

En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada.

Josefa Cano García
Facultad de Bellas Artes de Málaga
p.cano@uma.es

Gema Rocío Guerrero Higuera
Museo de Bellas Artes de Granada
gghiguera@yahoo.es

Resumen

La Red de Museos Públicos Andaluces no contempla programas específicos que atiendan a los sujetos con algún tipo de discapacidad, imposibilitando el disfrute de la experiencia estética y su participación social de un modo normalizado.

Nuestra entidad venía concertando visitas didácticas semanales durante el curso escolar desde el año 2006, con centros educativos y distintas etapas. Desde el Departamento de Difusión del Museo de Bellas Artes de Granada, se apuesta en el año 2010 hasta hoy por una serie de experiencias con Centros Ocupacionales de Granada y provincia.

Incluir en nuestra propuesta a sujetos con discapacidad funcional suponía un interesante reto profesional, a la vez de un requerimiento moral y perceptivo obviado. La presente propuesta de comunicación es el relato de las limitaciones y dudas que existieron al inicio, de las experiencias culturales realizadas y de las conclusiones extraídas por parte de todos los que participaron en ellas.

Palabras clave

Arte, Educación, Discapacidad.

Abstract

The Network of Public Andalusian Museums does not contemplate specific programs that attend to the subjects with any type of disability, disabling the enjoyment of the aesthetic experience and his social participation of a normalized way. Our entity was coming coordinating didactic weekly visits during the school course from the year 2006, with educational centers and different stages. From the Department of Diffusion of the Museum of Fine arts of Granada, he competes in the year 2010 up to today for a series of experiences with Occupational Centers of Granada and province. To include in our offer to subjects with functional disability supposed an interesting professional challenge, simultaneously of a moral and perceptible obviated requirement. The present offer of communication is the statement of the limitations and doubts that existed to the beginning, of the cultural realized experiences and of the conclusions extracted on the part of all those who took part in them.

Keywords

Art, Education, Disability.

“Recuerde el lector aquel significativo diálogo entre el elefante y la hormiga acomplejada.
 – ¿Cuántos años tienes, elefante?, pregunta la hormiga.
 – Yo tres. ¿Y tú?
 – Yo también tengo tres, pero es que he estado malita.” (Santos, 2006)

Nunca llega: la accesibilidad cultural es sólo teórica

¿Cuándo llegara de facto la filosofía de la diversidad a las instituciones culturales?

¿Por qué no se plasma accesible el patrimonio? ¿Que impide que las exposiciones o los planteamientos museísticos contemplen ese requerimiento ético, ya advertido legislativamente?

La normativa es clara, existe, está presente: ¿Qué obstaculiza su ejecución?

Todo está en crisis: hablamos de dificultades económicas mundiales, recortes sociales, laborales.... Los valores democráticos en plena transformación....pero ¿y antes? En tiempos menos aciagos... ¿Por qué se seguía obviando la accesibilidad, disfrazada de buenas intenciones políticas?

“El Arte es para todos”, nos vienen contando desde hace tiempo. Bonita idea...

“Pero ¿qué ocurre cuando las instituciones propugnan leyes sociales que hagan accesibles y normalizados espacios y recursos y son ellos más tarde los primeros en incumplirlas? Las estadísticas lo confirman. El público que acude de modo mayoritario a un museo representa a un tipo concreto de sociedad: nivel cultural medio, medio-alto con tiempo de ocio respaldado por un nivel económico y profesional también elevado.

Asumimos desde pequeños que los museos (y por ende gran parte los recursos culturales de nuestro entorno) son lugares aburridos, téticos, pesados y lo que parece más importante: incomprensibles. Espacios en los que no nos suponemos reflejados y a los que sentimos no pertenecer. La apreciación de obras relacionadas con la propia cultura y características del visitante al museo influye en su aceptación, pero mucho más aún en su comprensión y valoración por el hecho de encontrarse más próximos y, a su vez, sentirse identificados con lo que quieren dar a conocer. Un lugar para “mayores muy listos” al que no es imprescindible ir. Asu-

mido este velado principio de comportamiento social ¿Quién acaba accediendo finalmente por tanto al “éxtasis artístico”? ¿Por qué no acude a nuestras propuestas museísticas colectivos inmigrantes, asociaciones no gubernamentales, discapacitados...? ¿Por qué no acuden los alumnos más que de modo “obligado” en las salidas escolares? ¿No les gusta el Arte o no hacemos nada porque les interese? ¿Quién es representado y de que modo en las exposiciones y planteamientos estéticos, en una sociedad que propugna la tolerancia, la pluralidad y la diversidad como aspecto positivo a impulsar?

