

**ENTRE LA ESCUELA Y EL MUSEO /  
Evaluación de acompañamiento de  
residencias artísticas en colegios de primaria  
AQUÍ TRABAJA UN ARTISTA 2014-2015  
Investigadora / Mercedes Álvarez Espáriz**





Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



[www.madrid.org/publicamadrid](http://www.madrid.org/publicamadrid)

# ÍNDICE

	Presentación	4
1	Prólogo	6
2	Introducción	14
3	¿Cómo comenzar? Primeros pasos	14
	3/1 Selección de colegios	14
	3/2 Selección de artistas	16
	3/3 Creando un marco común desde el que comenzar a trabajar	17
	3/4 Financiación y sostenibilidad	18
4	Estructura relacional y procesos colaborativos puestos en marcha	20
5	La artista en el aula	24
6	Actividades y productos finales / tensiones entre proceso y resultado	30
7	Aprendizajes y transformaciones	36
	7/1 Alumnado	36
	7/2 Artistas	37
	7/3 Profesoras	38
	7/4 Colegios	38
	7/5 CA2M / DEAP	39
8	Conclusiones	40
9	Anexos	43
	Anexo 1 Tabla de proyectos	44
	Anexo 2 Diagrama de relaciones	58
	Anexo 3 Diagramas de participación en el proceso de creación	59
	Anexo 4 Recomendaciones	60
	Anexo 5 Trabajo de campo de la evaluación	66
10	Bibliografía	70
11	Créditos	74

# PRESENTACIÓN

El curso 2014-2015 iniciamos un trabajo de residencias de artistas en centros educativos de enseñanza primaria con el fin de integrar en el recorrido curricular oficial proyectos artísticos que se prolongasen en el tiempo durante un curso escolar. Nos parecía clave pensar la escuela como un espacio de experimentación donde, mediante la implementación de metodologías provenientes del arte, se pudiese plantear una educación que pensase otras formas de productividad alejadas de aquellas a las que la escuela se ha visto sometida bajo los planes oficiales que responden a una gubernamentalidad neoliberal que alcanza todas las formas de vida. Desde el inicio del proyecto tuvimos en cuenta que el cuestionamiento de la ideología imperante que ordena y estructura la realidad como una normalidad naturalizada había de ser un camino de ida y vuelta entre el museo y la escuela. Su poder de afectación, así como los aprendizajes que de este proyecto se desprendieran, habían de alcanzar todos los agentes e instituciones implicados en el proceso, empezando por la nuestra: el museo con sus trabajadores, ritmos, temporalidades y procedimientos. Pero indudablemente también la escuela y sus alumnos, profesores y padres, así como los artistas.

Todo este trabajo estuvo acompañado desde el primer momento de una investigación desarrollada por Mercedes Álvarez con el asesoramiento de Aida Sánchez de Serdio. Esta publicación es uno de los materiales resultado de esa investigación que pretende no solo evaluar las implicaciones institucionales de un trabajo como el que se desarrolló en las escuelas, sino que además se dirige a todas aquellas personas interesadas en iniciar proyectos de colaboración en los que artistas u otros agentes se inserten en las estructuras de la educación reglada para realizar su trabajo. Entre los objetivos de esta primera evaluación de acompañamiento externo nunca se contó con evaluar ni las actividades desarrolladas por los artistas ni sus procesos, sino que se quiso centrar la atención en la estructura relacional que se erige en torno a este tipo de propuestas, así como establecer algunos protocolos y procedimientos institucionales con el fin de que pueda ser una herramienta de utilidad para futuros proyectos de estas características, tanto en el CA2M como en otras instituciones o espacios interesados en la educación artística. Sin embargo, aunque no estuviese entre nuestros objetivos de partida, las implicaciones éticas, políticas y estéticas que movilizan este

tipo de propuestas aparecen reflejadas en algunos puntos del texto como una constatación de algunos de los debates que surgieron en las residencias.

Esta investigación ha adoptado en esta ocasión un formato muy cercano al académico, pero nuestra intención es seguir explorando nuevas formas de acompañar estos procesos de educación artística desde formas más experimentales. Sin ir más lejos, mientras escribo estas líneas estamos inmersos en el desarrollo de tres nuevas residencias en colegios públicos del área metropolitana de Madrid, en las que nuevamente estamos realizando investigaciones de acompañamiento en las que estamos probando nuevas formas de abordar los proyectos, en esta ocasión tanto desde los contenidos a evaluar e investigar como en los formatos en los que hacerlo: desde el audiovisual, al relato personal. Al final de este interesante proceso, esperamos no solo poder compartir las investigaciones, sino también contribuir a la reflexión de los procesos de evaluación e investigación paralelos, retando también los valores comúnmente aceptados como patrones de evaluación o como estándares de calidad, mucho más acordes con una cultura espectacular que con un pensamiento crítico que no solo piense en los procesos, sino también en esos procesos de pensar los procesos.

