

Ponencia: "Los siete errores: Su utilidad"**Autor: Pruden Panadès (Gestora Cultural)****Mesa Redonda 2: "El Balance crítico de 20 años de experiencias educativas desde los equipamientos culturales"**

Celebro la oportunidad que ofrecen estas Jornadas para compartir con otros gestores culturales algunas ideas, dudas y reflexiones en torno a la trayectoria de las experiencias educativas y los retos que comportan. "Los siete errores" es un título-pretecto, lo propuse porque me remito al pasatiempo de descubrir las diferencias entre dos imágenes aparentemente iguales y porque el tiempo de intervención en una mesa redonda pide concisión.

Sobre un retrato simulado de los "20 años de experiencias educativas desde los equipamientos culturales" propongo el ejercicio de focalizar la atención en algunos errores/lapsus/contradicciones de procedimiento o de actitud (propios, ajenos o compartidos) que he vivido y que me han hecho pensar. Revisándolos, tal vez podría emerger otro retrato con las correspondientes soluciones o alternativas. Pertenezco a la generación ("senior") de aprendices-inventores del oficio de gestores culturalesⁱ y que nos iniciamos con la reciente inaugurada democraciaⁱⁱ. Las cuestiones que planteo para contrastar y debatir parten de la experiencia de trabajo como gestora cultural en un centro cultural en Granollers que ha acogido ininterrumpidamente actividades de toda clase y especialmente las dirigidas a la población escolar. He observado las actitudes, comportamientos y reacciones de públicos diversos ante actividades también muy diversas e inevitablemente no escapo de la dicotomía cantidad – calidad. ¿Es ciertamente una dicotomía?

0 - Un problema previo

La frase de Bruno Munariⁱⁱⁱ (1986): "*Uno bambino creativo è uno bambino felice!*" me impactó porque es absolutamente cierta pero de difícil demostración empírica. ¿Cómo se mide el alcance de esta felicidad? ¿Cómo se relaciona con otros resultados estadísticos? ¿Es posible aprender, o aprender a aprender, sin goce? ¿Por qué recordamos con tanta claridad al maestro que era feliz explicando uno u otro contenido? ¿O la recomendación cultural de un amigo? Siempre resulta impactante el clima de un "obrador" de niños, adolescentes o adultos, concentrados en una actividad que los interesa verdaderamente: ¿cómo cuantificar esta intensidad de atención? ¿Qué impacto tendrá en cada uno de ellos y en su entorno? ¿Para qué sirve "habitar poéticamente el mundo"? Encontré indicios de respuesta en un texto de Karl Popper^{iv}

"(...) Los problemas son previos a las teorías (...) Ahora por supuesto, debemos preguntar: ¿qué es comprender un problema? ; si se supone que un científico joven comienza por un problema ¿cómo puede, pues, llegar a estar alguna vez en posición de comprenderlo?; ¿cómo se puede, pues, comenzar por un problema? Mí respuesta es que en realidad sólo hay una manera de aprender a comprender un problema que no hayamos comprendido todavía: tratar de resolverlo y fracasar."

1- La ausencia de errores, el primer error.

(“No es culpa mía...”)

A nadie le gusta cometer errores y fracasar es una palabra que no vende demasiado pero todos sabemos hasta qué punto resultan aleccionadores los errores (fracasos puntuales) si de lo que se trata es de “resolver” problemas y mejorar la calidad de lo que estamos haciendo. Durante estos años he observado, en contextos diversos de la GC, toda clase de dificultades para el análisis frío, para la valoración distanciada de determinados resultados y para la búsqueda de soluciones en un clima libre de susceptibilidades. Tal vez todavía pese la influencia de una educación basada en la culpa y la estigmatización de la equivocación. Quizás es por estos motivos que a la hora de evaluar son más frecuentes los resultados en “cifras” (a veces obtenidas de fuentes no “homologadas” o contrastadas) porque son “habas contadas” y conclusas. ¿Pero son técnicamente suficientes? La ausencia de errores, de aspectos a mejorar junto con las reticencias a la visión crítica, también resultan preocupantes. Cuando esto pasa, “todo va bien” y no hay ningún interés de evaluar, quizás estamos delante de fenómenos como el intrusismo, la opacidad, o sencillamente, otros intereses ajenos al trabajo cultural. La planificación cuidada de las acciones y en especial la de su evaluación final son las mejores herramientas de prevención/corrección de errores. Son a la vez la única referencia por innovar, asumir nuevos retos, arriesgarse con más o menos cálculo o fundamentar argumentos de cara a posibles esponsores.