Los datos vuelven a confirmar nuestras sospechas: muchos de los museos y espacios expositivos no tienen en cuenta dentro de sus programas educativos y resto de ofrecimientos de difusión, colectivos poco relacionados con el “entendimiento artístico” (Guerrero, 2011: 1-2).

¿Es una cuestión meramente económica o hay algo más?

Quizás encubra una intención más “indecente”: ¿Para qué? ¿Qué van a aprender?

Puede que el argumento más correcto debiera formularse de este modo: ¿Van a aprender lo que nosotros deseamos que aprendan: fechas, estilos, autores...? ¿Que no es más que lo que legitimamos desde nuestra óptica del “entendido” del “cultivado” del experto...?

Si no son capaces de fijar estos datos ¿Para que nos vamos ha “molestar” en adaptar nada? Total son una minoría....que patatea veces....pero pocos a lo sumo.

“¿Sería justo organizar una carrera en la que participase un cojo, un enfermo con tendinitis en el quinto metatarsiano, un atleta, un corredor con una bola de hierro atada al pie, otro con el pie sujeto a una estaca...? Sería una grave injusticia comparar los resultados y atribuirlos al mérito exclusivo del esfuerzo de cada uno. No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito y, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable (...) Una evaluación idéntica, en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, no es precisamente la más justa. Nadie se imagina un consultorio médico en el que el profesional atienda simultáneamente a veinticinco pacientes. No sería ni siquiera imaginable que pretenda aplicar un mismo tipo de receta a todos, después de un diagnóstico visual” (Santos: 2005)

El concepto de Cultura Visual deja en evidencia tales planteamos. En las imágenes hay mucho más de lo que formalmente podamos extraer. Nos interesa ampliar el objeto de nuestra atención. Analizamos y reflexionamos ante las piezas (o debiéramos hacerlo) desde otra posición, buscando nuevas relaciones, nuevos interrogantes y nuevas respuestas.

“El Arte no sólo tiene que ver con los efectos aislados de las cualidades formales y existen diversas teorías estéticas que pueden y deberían inspirar la enseñanza (...) Las concepciones posmodernas de la estética entonces, implican una relación social entre las personas mediada por la cultura visual. Dewey tenía razón: llegamos a conocer el arte a través de la dinámica de la experiencia; pero la experiencia ha cambiado” (Freedman, 2006: 71-72)

La educación a través del Arte avanza inexorablemente por otros caminos.... muchas veces en sentidos opuestos a los que transitan los conservadores de museos (especialmente si estos pertenecen a instituciones públicas....pero eso sería otro largo debate).

Todos somos diversos

“La palabra “DISCAPACIDAD” de por sí denomina algo negativo, carente, “NO CAPÁZ DE...”, si a ello le sumamos toda la carga social que implica dicho rótulo, tenemos como resultado algo que podría asociarse con una especie de “estigma” (cuyo significado es: Marca o señal en el cuerpo. Señal de deshonra)

En general las personas tienen dos tipos de reacciones básicas frente a un sujeto con algún tipo de discapacidad visible: rechazo y exclusión, o lástima.

Todos nosotros somos capaces para algunas cosas e incapaces para otras tantas, sin embargo como esas “no capacidades” no son “visibles” al resto de la sociedad las escondemos, no asumiendo nuestras limitaciones, nos dedicamos a “Mostrar” nuestras capacidades, lo que encierra una trampa compartida y consensuada. ¿Pero que sucede con las personas cuya no capacidad es visible?”(Llompart, 2007: 2)

¿Cómo podemos hacer accesible y visible de forma educativa las manifestaciones culturales atendiendo a la diversidad del que nos visita sin dejar de in-

corporar y menospreciar el acceso de estos colectivos ahora “disimulados”? (Nos referimos en este punto a lo “disimulado” y no ocultado, que puesto los museos como advertimos con anterioridad, insisten en el Arte como patrimonio público y para todos, pese a que éste interesante objetivo no se concrete en la realidad).

“Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas. Un camello es un camello. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo. ¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería justo que le castigase por su “maldita diferencia”? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento. Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo.

Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos” (Santos, 2006).

Cómo trabajar la diversidad. Pretensiones desde nuestra institución y limitaciones previas

Pretensiones

Educar como modo de integración cultural y personal

“Se trata de la integración del hombre, único ser capaz de cultura y educación. El concepto

implica dos caras de un mismo proceso. Por un lado es la integración (incorporación) del hombre a la cultura; por otro el de integración de la cultura misma. No es mas que una interacción: al recibir la cultura el hombre se integra en ella, pasa a formar parte de de ella: pero como al mismo tiempo es capaz de reelaborarla y de crear mas cultura, se va formando e integrando a si mismo como persona.” (Nassif, 1975: 30).

“La manera en que los estudiantes ven y experimentan el mundo depende no sólo del mundo, sino también de lo que ellos aportan al mundo (...) si las artes se ocupan de algo, es de asegurar, desde lo que vemos, cierta cualidad a la experiencia humana. La visión es puesta al servicio del sentimiento. A veces el sentimiento es delicioso. A veces es doloroso. Pero siempre es, en su mejor logro, emocionante (...) En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida” (Eisner, 2002: 54)

El sujeto siente que pertenece a esa cultura cuando ésta le tiene en cuenta. Cuando requiere de su participación, de su ilusión. La cultura por su parte requiere del sujeto para reconstruirse y perpetuarse. Es la clave de la socialización. Tu me das yo te doy. Tú me aportas, me reconoces, me sigues....yo a la inversa. ¿Qué ocurre cuando el camino es unidireccional? Yo propongo, impongo, decido...tu acatas o simplemente estas fuera.

“Las barreras sociales implican la exclusión porque, de modo más o menos encubierto y siendo o no conscientes de ello –tanto la institución como quienes la visitan–, las personas que no encajan en lo que entendemos por “normal” quedan fuera del público objetivo para el que se diseña un espacio o actividad. Es decir, mientras en teoría se potencia y valora la participación en actos sociales y culturales, en la práctica asociaciones e instituciones ponen trabas al acceso a sus actividades de personas con capacidades diferentes (Alberich, Aldaz y Fernández, 1996: 116-120).

Participar, interaccionar y desempeñar roles sociales

El rol social deberá ser ajustado a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunita-

rios, afectivos, espirituales, etc. Se orienta a la participación del alumno o alumna y a la ejecución de tareas en situaciones de la vida real.

“La realidad bruta es inhabitable. Solo podemos vivir en una realidad interpretada, convertida en casa, dotada de sentido, humanizada. El agua es H₂O, pero para nosotros, que sentimos sed, posee un sentido nuevo. Es motivo, preocupación, espejismo, metáfora. La sed transfigura un fragmento de la realidad, permitiendo que el agua aparezca dotada de un valor. En un planeta muerto, sin bebiendo alguno, el agua habría perdido todas sus propiedades vitales, los valores que muestra pavoneándose ante nuestra conciencia sentimental” (Marina, 1996: 17).

¿Cómo debe sentirse alguien que no puede acceder a algo que le satisface simplemente porque nadie ha pensado en “invitarle”? Todos recordaremos en algún momento de nuestra infancia haber sentido ese desplazamiento involuntario: juegos en los que no fuimos elegidos los primeros o fiestas a las que nadie nos advirtió que podíamos ir....Ahora que somos sujetos bien posicionados intelectualmente, olvidamos con facilidad la empatía del momento infantil.

Desarrollar habilidades artísticas en las personas con discapacidad

Para aquellas personas a las que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un sujeto con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente, y por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales.