Para terminar me gustaría agradecer la generosidad con la que todos los agentes se implicaron en el proyecto: las profesoras María, Marisa y Elvira, los artistas Alejandro y Pilar, las investigadoras Merche y Aida, el educador responsable del proyecto, Jaime, mis compañeras del departamento, Carlos y Vito, los niños participantes, las familias y los responsables de la Fundación Daniel y Ninna Carasso, Isabelle y Carlos, por su inestimable apoyo. Sin todos ellos el proyecto no habría sido posible, o al menos no con el rigor, el cariño y el entusiasmo con los que se llevó a cabo. Esta publicación ha sido diseñada cuidadosamente por Amalia Ruiz-Larrea en sus dos versiones: la digital, para ser leída desde dispositivos electrónicos, y otra versión imprimible, para aquellos que prefieren leer, subrayar y responder los textos directamente sobre los textos. Esperamos que en todas sus versiones este trabajo sirva para abrir debates sobre el potencial de trabajar en procesos artísticos colectivos desde distintos espacios y en los más diversos contextos.

**Pablo Martínez**

Febrero de 2016

Responsable de Educación y Actividades Públicas. CA2M

# 1 PRÓLOGO

1. El término residencia se refiere a una estancia prolongada en el tiempo del artista en el aula, compartiendo procesos con el profesorado y con los alumnos. En el caso de las residencias propuestas en la edición de 2014-15 la presencia de los artistas se extendió entre 5 y 7 meses (noviembre-abril / noviembre-junio).

Este texto surge del proceso de evaluación de *Aquí trabaja un artista*, proyecto de residencias<sup>1</sup> de artistas en instituciones escolares promovido por el Departamento de Educación y Actividades Públicas (en adelante, DEAP) del CA2M Centro de Arte Dos de Mayo.

El informe recoge los resultados de un proceso híbrido de evaluación acompañante y reflexión crítica, producto de la evaluación desarrollada de forma paralela al proyecto de residencias. Dicha evaluación me fue encargada por el CA2M para acompañar esta primera edición de residencias, con la voluntad de profundizar la dimensión autorreflexiva de su práctica educativa.

En el proceso evaluativo he intentado abarcar diferentes niveles que afectan al desarrollo de proyectos de estas características: desde niveles micro, como lo sucedido en el interior de las aulas o las relaciones interpersonales establecidas entre los diferentes actores implicados en el proyecto; hasta niveles macro, marcados por las relaciones institucionales, siendo uno de los principales objetivos de la evaluación discernir cómo y cuánto afectan estos procesos a los diferentes actores e instituciones, así como apuntar las posibilidades de ser replicados.

En mi labor como evaluadora he querido recoger no solo lo sucedido en el aula, sino también la riqueza de los debates y reflexiones, generados en su mayoría por situaciones de desacuerdo y de fricción. La posibilidad de que surgiera el disenso, se visibilizara y se dialogara, permitió que el desarrollo del proyecto se convirtiera en fuente de ideas y reflexiones, y quizá, vivero de futuros proyectos. En este sentido es necesario añadir que la propuesta diseñada para evaluar comparativamente qué sucedía en dos proyectos desarrollados de forma paralela en dos instancias educativas diferenciadas, generó incomodidades: en la valoración del borrador final del

presente informe por parte de los agentes implicados surgieron disensos y malestares que he reflejado en las notas al pie.

Para la realización de la evaluación acompañé el proyecto desde las reuniones de preparación iniciales. Llevé a cabo observaciones directas semiparticipantes en sesiones de los artistas en los colegios y en el museo<sup>2</sup>, así como visionados de vídeo de sesiones puntuales. Participé en reuniones generales de coordinación y en reuniones parciales e informales. Se realizaron entrevistas a todos los actores implicados, incluidos *focus-group* con el alumnado<sup>3</sup>. También llevé a cabo una búsqueda documental en fondos de textos propios de los agentes y externos. En el marco de la evaluación se fue entregando al equipo informes parciales con el fin de poder reorientar aquellos puntos considerados mejorables.

La investigación, a su vez, contó también con un acompañamiento, siendo tutorizada por Aida Sánchez de Serdio mediante reuniones de orientación y su participación en el primer encuentro de programación y el seminario final.

Tras esta breve descripción de la evaluación, quiero apuntar que esta no solo funcionó como una mirada externa que facilitase reorientar algunas acciones, sino que también fomentó la dimensión autorreflexiva de las prácticas. En este sentido, los diálogos que mantuve con los diversos agentes durante entrevistas, reuniones y encuentros informales funcionaron como espacios de reflexión sobre el proyecto, subrayando determinadas dimensiones frente a otras a través de mis preguntas. Incluso si son innegables los aportes de contar con una evaluación que acompañe el proceso, quisiera también nombrar algunos de los desafíos que esto supone. Mi presencia observadora, menos participante y dialogante de lo que en algún momento hubiéramos deseado los artistas, el equipo de educación y yo misma, con el fin de mantener una distancia que me permitiera cierta perspectiva externa, generó momentos de tensión y desazón. La presión de sentirse observados, junto con el no haber podido compartir mis apreciaciones con el equipo tras las sesiones observadas o en las entrevistas, creaba situaciones incómodas que poco a poco fueron normalizándose y suavizándose.