A los profesionales nos corresponde aparcar susceptibilidades y procurar las condiciones y contextos más adecuados para el ejercicio de la revisión y el análisis regulares. También el de asumir la necesidad de elaborar y difundir evaluaciones cualitativas (pese a su complejidad) que complementen y enriquezcan los resultados cuantitativos que como único dato de referencia siempre resultan “pobres”. En este sentido resulta muy sugerente la tesis defendida este año por Anna Planas, profesora de la Fac. de Educación y Psicología de la UdG: *La Evaluación de políticas socioculturales municipales. Una propuesta de indicadores*^v y en la que desarrolla un modelo de evaluación cualitativa con más de setenta indicadores.

2- Errores de escisión.

(“Esto no es para ellas”)

“...el divorcio” con perspectivas de reconciliación-- entre los profesionales de la gestión y los de la animación cultural, producido por la elaboración de dos líneas discursivas centradas en perspectivas y técnicas de trabajo diferentes que han generado lenguajes paralelos.^{vi}

¿Por qué se produjo este distanciamiento? ¿Algunas escisiones pueden ser dolorosas? A veces, las consecuencias de la organización administrativa de la vida de la ciudadanía y, en especial, sus rigideces pueden ser letales: educación, cultura, juventud (separada de infancia), bienestar social, ciudadanía, políticas sociales, juveniles, culturales, procesos participativos... La consolidación de la fragmentación (muy mimética con la segmentación propia del mercado) favorece una visión de ventanillas que impregna la mentalidad de sus gestores y de la ciudadanía en general: “este tema no nos pertenece, es de...”.

En estos veinte años se ha hecho evidente la predisposición a los movimientos pendulares, ir “de una esquina a la otro” con riesgo de pérdida de equilibrio. La tan invocada transversalidad de personas,

profesionales e instituciones pide flexibilidad y voluntad de adaptación. Orientaciones y experiencias de “Community Art”, “Social Art”, “Arts for health” o “Desarrollo Cultural Comunitario” que desde finales de los noventa han proliferado con decididos partidarios y detractores (Inglaterra es uno de los principales escenarios), en nuestro contexto todavía están apenas emergiendo, todavía son tímidas las aproximaciones y diálogos entre agentes diversos: educadores, trabajadores sociales, creadores, agentes culturales, programadores...

Desde la perspectiva del XXI cuesta de imaginar un horizonte de escisiones prolongadas, “técnicos” o profesionales que no dialogan formalmente o espontáneamente con otras d?e otros departamentos o especialidades. Tal vez hoy, el rol más efectivo de los GC tenga que ver con el “Jocker” del Teatro del Oprimido^{vii} y con las habilidades del *bricoleur* o el deportista de aventura : “reconstruir puentes”, “abrir atajos”, “establecer enlaces”, “zurcir redes”, “diseñar pasarelas”, “saltar barreras”, “detectar/ enmasillar grietas”, “superar inercias” o “mediar entre departamentos, entidades, profesionales”. Y también compartirlo y difundirlo entre los colegas y la opinión pública. Una perspectiva estimulante y nada aburrida.

3- Errores de léxico.

“...no se pueden enunciar ideas buenas a partir de ideas machacadas, y no se pueden evaluar críticamente las ideas si no se las presenta con la suficiente claridad”^{viii}.

¿Qué queremos decir cuando usamos expresiones como: “cultura de proximidad”, “actividades complementarias”, “músicas del mundo”, “públicos de futuro”, “servicio educativo”, “público cautivo” (a mí me gusta más el público “cautivado”) o “público en general”, “asistentes”, “participantes” o cultura sociocultural, educación en el ocio, *edutainment*, turismo cultural...

Y si momentáneamente dejamos de lado todos estos conceptos y re formulamos, desde la perspectiva de los Derechos Culturales las preguntas básicas: ¿qué hacemos? ¿cómo lo hacemos? ¿por qué? ¿para quién? ¿para cuántos? ¿de qué manera? ¿con qué resultados?

“En el concepto ya clásico de ciudadanía democrática de T. H.Marshall (1950) encontramos este componente social: la democracia requiere no sólo el desarrollo de derechos civiles y políticos, sino también derechos sociales, en la medida que garantizan la igualdad de oportunidades. La lucha contra las desigualdades y, en especial, contra su reproducción es pues el fundamento de las políticas sociales y un proyecto básico de la misma democracia”^x.

Las oportunidades “de experiencias” de conocimiento y goce de las artes y las ciencias, en cualquier etapa de la vida, son derechos fundamentales como el derecho a la educación o la sanidad. Hablo de oportunidades prácticas, no de formación específica, por aquello del proverbio chino que dice: “...si escucho olvido, si veo recuerdo, si hago, aprendo”. Implícitamente el acceso a determinadas prácticas culturales se ha considerado no prioritario, nada urgente o bien sutiles filtros (incluidas omisiones de todo tipo) perpetúan las exclusiones y refuerzan elitismos. Sobre las oportunidades, limitaciones y efectos de la incorporación de cinco horas semanales de “Cultural Learning” a las escuelas inglesas y para una clarificación terminológica es imprescindible el documento de John Holden “Culture and Learning: Towards a New Agenda”^x.