“La diversidad no es una desgracia, ni una lacra, ni un lastre, ni un problema o una maldición. Hay que considerar la diversidad como una ocasión de enriquecimiento, como una oportunidad de aprendizaje, como una bendición de los dioses. Afortunadamente somos diferentes, aunque tengamos la misma dignidad de personas y los mismos derechos como ciudadanos...Para atender la diversidad es necesario modificar las concepciones y las actitudes de los profesionales, largamente habituados a un planteamiento homogeneizador. Pero es necesario también contar con los medios necesarios

para actuar de una manera flexible, adaptada y oportuna que se convierta en eficaz” (Santos, 2005).

Pero la persona con alguna discapacidad, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida -sobre todo por una subvaloración de su persona- de actividades normalizadas para el resto, como aquellas relacionadas con el arte y la cultura.

De acuerdo con lo expuesto, una de nuestras intenciones a través del desarrollo de este programa educativo, es facilitar la libre accesibilidad, democratizada en todo caso, al disfrute de la experiencia y la sensibilización artística en actitud de contemplación y reflexión (adaptando el lenguaje a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas) de las obras del museo.

“Se trata de poner el acento en lo singular de cada uno, valorar al artista teniendo siempre presente que se es artista independientemente de la discapacidad, y con esto no se trata de negar sino de correr el “foco” y comenzar a ver a la persona en su totalidad” (Llompert, 2007: 3).

Centro Ocupacionales de Granada y provincia demandaban desde hace años una atención educativa por parte de nuestra institución. El Museo de Bellas Artes de Granada venía concertando visitas educativas durante todo el curso escolar de lunes a viernes desde el año 2006 con centros educativos y distintas etapas: Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Incluir en nuestra propuesta educativa sujetos con discapacidad intelectual suponía un interesante reto profesional junto a un requerimiento ético. En numerosas ocasiones nos han planteado la necesidad de ser atendidos de forma educativa y lúdica de manera continuada, lo que incrementa de modo positivo su integración social y su autoestima personal al sentirse incluidos en la oferta cultural de nuestra comunidad.

“La situación existencial de las personas con déficits en algún campo de su desarrollo presenta, en general, graves carencias. Su personalidad se desarrolla según las experiencias y vivencias que experimente y generalmente su desarrollo es limitado e incompleto. Si bien muchos niños y niñas están escolarizados en instituciones más o menos adecuadas, permanecen en ellas hasta los 16 años, luego de los cuales y en la gran mayoría de los casos, se abre para estas personas un periodo de menor contacto con el mundo exterior y con otros pares, cuando no de soledad y falta de estímulos” (Polo, 2002: 408).

Limitaciones previas

La Discapacidad Intelectual es definida hoy día como una entidad que se caracteriza por la presencia de:

- Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual
- Limitaciones significativas en la conducta adaptativa
- Una edad de aparición anterior a los 18 años.
- Al identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentra. Estas dimensiones o áreas son las siguientes:
- Las capacidades más estrictamente intelectuales.
- La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
- La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.

La única característica que coliga a los usuarios que atendemos de centros ocupacionales es su discapacidad intelectual (en mayor o menor grado) A esto debemos unir las características propias de los visitantes (como sujetos antes que discapacitados) y los derivados de otras discapacidades asociadas (autismo, discapacidad motórica...) e incluso enfermedades mentales (esquizofrenia...)

La situación se complicaba por tanto a medida que avanzábamos en nuestra intención.

Algunas de las cuestiones surgidas durante la gestación del proyecto son las que siguen:

¿Sólo atenderíamos a sujetos con discapacidad intelectual? ¿No atenderíamos en consecuencia a los que presentan plurideficiencias?

Advirtamos que a los centros ocupacionales llegan mayoritariamente sujetos que tras haber finalizado la escolaridad obligatoria en Centros de Educación Especial (ya que su elevado grado de discapacidad y/o por requerir determinados equipamientos así como sus limitadas posibilidades de socialización, su integración en distintas modalidades de escolarización en un centro ordinario, no se aconseja) no pueden incorporarse Centros Especiales de Empleo, en los que progresarían de este modo en una vida, aunque supervisada, pero en mayor grado autonomía. Desde el cierre de muchos centros psiquiátricos gran parte de los que fueron sus usuarios, ante la imposibilidad de ser atendidos asistencial y familiarmente, también vienen acudiendo a los centros ocupacionales, cu-

briendo de este modo dichas instituciones en una mínima parte las necesidades afectivas y relacionales de estos sujetos.