2. El CA2M será nombrado a lo largo del documento tanto en su faceta de museo como de centro de arte, ya que a pesar de su nomenclatura como centro de arte, su naturaleza responde a la definición de museo facilitada por el Consejo Internacional de Museos.

3. Véase Anexo 5, «Trabajo de campo de la evaluación».

4. En este punto, desde el CA2M recuerdan que las condiciones negociadas con los artistas fueron claras y explícitas desde el inicio.

Al mismo tiempo, el doble señalamiento de algunos nudos problemáticos por parte de las personas implicadas, y por mi parte como evaluadora, pudo sobredimensionar determinadas dinámicas e inevitablemente despertó inseguridades. Los artistas, junto al coordinador del proyecto, fueron los agentes más expuestos en el trabajo con las escuelas y el alumnado, pero también aquellos que sintieron la presión de la evaluación de una forma más directa, lo que se sumaba a unas situaciones profesionales personales más inciertas debido a la temporalidad de sus servicios, al estar estos asociados a un proyecto<sup>4</sup>.

Consciente de los desafíos implícitos en todo proceso artístico-educativo-colaborativo, espero que las siguientes líneas puedan señalar aquellas zonas grises, que no suelen explicitarse, pero que están cargadas de una potencialidad transformadora.

Con esta intención, el epígrafe número 3, «¿Cómo comenzar? Primeros pasos», pretende recoger los debates surgidos con relación a cómo poner en marcha un proyecto de estas características y cuáles son los puntos clave a tener en cuenta. Se acompaña de un anexo de recomendaciones.

Las siguientes secciones se centran en los diferentes ejes de análisis desde los cuales he abordado la evaluación de este proyecto y que, salvando las características propias de cada caso, pueden resultar útiles herramientas de reflexión al extrapolarlas a otras experiencias semejantes. De forma deliberada se presentan como abiertos los procesos de reflexión surgidos a lo largo del curso, con la voluntad de que las preguntas formuladas en el texto puedan despertar nuevas vías de exploración.

Por último, quiero apuntar que he optado por utilizar indistintamente el género masculino y el femenino en este texto, para evitar el uso de un lenguaje discriminatorio.

**Mercedes Álvarez Espáriz**  
Madrid, octubre de 2015

## 2 INTRODUCCIÓN

*Aquí trabaja un artista* es un proyecto de residencias artísticas desarrolladas en instituciones educativas, promovido por el CA2M y realizado con el apoyo económico de la Fundación Daniel y Nina Carasso. En este marco, dos creadores llevaron a cabo durante el curso escolar 2014-2015 sendos proyectos artísticos en dos centros públicos de educación primaria del extrarradio de Madrid.

Esta propuesta del DEAP del CA2M responde a su línea de experimentación de trabajo a largo plazo con agentes e instituciones, con los que generar sinergias y lazos de colaboración que puedan permanecer en el tiempo, a través de una constante interrogación de las potencialidades de la diada experiencia estética-educación<sup>5</sup>. Se trata de una reflexión que el CA2M comparte desde hace tres años con la red de profesores y profesoras Enterarte<sup>6</sup>, invitada en este proyecto a participar como asesora y a través de uno de los colegios que la integran. Además, esta línea de trabajo es coherente con la apuesta educativa que desde el inicio ha mantenido el equipo del centro de arte, que entiende la educación como un campo de experimentación en el que poner en juego propuestas que reconozcan las capacidades de generar sentido de cada individuo y las potencialidades de la construcción colaborativa de conocimiento.

Ahondando en la voluntad de investigación artístico-educativa, el acompañamiento evaluativo externo aportó una devolución crítica constante, manteniendo activo un eje de reflexión durante todo el curso escolar sobre el desarrollo del proyecto, las potencialidades de transformación activadas y los márgenes de afectación entre agentes e instituciones en colaboraciones de estas características. Este flujo de retorno facilitó no solamente el cuestionamiento de las actividades

en curso, sino también una relectura retroactiva de las propias prácticas y discursos por parte de los agentes implicados y del propio museo. Un proceso de autocrítica coherente con la propuesta que hace Carmen Mörsch sobre las instituciones que defienden un discurso transformador:

Esto significa que la educación misma se hace sujeto de deconstrucción y transformación. Se examinan de manera crítica las relaciones de poder inscritas en sus contenidos, sus destinatarios y sus métodos, y esta crítica se vuelve a integrar en el trabajo educativo con los públicos [...] Los procesos educativos se entienden como un acto recíproco, aunque estén estructurados por relaciones de poder.<sup>7</sup>