4- Errores de percepción y comunicación.

("¿Cómo es que se entretenían en los detalles...?")

En el amplio proceso de comunicación que se genera alrededor de las acciones culturales (sean los que sean sus contenidos, dinámicas y duración) cada elemento, agente y acción "significan". Si como promotores-gestores practicamos la sordera o la visión selectivas sobre este hecho, a parte de estar informados, perdemos posibilidades insospechadas. Es como saltarse sistemáticamente las páginas finales de un libro. No pasa nada, pero la lectura siempre será incompleta. Desde luego los resultados en cifras aportan pocos detalles de esta clase, las encuestas y los estudios ya son otra cosa (especialmente si no se quedan en un cajón y se tienen en cuenta de cara a la toma de decisiones) pero, de vez en cuando, la observación directa puede resultar muy aleccionadora.

Las formas como se programa, comunica, conecta (o se intenta conectar), informa... son muy expresivas e inevitablemente (por activa o por pasiva) ponen a cuerpo descubierto el tipo de público/s al cual se dirigen, como también la sintonía/disintonía de los diferentes agentes que intervienen en el proyecto o programa: desde la idea inicial hasta la evaluación final.

Observar, escuchar y tener en cuenta los pareceres y las opiniones de todo el equipo humano (departamentos, servicios, colaboradores) así como de los usuarios, no únicamente facilita una evaluación cualitativa sino que puede ser una fuente increíble de estímulos, de renovación de ideas, de mejora de resultados de toda clase. En resumen, "poner atención" a los resultados por rescatarlos de su insuficiencia informativa.

5- Error de reconocimiento de expertos. "Servicio educativo"

Sus nombres no acostumbran a aparecer en los créditos de exposiciones temporales, de salas "permanentes", ni tampoco en los catálogos. En el mejor de los casos quedan implícitos en el término "Servicio educativo".

Lo más frecuente es que la gente de los "Servicios educativos" se incorpore tardíamente a los proyectos y cuando lo hace, es con un carácter de epígon que tiene más de remolque que de motor. Se los confía la animación, la dinamización o el didactismo, en definitiva, la mediación entre la exposición y los públicos.

La importancia que una institución museística o cultural otorga a su "Servicio educativo" se puede medir a partir de los recursos económicos que dedica, de la generosidad horaria del servicio, de las condiciones laborales y retributivas de la gente que trabaja por no olvidar el espacio físico que ocupa dentro del equipamiento. Estos indicadores, invariablemente, dan la temperatura de prioridades, sensibilidades y posicionamiento institucional.

Con todo, creo que los educadores de museos, salas de exposición, centros de interpretación de patrimonio, auditorios, teatros... estos mediadores-conversadores (que no conservadores!) tienen un rol fundamental en

este proceso de comunicación complejo como es una exposición, un discurso museográfico, una audición o un espectáculo. Tanto si forman parte de la institución como si pertenecen a empresas externalizadas son el rostro vivo de la institución, de su rigor, de su accesibilidad; inevitablemente son conductores de itinerarios de descubrimiento, conocimiento y emoción tan diversos como diversos pueden ser los visitantes. Favorecedores o disuasorios de nuevas visitas son, pese a que no son lo suficiente conscientes, quienes mejor conocen los públicos, los que tienen al alcance -como nadie- la percepción directa de reacciones, observaciones, comportamientos o actitudes de toda clase de gente, de todas las edades y condiciones. Sólo desde la más grave miopía se puede considerar "menor" o "irrelevante" su papel o no saber escuchar su parecer. ¿Por qué no incorporarlos en los procesos de programación o producción? ¿Cuál es el obstáculo/s?

Dejamos para otras Jornadas el tema de la autoría y los derechos de propiedad intelectual de los proyectos educativos

6- Errores de omisión.

(“Qué limpia está la sala!”)

¿Cómo y cuando pensamos en los no públicos? ¿Interesa pensar? ¿Y en los nuevos usuarios que se fijan en la limpieza del equipamiento más que en el ofrecimiento cultural? ¿Qué nos sugiere la publicación anual de los datos de visitantes de museos o de asistentes a espectáculos? ¿Qué pasa después de una actividad de éxito? ¿Tenemos en cuenta todos los aspectos comunicacionales? ¿Qué oportunidades de aprendizaje artístico y cultural ofrecen los planes de educación obligatorios? ¿Y los de formación del profesorado? ¿La amplia actividad extraescolar tiene que ver con los equipamientos culturales? ¿Está presente la cultura en sentido amplio en los planes de formación de educadores del tiempo libre? ¿Quién se ocupa de visibilizar buenas prácticas y experiencias excelentes que sí se están llevando a cabo? ¿Tienen responsabilidades sociales los equipamientos culturales? ¿Forman parte de la “tribu educadora”?