¿Debíamos agrupar a los sujetos por el tipo o grado de Discapacidad que presentasen?

Desde los Centros Ocupacionales con los que contactamos nos advirtieron que los usuarios se agrupan en talleres (lavandería, artes gráficas, manufactura...) donde desarrollan trabajos externos supervisados, que les reportan bienes económicos. La organización de los mismos obedece a criterios más afines a sus potencialidades y formas de socialización que al hecho de presentar tal o cual dificultad. Es un principio de actuación positivo que convenimos respetar puesto que “la creatividad y la experiencia estética y artística no sólo se centran en aptitudes y categorías exclusivamente intelectuales, pues atienden a aspectos que afloran y residen directamente en la emoción y en los aspectos socioculturales vividos. (...) de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados” (Greene, 2005: 50)

Tras múltiples contactos entre los responsables de dichos centros y nuestra institución, concretamos ciertas observaciones a tener en cuenta:

- El número de asistentes a las actividades programadas habría de ser reducido.
- Dos educadoras del museo más los acompañantes-monitores de los centros divididos en dos grupos.

Nuestra institución (fig. 1) se encuentra en la planta primera del Palacio de Carlos V (Recinto de la Alhambra y el Generalife), visitada al mes por entre 15.000 y 27.000 personas en los meses estivales. El flujo es continuo. Las diez salas expositivas presentan en algunos de los casos dimensiones bastantes reducidas.

- Tendríamos que contar forzosamente con la autonomía motórica de los participantes. El Palacio de Carlos V no cuenta con ningún elevador. Los escalones son pronunciados. El proyecto de un ascensor dentro del propio edificio o situado en una de las caras de su exterior nunca llega a formalizarse.
- Misma secuencia de trabajo en sentido inverso. Una de las educadoras iniciaría la secuencia en la Sala I. (fig. 2) (Un nuevo orden, un nuevo arte: Con la caída del reino nazarí, Granada entra en la órbita del arte cristiano occidental. El

nuevo orden político, social y religioso precisaba imágenes y símbolos que lo identificaran. Para satisfacerlos, los nuevos pobladores tuvieron que recurrir a la importación de obras de arte y de artistas foráneos, algunos de los cuales se establecerían definitivamente en Granada, sentando las bases sobre las que surgirán los primeros artistas netamente granadinos de la siguiente generación. Se trata de piezas pictóricas y escultóricas del SXV hasta el SVII)

La otra educadora por la Sala X. La última sala es prolongación de la anterior aunque se centra, fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX. Agrupa a artistas que, nacidos en los últimos años del siglo XIX, como Ismael González de la Serna o Manuel Ángeles Ortiz, o en las primeras



Figura 1. Primera planta del Palacio de Carlos V, donde se encuentra el Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.



Figura 2. "El entierro de Cristo" de Jacobo Florentino. 1520. Sala I del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. . Fotografía: Josefa Cano.

décadas del XX, Manuel Rivera o José Rivera o José Guerrero, apostaron decididamente por la apertura de su arte a las corrientes artísticas renovadas. (Arte Contemporáneo)

El Museo mantiene un discurso expositivo ordenado en el tiempo, albergando principalmente a artistas granadinos o en relación de uno u otro modo con Granada y su provincia.

A media mañana concretamos un descanso para el desayuno. Tras el mismo regresáramos a las salas para continuar. La experiencia se extiende temporalmente desde las 10.00 horas (con la llegada de los usuarios al parking de la Alhambra situado aproximadamente a un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V), visita a las salas expositivas, descanso (sobre las 11.30) vuelta a la institución y despedida (alrededor de las 13.30 horas).

maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones de los distintos grupos que no han sido tenidos en cuenta en la planificación y montaje de las mismas, es decir intentando reconvertir en lo posible un tipo de comunicación de masas, en un tipo de comunicación mas interactiva” (Pastor, 2004:51)

Visita a las diez salas expositivas deteniéndonos en al menos una pieza de cada una de ellas. Las barreras cognitivas son amplias. Los usuarios intentan leer las cartelas, (cometido laborioso hasta para quien está habituado a hacerlo: las cartelas suelen situarse a una altura molesta para quien se desplaza en silla de ruedas, la tipografía es pequeña, los datos excesivamente técnicos...