7. Mörsch (2015: 42-43).

Sumado a esta evaluación acompañante externa, el proyecto finalizó con un seminario en el que participaron tanto las personas implicadas en esta edición de *Aquí trabaja un artista*, como aquellas que colaborarán en la siguiente. El seminario consistió en una evaluación coral de este primer proyecto piloto y se convirtió así en un fructífero espacio de cierre en el que, además de compartir y valorar las fortalezas del proyecto, hubo lugar para expresar y visibilizar los desencuentros y fricciones acontecidos a lo largo del curso.

Entrando en la descripción de los agentes implicados en el proyecto, Pilar Álvarez y Alejandro Simón fueron los dos artistas encargados de trabajar en cada una de las escuelas, ambos con prácticas artísticas y experiencias previas en educación muy diferentes<sup>8</sup>. Las dos escuelas que participaron en el proyecto, el CEIP Beato Simón de Rojas (en adelante, el Beato) y el CEIP Trabenco (en adelante, el Trabenco), poseen también unas diferencias institucionales considerables, y todo ello afectó al desarrollo del proyecto.

El Beato, situado en la población de Móstoles, es un colegio de línea 3 (tres grupos de aula para cada curso), con una estructura jerarquizada, que se presenta como poco flexible. El perfil socioeconómico de su alumnado responde a la población del centro de Móstoles<sup>9</sup>, con una importante presencia de ciudadanía migrante, especialmente afectada por la crisis económica.

8. Véanse perfiles en Anexo 1, «Tabla de proyectos».

9. Más información sobre el perfil del público cercano al museo en Martínez (2011: 14).

5. Extraído del programa educativo del CA2M 2014/2015.

6. «Grupo de trabajo del movimiento de renovación pedagógica Acción Educativa, que quiere propiciar la reflexión, la investigación y la creación en el ámbito educativo, para generar, gestionar y desarrollar proyectos innovadores de educación artística.»

Extraído del blog: <http://blogenterarte.blogspot.com.es/search/label/Enterarte%2/>

Somos

10. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

11. En <http://www.trabenco.com/index.php/nuestro-colegio/principios-de-identidad> [10-01-2015] y en Carbonell (1979: 21-24).

La aplicación en el colegio de las exigencias de la Administración conllevó que, durante el curso escolar en el que se realizó el proyecto, la clase implicada se encontrara en plena adaptación curricular a la LOMCE<sup>10</sup>.

El colegio Trabenco, situado en Leganés y de tamaño menor (es un colegio de línea 1), es uno de los referentes de la Comunidad de Madrid en innovación pedagógica. Apuesta por ser una comunidad educativa en la que familias, alumnado y profesorado establecen un diálogo constante para mantener una metodología democrática, asamblearia y antiautoritaria<sup>11</sup>. Un gran número de niños y niñas muestra sentirse identificado con el proyecto, así como las familias, que en su mayoría escogen el colegio por su propuesta político-educativa. Su modelo pedagógico, respaldado por un profesorado altamente comprometido que cree en el flujo entre la escuela y el mundo exterior, se traduce en una enseñanza basada en la investigación y el trabajo por proyectos, fuertemente afianzada en la defensa de que el conocimiento se construye de forma activa y colectiva.

### 3 ¿CÓMO COMENZAR? PRIMEROS PASOS

12. Véase Anexo 4. Documento de recomendaciones realizado en el marco de esta investigación que puede resultar de utilidad a la hora de poner en marcha un proyecto de estas características. También resume de forma clara los puntos clave a la hora de llevar a cabo un proyecto colaborativo el texto de Sánchez de Serdio (2015: 39-44).

#### 3/1 Selección de colegios

Este primer apartado recoge las reflexiones surgidas sobre las primeras decisiones a tomar cuando se inicia un proyecto de estas características<sup>12</sup>. A la hora de analizar el proceso de puesta en marcha del proyecto *Aquí trabaja un artista*, es necesario tener presente su condición de experiencia piloto, con las consiguientes urgencias temporales (cierre del acuerdo con el cofinanciador externo próximo al final del curso escolar anterior, primeros contactos con escuelas y cambios a última hora por razones ajenas al proyecto, etc.). Esta coyuntura también hizo que el proyecto tuviera un acentuado comienzo unidireccional: aunque es cierto que el germen del proyecto nació de las propuestas y deseos de la red Enterarte, fue el DEAP quien promovió el proyecto y posteriormente lo propuso a artistas y escuelas.

Varios fueron los factores a la hora de seleccionar los colegios con los cuales colaborar, entre los principales destacan la voluntad del CA2M de trabajar con colegios del extrarradio de la Comunidad de Madrid, así como de incluir un colegio perteneciente a la red Enterarte y de afianzar las relaciones con el Beato, al que considera parte de la comunidad inmediata al museo.