7- La necesaria comunicación y participación.

Un error grave que interpela a todos y todas: La escasa tradición participativa en el asociacionismo profesional o en el intercambio -formal o informal- de informaciones y experiencias entre colegas como también la mirada en Europa. Es un esfuerzo adicional que hace falta compatibilizar con agendas muy apretadas pero que es básico para la elaboración de conocimiento (¿escribimos poco sobre el que estamos haciendo!) y para la participación en la vida pública desde la credibilidad profesional. Las posibilidades de iniciativas son de todo el mundo y no exclusivas de los miembros de la Junta de una u otra asociación. En este sentido la propuesta de CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN CULTURAL de la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Cataluña es un documento que merece la reflexión y el debate.

Alguna solución.

Hay un brillante ejemplo-respuesta a la pregunta que hacía al principio y a buena parte de los aspectos comentados hasta aquí: el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela. Su reciente

actuación a BCN demostró que la intervención social + acción educativa + formación + excelencia artística son simultáneamente posibles, una admirable lección de transversalidad creativa^{xi}. Y junto con resultados estadísticos: orquesta con 200 jóvenes músicos de 14 a 27 años, 250.000 miembros repartidos por todo el país con orquestas de preescolares, 90 de niños, 130 de jóvenes y más de 30 orquestas sinfónicas profesionales adultas, 15.000 profesores de música junto con formación en el campo de la gestión cultural, muebles medios, escuela de "Luthiers" y actuaciones en las principales salas de conciertos en cualquier parte del mundo.

Ejemplo que hace verosímiles algunas de las conclusiones del Symposium *Evaluer les effets l'éducation artistique et culturelle*. En relación a las competencias y aptitudes que propicia la educación artística:

- 1) Ante una situación dada: la capacidad de explorar el conjunto de los posibles.
- 2) La capacidad de imaginar aquello que uno no puede observar directamente.
- 3) La capacidad de hacer pruebas de originalidad.
- 4) La aptitud para centrarse en plena acción, para escuchar su interioridad y situarla en el mundo.
- 5) La aptitud de soportar una cierta tensión.
- 6) La actividad artística introduce otra relación con la norma.
- 7) La capacidad de colocar el propio trabajo en el mundo y someterlo a la mirada de los otros.

Es desde aportaciones como estas, junto con la reflexión sobre los errores o las dificultades, que bien seguro podremos identificar los -estimulantes- retos de futuro.

ⁱ El Centro de Estudios y Recursos Culturales CERC de la Diputación de Barcelona se creó en 1986, el máster en Gestión Cultural de la Universidad de Barcelona empieza en 1989 y en 1993 se funda la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Cataluña.

ⁱⁱ Durante bastantes años he hecho de Gestora Cultural(GC) en el Centro Cultural de Granollers de la Fundación "la Caixa". Este equipamiento polivalente, situado en el que más tarde sería el "Barrio de los Institutos", sin muchos referentes y con su polivalencia para explorar, fue creado el año ochenta y uno. Era el primer equipamiento de la institución fuera de Barcelona. Tuvo diversos nombres, "Centre Cívico", "Círculo Cultural" y "Centro Cultural", actualmente es un equipamiento municipal. Uno de sus principales objetivos era el acoger el programa "la Caixa" a les escoles, desde entonces su trayectoria ha estado ligada al mundo escolar. Este contexto, junto con la 'estimulante paradoja de la acción cultural de una "entidad grande" en una "ciudad pequeña", han conformado el marco de su experiencia profesional.

ⁱⁱⁱ <http://www.brunomunari.it/>

^{iv} POPPER, Karl. *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona, 2005. Ed. Paidós.

^v www.tesisexarxa.net

^{vi} MIRÓ BARREDA, Enric "Entre la coherència i l'ambigüitat, la (in)formació". Barcelona, 2007.

Quaderns d'educació social N° 9, Ed. CEESC

^{vii} BOAL, Augusto. *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, 2002. Alba Editorial.

^{viii} Popper. *Op cit*

^{ix} SOLER MARTÍ, Roger. "El papel de las políticas de juventud en la movilidad social intergeneracional". Barcelona, 2009. Revista ÀMBITS. Núm. 41. Colegio de Politólogos y Sociólogos de Cataluña. Referencia a MARSHALL, Thomas Humphrey. *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge, 1950. Cambridge University Press.

^x <http://www.demos.co.uk/files/C&LFinal26Feb08.pdf?1240939425> - Similar

^{xi} <http://www.fesnojiv.gob.ve>