“A pesar de su trascendencia, estas barreras apenas se tienen en cuenta y suelen enmascararse con explicaciones poco realistas, que trasladan la responsabilidad de la comunicación al público y tienen un efecto muy desmotivador. A veces, cuando visitamos un espacio patrimonial no comprendemos que no se ha producido el acercamiento personal necesario, o no hemos captado su mensaje –como al valorar una pintura en función de su parecido con la realidad–; otras, somos conscientes pero, en vez de buscar explicación en un hecho externo –mal diseño del mensaje o del mediador que nos debería facilitar el acercamiento–, creemos que nuestras capacidades personales no bastan para entenderlo” (Gómez, 2002: 79)

Experiencias accesibles

“Amo los museos, y no soy el único que encuentra que cada día que pasa nos hacen más felices. Me tomo los museos muy en serio (...) La medida del éxito de un museo no debería estribar en su capacidad para representar un estado, una nación o una empresa, o una determinada historia. Donde debería estribar es en su capacidad para revelar la humanidad de los individuos” (Pamuk, 2012).

Experiencia 1. “Las casas negras”. Septiembre de 2010

“Hasta hace poco tiempo, los museos han mantenido y aceptado esa coexistencia entre el modelo comunicativo representando por las exposiciones tradicionales que hemos denominado modelo de comunicación de masas, y el modelo de comunicación interpersonal o interactivo representado por las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico. Sin embargo, coincidimos a menudo con la paradoja de encontrarnos con exposiciones para el público en general, diseñadas por expertos en el contenido del museo de acuerdo con las pautas del primer modelo, y a, posteriori, al personal educativo buscando maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico, buscando

Mantener su curiosidad resulta una tarea complicada. Un grupo de ellos/as siguen a la educadora preguntando constantemente. Algunos deciden aplicarse en otras piezas por su cuenta. En líneas generales llama su atención las imágenes religiosas (no olvidemos que gran parte de estos usuarios proceden de familias en las que sus progenitores (de avanzada edad pues a su vez muchos de ellos superan la cuarentena) les han inculcado la devoción por este tipo de obras. Resulta curioso como reconocen el título de la pieza religiosa con solo prestar un poco de atención a la iconografía que portan.

La actividad plástica planteada se formula a los usuarios tras el análisis y contemplación la obra “Albaycín (1958) del artista Manuel Ángeles Ortiz (fig. 3). Se trata de la abstracción que el pintor jiennense elaboró de este singular lugar. Los participantes pueden interpretarla con distintos materiales del modo en que ellos mismos decidan.

El propio Ortiz realizó múltiples ejecuciones del mismo lugar. Parte de esta serie pertenece al Museo de Bellas Artes de Granada y al menos dos obras de la misma están expuestas una junto a la otra habitualmente. Se indica tal circunstancia. Tantos lugares dentro de un mismo lugar. Para ellos, granadinos, la imagen de este popular barrio es algo propio, no ajeno. En el desayuno, la zona reservada a tal fin dentro del recinto de la Alhambra y el Generalife, frente a la Alcazaba, permite contemplar el Albaycín. Son estos entre otros, los motivos los que determinaron la selección de esta pieza para el trabajo plástico.

Las versiones ofrecidas por los asistentes responden claramente a sus posibilidades cognitivas y motoras, así como a su sentido estético y sus preferencias cromáticas y formales. Las habilidades manuales determinan el uso de materiales prescindibles o la exclusividad de pegatinas.

La indicación es mínima. Algunos usuarios deciden no acometer la tarea plástica sugerida sino emprender la creación de una nueva obra libre. Se les alienta a ello. “Creo que las personas tienen que aprender a pensar por sí mismas, a decidir por sí mismas, a asumir sus propias responsabilidades. Lo cual exige una costosa declaración de independencia de los padres y educadores y una asunción no menos costosa de autonomía responsable de los hijos y alumnos. El aprendizaje del sentido del deber (...)”

Lo que los hijos y los alumnos nos piden y nos exigen a los padres y educadores, es sencilla y llanamente lo siguiente: “Ayúdame a hacerlo solo”. (Santos: 2007)

Apostamos firmemente por entender que “la imaginación puede ser un nuevo modo de des-centrarse, de romper con un confinamiento excesivo en lo privado y en la autoestima personal para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas y decir bien alto: “aquí estamos nosotras” (Greene, 2005: 55)

Debemos recordar que no disponemos de una sala exclusiva dentro de nuestra sede expositiva para el uso múltiple de actividades. Trabajamos junto a las obras por lo que la utilización de materiales que puedan deteriorar las piezas queda condicionado.

La sede administrativa del Museo de Bellas Artes de Granada junto a los almacenes, talleres de restauración y resto de dependencias se alejan un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V (dentro del propio recinto de la Alhambra y el Generalife)

Esta sede, también visitable lunes y martes por los alumnos acogidos al Programa Educativo Con-Arte, es la elegida en nuestra segunda experiencia con este colectivo.

Experiencia 2: “Buenos deseos”. Diciembre 2010- Enero 2011

¿Por qué nadie me pregunta cuales son mis deseos?
¿Por qué nadie entiende que yo también los tengo?

Tradicionalmente a los sujetos con discapacidad se les ha educado y atendido en la formación de habilidades manuales básicas y en el respeto por normas básicas de convivencia más que en la expresión de sus propias inquietudes. Estas han sido obviadas en pro del adiestramiento de sujetos casi mecánicos que dejando de ser elementos “disruptivos” para la sociedad han tenido que renunciar a la expresión de sus deseos y emociones. No tan lejano en el tiempo es la denominación de “Defectología” en lugar de Educación Especial o la consideración de sujetos no educables sino adiestrables cuando su retraso mental (ahora denominado discapacidad intelectual o diversidad funcional) aparecía catalogada por puntuaciones estandarizadas elevadas.

“La diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esas diferencias se respetan y se comparten son un tesoro; si se utilizan para discriminar, excluir y dominar se convierte en una lacra. No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo actuando como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?” (Santos: 2006)



Figura 3. “Paseo de los Cipreses” y dos obras de la serie “Albaitines” (de derecha a izquierda). Todas de Manuel Ángeles Ortiz. Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano

Tras observar y analizar algunas piezas en los espacios de acceso restringido –almacenes (fig. 4) y talleres de restauración– acompañados por las educadoras, que adaptaron cada una de las explicaciones a las características específicas del colectivo y sus intereses, los participantes recibieron impresas algunas de las imágenes anteriormente consideradas. De forma plástica, para lo que contaron con material diverso, relataron los buenos deseos para el año nuevo que imaginaron para estos personajes y más tarde para ellos mismos.

Experiencia 3: “Rutas del Arte Contemporáneo II”. Junio de 2011

La visita a la exposición temporal “Rutas del Arte Contemporáneo II” suponía un segundo acercamiento a usuarios conocidos (procedentes de centros ocupacionales de Granada que nos habían acompañado anteriormente) pero a su vez un gran reto: presentar exclusivamente elementos plásticos abstraídos de la propia realidad, insólitos formatos, inesperados materiales...

De modo que nos planteamos:

- Seleccionar piezas en las que lo figurativo siguiese presente al menos en parte importante de la pieza
- Optar por secuencias de abstracción completas: por ejemplo, el proceso de transformación por parte del artista Manuel Ángeles Ortiz de la obra “Paseo de los Cipreses”. Situadas todas las obras de dicha serie en orden cronológico de producción, simplificaría la complejidad cognitiva de las piezas.
- Elaborar por parte de las educadoras la imagen figurativa de la que se desprenden determinadas abstracciones presentes en la exposición.



Figura 4. Almacén V del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

Pese a la estrategia facilitadora que suponía el conocimiento del Museo y de las Educadoras por parte de los usuarios (lo que facilitó la interacción personal ante el espacio) la actividad resultó realmente compleja. Al no comprender de forma sencilla el significado de las abstracciones, (fig. 5) y prefiriendo de modo constante las obras más figurativas, mantener su atención y motivarlos a la creación plástica resultó una dura tarea.

Conclusiones

Las obras de arte son poliedros irregulares. Cada una de sus múltiples caras es distinta y parece en consecuencia, un objeto y objetivo didáctico diferente.

Para entender esa “figura geométrica” debemos intentar conocer cuantas más caras mejor; precisaremos de análisis complementarios (a veces opuestos) si deseamos evitar visiones distorsionadas.

¿Que hay del espectador? ¿Cuántas caras contiene ese poliedro? ¿Por qué sus caras de según que espectadores son menos interesantes, menos válidas que las de la imagen que le presentamos? El visitante atesora una imagen (de sí mismo, de quién o qué le rodea y a lo peor ni siquiera se da cuenta de que la constru-



Figura 5. Trabajando con la obra de Albaicin de Manuel Ángel Ortiz en la sala VI del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

ye veladamente sin intervención, sin crítica) ¿Cómo elabora esa imagen utilizando la que tiene enfrente? ¿Por qué eso es obviado? La selección cultural ya está determinada. El museo propone y el conservador dispone. ¿Qué papel tiene entonces el visitante? Las teorías pedagógicas y psicológicas vigentes le atribuyen la de ser el constructor insustituible de su propio aprendizaje ¿Pero que espacio le admitimos en esa construcción si de antemano hemos decidido que no podrá aprender?

¿Qué es esa imagen que se presenta ante mí? Nadie lo pregunta. Debo aprender quién la hizo, de qué forma, con qué material o intención, a qué etapa histórica corresponde (política, económica...) y hasta si puedo o “me dejan” reinterpretarla (obviemos la copia) y disfrutarla estéticamente. Todo ello si me lo permiten, claro está.

Pero ¿Quién soy yo ante esa imagen? ¿Cómo mi Yo condiciona lo que veo o quizás más interesante aún: como lo que veo condiciona mi Yo (actual y futuro)?

“Con el tiempo, como muchos de nosotros sabemos, esas obras de arte pueden llegar a irradiarse a través de nuestros mundos diversamente vividos dejando expuestas las luces y sombras, las heridas o cicatrices y las zonas ya curadas, los recipientes vacíos y los rebosantes, los rostros que normalmente se pierden en las multitudes” (Greene, M. 52)

Ójala sea así.

Referencias bibliográficas

- ALBERICH, T., ALDAZ, J., y FERNÁNDEZ, Y. (1996): “Orientación y movilidad con deficientes mentales”, en: *Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales: Madrid, septiembre de 1994*, V, ONCE, Madrid: 116-120.
- (1996): “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?” en Gómez del Águila, L. M.: *Arte, Individuo y Sociedad* 2012, 24 (1) 77-90.
- EISNER, E. (2002): “Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I: 54.
- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro, Barcelona: 71-72.
- GREENE, M. (2005): *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao, Barcelona: 50-52.
- GÓMEZ, M. L. (2012): “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1): 77-90.
- GUERRERO, G. (2011): “El Arte no es para todos: De cómo abordar desde una perspectiva educativa y social la atención a la diversidad, utilizando como vehículo el Arte”, *Revista Temas para la Educación*, n.º 14 Mayo de 2011: 1-2.
- LLOMPART, P. (2006): “Discapacidad, arte e integración social” <http://www.calidadmayor.com.ar/referencias/ivjornadasunidisca/Trabajoscompletos/fomacionacademicaestereotiposprofesionales/LlompartTC.doc>. [consultado 30 de Marzo de 2012]
- MARINA, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Editorial Anagrama S.A., Barcelona: 17.
- NASSIF, R. (1975): *Pedagogía General*. Editorial Cíncel, Madrid: 30.
- PASTOR, I. (2004): *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Patrimonio, Barcelona: 51.
- PAMUK, O. (2012): “Modesto manifiesto por los museos” http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833_020916.html [consultado 27 de Abril de 2012].
- POLO, L. (2002): “Yo puedo, tú puedes...La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I: 401-409)
- SANTOS, M. A. (2005): “El lecho de Procusto”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/> [consultado 1 de Abril de 2012].
- (2006): “La gallina no es un águila fallida”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2006/02/04/la-gallina-no-es-un-aguila-fallida-z/> [consultado 1 de Abril de 2012].
- (2007): “Yo sola”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2007/02/17/yo-sola/> [consultado 28 de Marzo de 2012].