Al mismo tiempo, siguiendo la inquietud investigadora que alimenta las bases de esta propuesta, también se pretendía que existieran contrastes entre las culturas escolares de ambos colegios. Además de las diferencias mencionadas anteriormente, las escuelas participantes establecen una relación dispar con el hecho artístico: en una de las escuelas el arte ocupa un lugar importante en el currículo, y en la otra la educación artística ha sido paulatinamente relegada, en consonancia con el marco legislativo educativo actual.

Esta diversidad a la hora de relacionarse con el hecho artístico se tradujo en la existencia (o no) de un interés previo por participar en el proyecto: mientras el colegio Trabenco fue elegido entre otros propuestos por la red Enterarte para participar, en el caso del colegio Beato la iniciativa partió exclusivamente del CA2M. De esta manera quedaron configuradas dos instituciones participantes muy diferentes, que activaron cuestionamientos dispares en relación con los modelos y discursos educativos, los modos de trabajo y las estructuras de poder que se pusieron en juego.

Esta disyuntiva en el trabajo con los públicos es conocida en el campo de la mediación y educación en museos: ¿cómo trabajar para evitar la exclusión sin caer en un discurso dominador? La tensión entre un acercamiento al arte a aquellos públicos que no demuestran un interés activo, bajo el riesgo de asumir un discurso paternalista, o trabajar únicamente con públicos afines, perpetuando así la exclusión, se articula como un doble vínculo<sup>13</sup>. Un doble vínculo que los educadores deberán afrontar de forma consciente, buscando la estrategia que permita, no su resolución, pero sí desvelar otras tensiones y contradicciones. En los debates también estuvo presente la conveniencia de que exista un interés previo por parte de la institución educativa: ¿debe existir un deseo previo por parte del profesorado de participar en el proyecto? ¿Es necesaria la implicación del profesorado? ¿Qué consecuencias conlleva su falta de implicación? ¿Sería deseable que los colegios mostraran un interés en el mantenimiento autónomo del proyecto en cursos posteriores?

Varias fueron las posturas y, como veremos más adelante, una de las consecuencias directas es el impacto en los modos de trabajo y las posibilidades colaborativas. El CA2M primaba su interés en continuar un trabajo con aquellos niños y niñas con menos acceso al arte, interrogándose por las posibilidades y dificultades de trabajar en espacios educativos con culturas de la colaboración no compartidas, incluso en el caso de no contar con el apoyo del profesor-tutor:

La apuesta de ir a un lugar no sensible creo que es una pregunta interesante: ¿solo vamos a trabajar con gente que quiera, o vamos a apostar por que la

13. Nora Landkammer se ha referido a esta tensión como un «doble vínculo», retomando la terminología de Spivak: «Cuando nos encontramos en la posición de sujeto con dos decisiones determinadas, ambas correctas (o ambas equivocadas), de las cuales una anula a la otra, estamos en una aporía, que por definición no se puede cruzar, o en un doble vínculo» (Landkammer, 2005: 22-24).

14. Extraído de la entrevista realizada a Pablo Martínez, responsable del DEAP, el 26-03-2015. Ante esta afirmación, María García, profesora del Beato, mostró su disconformidad haciendo hincapié en el variado abanico de trabajo alrededor del arte llevado a cabo en su centro educativo: proyectos relacionados con el cine y la pintura, apuestas interdisciplinares con danza, teatro y literatura, visitas a centros culturales, etc. Más información en el blog del colegio: <http://beatosimonderojas.blogspot.com.es/>, consultado el 15-09-2014.

15. Varias intervenciones de los integrantes de la red Enterarte en la reunión mantenida el 04-05-2015. Registro audiovisual disponible bajo solicitud de clave al CA2M.

### 3/2 Selección de artistas

educación sea un proceso complejo y no conciliador, en el que se puedan ver los conflictos, en el que puedan emerger, y en el que nosotros podamos hablar, o visibilizarlos, o decirlos de alguna manera?<sup>14</sup>

En la reunión de asesoramiento que el equipo del DEAP y los artistas mantuvieron con la red Enterarte, varias de sus integrantes consideraban indispensable contar con el apoyo del profesorado para poder llevar a cabo un proyecto colaborativo:

Si queréis tener repercusión en el aula es indispensable que la profesora esté implicada.

No solo el profe, el colegio tiene que estar informado, ilusionado, que no sea un trabajo independiente vuestro.

Es importante que el claustro acoga el proyecto, no solo la profesora, sino toda la comunidad educativa. Que las familias estén contentas con el proyecto es también muy importante.<sup>15</sup>

Otra de las reflexiones surgidas a lo largo del proyecto orbitó alrededor de las cualidades y competencias deseables del artista que realice la residencia. Si bien las habilidades empáticas que faciliten el establecimiento de relaciones interpersonales amables, las capacidades espacio-organizativas que permitan la coordinación de un trabajo grupal con una mirada periférica o destrezas como la flexibilidad o capacidad de adaptación y respuesta ante lo imprevisto, fueron reconocidas de forma unánime como necesarias para el

buen desarrollo de estos talleres, se abrió un debate sobre la deseabilidad de una experiencia o formación previa en el campo de la educación<sup>16</sup>.

Para varias integrantes de la red Enterarte, en un modelo ideal de colaboración, la artista no debería poseer nociones previas de educación ni pretender asumir roles o tareas que no son los propios, dedicándose exclusivamente a «ser artista», mientras que la profesora realizaría una labor de acompañamiento pedagógico. Este modelo de colaboración artista-profesor encaja con el llevado a cabo por Alejandro Simón en el Trabenco, que frente a peticiones de desarrollar unos objetivos de trabajo o abordar ciertos aspectos de desarrollo personal, afirmaba no sentirse competente, no ser «un educador», y desvinculaba su práctica de una intención didáctica<sup>17</sup>.

Frente a esta postura, que profundiza la dualización entre arte y educación y se apoya en la idea del artista como genio o maestro, Pilar Álvarez afirmaba no diferenciar entre su práctica artística o educativa, ya que una se alimenta de la otra confiriéndose sentido mutuamente<sup>18</sup>. En este sentido, Irene Amengual, siguiendo la propuesta de Emily Pringle, apunta a una comprensión del artista como educador, evitando escisiones, lo cual puede facilitar el trabajo colaborativo en vez de provocar un posicionamiento antagónico entre ambas funciones<sup>19</sup>, a la vez que señala las diferencias entre que el artista proponga un proyecto artístico personal para cuya ejecución cuente con la ayuda del alumnado, o que su propuesta esté basada en la creación y construcción conjunta, bajo parámetros colaborativos, en un proceso consciente del que el alumnado pueda apropiarse.

Al término de las residencias, desde el CA2M reconsideraban la importancia de la trayectoria previa del artista y cómo el hecho de que este cuente con un corpus artístico sólido puede facilitar el trabajo conjunto al permitir la suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades y modos del profesor, la escuela y el centro de arte.

En un proyecto ambicioso como este, con múltiples agentes involucrados —DEAP, artistas, profesorado y comunidad educativa—, multiplicidad de espacios de trabajo y de decisión —museo, escuela y espacios informales—, quedó patente la importancia de asentar

16. Extraído de las intervenciones de integrantes de la red Enterarte en la reunión del 04-05-2015. Registro audiovisual disponible bajo solicitud de clave al CA2M.

17. Extraído de la entrevista realizada a Alejandro Simón, artista participante, el 05-01-2015. Tanto Emily Pringle como Irene Amengual exponen en sus trabajos de investigación que esta es una postura bastante habitual entre los artistas que trabajan en contextos educativos. En Amengual Quevedo (2014: 113) y Pringle (2002).

18. Extraído de la entrevista realizada a Pilar Álvarez, artista participante, el 05-06-2015.

19. Amengual Quevedo, ob. cit., p. 115.

### 3/3 Creando un marco común desde el que comenzar a trabajar

desde el inicio unas bases y un lenguaje comunes mediante la creación de espacios de encuentro e intercambio desde la concepción del proyecto. La diversidad de formación y trayectorias de los diversos agentes involucrados dificultó en ocasiones la existencia de un lenguaje y unos marcos discursivos compartidos que posibilitasen el debate. Intentar encontrar un marco de significados y referencias comunes que permita salvar las relaciones de poder que se materializan en el lenguaje, y que facilite la comprensión y la resolución de conflictos, es un esfuerzo que conviene hacer previamente al inicio de una colaboración<sup>20</sup>.

20. Sánchez de Serdio (2010b: 54).

Por otro lado, esta diversidad generó dificultades en algunos agentes para concebir tanto los modos como las potencialidades que pueden albergar estos proyectos, lo cual afecta a sus contribuciones. Un ejemplo de ello surgió en el seminario final, cuando Elvira Pacheco, profesora del Trabenco, afirmó haber comprendido el potencial de estos proyectos tras haber escuchado las ponencias. En las entrevistas mantenidas previamente, ella cuestionaba su capacidad transformadora, sin embargo el poder observar el taller realizado en el otro colegio le permitió adoptar otra perspectiva. La posibilidad de compartir proyectos, referentes o experiencias anteriores, como sucedió en el seminario, es una buena manera de aterrizar aquellas propuestas que quedaron en abstracto y abrir las puertas a un proceso colaborativo en el que todos los agentes implicados proyecten y compartan sus deseos, expectativas, necesidades y objetivos en relación con los futuros talleres.

En un contexto de precarización del trabajo cultural, resulta oportuno replantearse los modelos y puestos de trabajo que generan este tipo de proyectos, y las posibilidades de sostenibilidad con relación a los agentes implicados. Las responsabilidades y dedicación al proyecto de cada persona involucrada son muy dispares, y no en todos los casos son acompañadas de una remuneración específica, como es el caso de las profesoras.

Siguiendo este ejemplo, la participación en los proyectos de agentes que ya tienen una agenda de tareas y

responsabilidades asociadas a su puesto laboral exige una cuidada valoración en el reparto del trabajo: en esta edición, una de las profesoras manifestó su imposibilidad de dedicar al proyecto el tiempo necesario.

Por otro lado, no podemos olvidar las obligaciones que este proyecto conlleva para los artistas, evitando ideas preconcebidas como sus motivaciones idealistas y desinteresadas<sup>21</sup>. En las dos residencias llevadas a cabo, las labores de los artistas, además del trabajo en el colegio, incluyeron la preparación de sesiones y del material, reuniones de coordinación, de evaluación con el financiador, participación en sesiones públicas, etc., en ocasiones no planificadas con anterioridad. Frente a la dificultad de cuantificar la actividad intelectual surge la duda sobre la proporcionalidad entre los honorarios y las cualidades, flexibilidad y disponibilidad exigidas.

A la hora de plantearse el diseño de un proyecto de estas características es indispensable tener presentes todas estas variables, y cruzar las responsabilidades y remuneraciones económicas con las situaciones de vida de cada participante, sus realidades y sus compromisos de cuidados, a fin de poder poner en marcha un proyecto que sea conciliador con una buena vida.

Por último, el presupuesto global puede resultar excesivo para ser asumido por el grupo o la institución promotora, por lo que debe valorarse la necesidad de contar con el apoyo de un financiador externo y las posibilidades de continuación en ediciones futuras. En el caso de estas residencias, el proyecto fue cofinanciado por el CA2M y por la Fundación Daniel y Nina Carasso.

21. En otra investigación sobre residencias artísticas en escuelas realizada por Carmen Mörsch, la autora identifica en las residencias investigadas ideas preconcebidas de profesorado y alumnado sobre la dedicación altruista de los artistas en estos proyectos, y cómo sus peticiones de unos honorarios dignos pueden afectar a su capital simbólico. En Lutz y Mörsch (2005: 262).

### 3/4 Financiación y sostenibilidad

## 4 ESTRUCTURA RELACIONAL Y PROCESOS COLABORATIVOS PUESTOS EN MARCHA

Este epígrafe aborda la importancia de las políticas relacionales, normalmente obviadas en los análisis de este tipo de proyectos, y cómo estas y sus decisiones van filtrando al resto de capas del proyecto, configurando los espacios de encuentro y disenso, de aprendizajes y transformaciones.

Tanto los debates como las propuestas teóricas que acompañaron este proyecto apuntaban hacia la deseabilidad de un modelo de trabajo colaborativo, flexible y horizontal, en el que los agentes e instituciones implicados pudieran afectarse mutuamente, como explican desde el CA2M:

Los procesos educativos no se generan de forma espontánea, sino que requieren de complicidades, de la activación de sinergias y de inquietudes compartidas [...] Iniciamos un nuevo proyecto de estancias de artistas en dos colegios de la Comunidad de Madrid, en Móstoles y Parla, con el fin de investigar en qué medida la educación artística puede servir para aprender cosas que van más allá de la plástica, como el trabajo colaborativo, el desarrollo y fomento de la democracia y la participación, así como el inevitable aprendizaje relacionado con la imagen y fundamental en el presente.<sup>22</sup>

Las personas entrevistadas coincidieron en la definición de un proceso colaborativo como aquel en el que los participantes trabajan de forma conjunta en todas las etapas del proceso, desde el diseño hasta la puesta en marcha, tomando el control de todo el desarrollo. Este consenso y la lucidez sobre las implicaciones y dificultades de tender hacia la colaboración, hicieron surgir en los debates las dudas sobre las posibilidades reales de establecer este modelo de trabajo con el alumnado, o sobre la conveniencia de asumir compromisos colaborativos con agentes con prácticas

22. Extraído del programa educativo CA2M 2014/2015. Por causas ajenas al CA2M, el primer colegio seleccionado, en Parla, canceló su participación.

educativas muy diferentes a las defendidas desde el museo. Retomando las reflexiones precedentes sobre las dificultades para realizar un trabajo educativo coherente sin caer en la exclusión o en el paternalismo, la colaboración se perfiló en este proyecto como una posible estrategia para sortear el doble vínculo. Una colaboración entre las diferentes perspectivas profesionales, que permita el cuestionamiento de modos y contenidos, puede desactivar esta contradicción, evitando posibles actitudes impositivas ya sea en términos estéticos como pedagógicos<sup>23</sup>.

Si analizamos lo ocurrido, el proyecto partió de una propuesta unidireccional del CA2M, invitando a artistas y profesoras a participar activamente, con la voluntad de idear modos que fuesen decantando la participación hacia una colaboración creciente. Así, se pusieron en marcha espacios de negociación entre el centro de arte, las profesoras y los artistas, en los que interactuaban agentes con dispares marcos discursivos y operativos.

En las entrevistas fue palpable la satisfacción de las agentes que pudieron participar en espacios de negociación flexibles donde existió la cocreación<sup>24</sup>. Aunque nadie manifestó haberse sentido dirigido u obligado, sino haber disfrutado de espacios receptivos a la propuesta y al cuestionamiento, sí que en algunas reflexiones aparecieron los recelos de estar sobrepasando las líneas de lo impositivo o colonizador:

¿Por qué tenemos que meter el lenguaje artístico dentro de la escuela? [...] ¿Somos un colonizador que quiere introducir aquí otro lenguaje? Pues a lo mejor sí, quiero introducir ese lenguaje, no para colonizar, pero a lo mejor para cuestionarlo también como lenguaje.<sup>25</sup>

Diferentes son las experiencias vividas en espacios donde, por diversos factores, las relaciones estuvieron habitadas por el disenso y las fricciones, imposibilitando un trabajo conjunto de diseño. Frecuentemente, el origen de los desencuentros se hallaba en una falta de cultura de la colaboración, marcos teóricos o lenguajes compartidos, lo que dificultó un diálogo en el que encontrar acuerdos transitorios satisfactorios. En

23. Mörsch, tras apuntar la contradicción de la presencia de paternalismos en prácticas comisariales y educativas que se quieren críticas, propone las alianzas interprofesionales como posible vía para salvar dicha disyuntiva (Mörsch, 2012: 50).

24. Véanse Anexos 2 y 3.

25. Entrevista realizada a Pablo Martínez, 26-03-2015.

relación con los desencuentros a la hora de programar que surgieron entre Alejandro, el artista, y Jaime González Cela, el educador coordinador del proyecto por parte del CA2M, este último compartía en el seminario sus preocupaciones sobre cómo articular la programación de los talleres de forma colaborativa:

¿Cuál puede ser, cuál tiene que ser nuestro papel ahí cuando es un proyecto de autor? [...] ¿Hasta qué punto el centro (de arte) tiene que influir en el trabajo del artista?<sup>26</sup>

26. Extraído de la ponencia de Jaime González Cela, educador y coordinador del proyecto, en el seminario final. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OTqXpnr09HM>

27. Cuando el espacio de decisión se desplazó en un proyecto del museo al colegio, como ocurrió en el Trabenco, la presencia de interlocutores del CA2M disminuyó. En cambio en el Beato, la imposibilidad de generar un diálogo productivo con la profesora situó el espacio de decisión en el museo, siendo el equipo de trabajo conformado por varias personas del DEAP y la artista.

28. En las valoraciones del informe, María García, profesora del Beato, disintió de este punto, afirmando que tanto el claustro como ella habían apoyado el desarrollo del proyecto en el seno de su centro educativo, ya que de otro modo el taller no habría podido tener lugar.

Paulatinamente, estos espacios de decisión complejos, en los que debatían una disparidad de agentes, perspectivas y modos de hacer, fueron desplazándose, amainando las fricciones al simplificarse las relaciones y disminuir la representación de algunos agentes en la toma de decisiones<sup>27</sup>. Esta respuesta espontánea a los nudos conflictivos, más que aportar una solución, abrió una nueva línea de reflexión al desvelar algunos malestares relacionados con las estructuras de poder y cuestionar la capacidad performativa de participantes e instituciones para redefinir sus roles, funciones y autoridades.

Con relación a la colaboración en el seno del aula, en el caso del Beato la distancia entre las propuestas pedagógicas y metodológicas de la profesora y de la artista desplazó a esta última hacia posiciones no deseadas. El hecho de introducir en un aula predominantemente vertical nuevas metodologías para ofrecer al alumnado un aprendizaje no bancario, sin apoyarse en un proceso cómplice de colaboración y negociación explícita con la profesora, puede generar percepciones de imposición y cuestionamiento que dificulten procesos abiertos de afectación y de aprendizaje compartido desde el reconocimiento mutuo<sup>28</sup>. Estos momentos de desencuentro revelan la importancia de formar un equipo coordinado y cómplice, que trabaje en la misma dirección en el interior del aula, con especial cuidado de asegurar la existencia de momentos para la negociación y cocreación. La falta de tiempos en los que compartir y debatir entre artista, profesora y centro de arte es una de las grandes debilidades de este tipo de proyectos, de ahí la importancia de la calendarización y agenda comunes. La ausencia de un entendimiento cómplice y

colaborador entre artista y profesora modeló inevitablemente la forma del taller. