátedra Extraordinaria Museología Crítica William Bullock (2017) Convocatoria Premio William Bullock. Recuperado de

<https://catedrawilliambullock2016.files.wordpress.com/2017/02/basespremiofemam-wb.pdf>

Consejo Nacional de Población (2012) La marginación en México. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/la-marginacion-en-mexico>

Crespo, B. (2016). Arte participativo en el espacio público. Propositiones metodológicas acerca de algunos de sus preceptos. Barcelona, 45(2), 7-36. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110198/1/662388.pdf>

De la Garza (2020) Conversación Nuestros museos ¿ya nunca serán lo mismo? Cátedra Inés Amor. Recuperado de <https://youtu.be/VqGI9DUhrEE>

De la Torre, G. (2015). El Museo Universitario Arte Contemporáneo en Debroise, O., De la Torre, G., Medina, C. (2015). MUAC 2008-2015. Ciudad de México: Museo Universitario Arte Contemporáneo.

De Pascual, A., Lanau, D. (2018) *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación. Reflexión política. 5 (9) Bucaramanga. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11000904.pdf>

Díaz, F. (2002). *Las mil y una historias de Pedregal de Santo Domingo*. Ciudad de México: CONACULTA.

- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre escuela y vida. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Didi-Huberman, G. (2014). Volver sensible/hacer sensible. En Badiou, A. (et. al) (2014) *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Dirección General de Artes Visuales (2007) Memoria 2006. Dirección General de Artes Visuales. UNAM. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2006/pdf/93-dgav.pdf>
- Dirección General de Artes Visuales (2007) Memoria 2006. Dirección General de Artes Visuales. UNAM. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2006/pdf/93-dgav.pdf>
- Eisner, W. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, T (2011). Culturas nativas, culturas universales. Arte indígena: el desafío de lo universal. en Jiménez, J. (coord.) *Una teoría del arte desde América Latina*. Madrid: Editorial Turner.
- Esfera Pública (2017) Luis Camnitzer, "El arte como educación sigue siendo un fraude". Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/luis-camnitzer-arte-profesion/>
- Fernández, B. (1999). Nuevos lugares de intención: Intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales. Estados Unidos 1965-1995 (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Florez, M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC. De arte: revista de historia del arte, 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212499>

- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 12 (2) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3086731>
- Gimeno, J. (2008) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Mota.
- Gómez, E. (2008). Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para trabajo social. *Ra Ximbai* 4 (3). Medellín. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46140302.pdf>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Helguera, P., Hoff, M. (2011). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundacao Bienal de Artes Visuais de Mercosul: Brasil. Recuperado de <http://cc-catalogo.org/publicaciones/pedagog%C3%ADa-en-el-campo-expandido>
- Hernández, A. (2003). Museos para no dormir: la postmodernidad y sus efectos sobre el museo como institución cultural. En Almazán, D. (coord.), Lorente, J. (Dir.). (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- International Council of Museums. (2007). Estatutos. 2020, de ICOM Recuperado de <https://icom.museum/es/ressource/estatutos-del-consejo-internacional-de-museos-icom/>
- Kalenberg, A. (2011). El museo. Los museos de América Latina en escena. En Jiménez, J. (coord.) *Una teoría del arte desde América Latina*. Madrid: Editorial Turner.

- Loseca, R. (2019). *Estar-juntos. Estéticas colectivas e intermitencias públicas del museo*. En *MUAC, Museología crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock*. Ciudad de México: MUAC.
- López, A. (2020). *Amanda de la Garza: pensar lo estético-político desde un museo universitario*. *Revista Acento*. Recuperado de <https://acento.mx/cultura/amanda-de-la-garza-nueva-directora-muac-entrevista/>
- López, W. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. *Educere*. 17 (56) Universidad de los Andes. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Marc, A. (2000). *Los No lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mariani, N., (2020). *Amanda de la Garza: "I believe in a museum that acts as a social arena"*. *Call for curators*. Recuperado de https://www.callforcurators.com/blog/amanda-de-la-garza/?fbclid=IwAR267efdTDLRB0PBL7OOVz8NDZ1J2SKLgGGSg77e1ztY5RSc8-_EZ_rtnzg
- Martínez, A. (2010). *Saberes alterados* (pp. 2-19). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010_Educacion_saberes_alterados.pdf
- Medina, C. (2015). *El museo como intersección*. En *MUAC. 2008-2015*. MUAC. UNAM. Recuperado de https://muac.unam.mx/assets/docs/Folio_NEGRO-MUAC_000-100dpi-dobles.pdf

- Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Montano, R. (2002). Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales. *Tramas* 18-19 UAM-X. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/dispositivos-para-la-intervencion-comunitaria-y-practicas-institucionales>
- Morales, L. (2019). Conocimiento, rito y placer en la museología. En *MUAC, Museología crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock*. Ciudad de México: MUAC.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. 1 (3) ISSN: 0717-6554
- Museo Universitario Arte Contemporáneo (2015). MUAC. 2008-2015. MUAC. UNAM: Ciudad de México. Recuperado de https://muac.unam.mx/assets/docs/Folio_NEGRO-MUAC_000-100dpi-dobles.pdf
- Museo Universitario Arte Contemporáneo (2014). MUAC. Recuperado de www.muac.unam.mx
- _____ (2018) *Comunidades*. Ciudad de México. Recuperado de <https://muac.unam.mx/comunidades>

- Navarro, O. (2011). Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico. En *Museos y Territorio*. No. 4. Málaga. Recuperado de <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2016/01/museoyterritorio04.pdf>
- Ordóñez, Z. (2011). Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en trabajo social. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929361.pdf>
- Padró, C. (2003). Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio en Lorente, J., Almazán, T., Vicente, D., (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pasillas, M. (2009). "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas", en H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (Coord.) *Pedagogía y prácticas educativas*. UPN: Ciudad de México pp. 11-46.
- Pinochet, C. (2016). *Derivas críticas del museo en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI / UNAM.
- Ranciére, J. (2004). *Disensos. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México.
- _____ (2007). Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. ISBN: 978-987-1335-08-4
- _____ (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- _____ (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Rodrigo-Montero, J. (2007). Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. Recuperado de https://www.academia.edu/3499580/Pedagog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_y_educaci%C3%B3n_en_museos._Marcos_para_una_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_desde_las_comunidades

Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. *Arte, individuo y Sociedad* 27 (3) pp. 375-393 Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723

Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En Corona, B & Kaltmeier, O. (Coords). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Saladino, A. (2012). Pensamiento Crítico. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. Instituto de Investigaciones sociales UNAM. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Santos, M. (2017). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (107), 39-64. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>

Secretaría de Inclusión y bienestar social (2003). Sistema de Información del Desarrollo Social. Programa Integrado Territorial para el desarrollo. Consultado en 2019 en <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=35>

Solá, B. (febrero, 2019). Encuentro Internacional Pedagogía de la Contingencia. Encuentro llevado en MUAC. Ciudad de México.

- Soria, F. (2018). El giro educativo de las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional. Pulso. 41 pp. 21-33.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, C. (2010). La producción de conocimiento en trabajo social y sus aportes a la intervención" Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_5_suardiaz.pdf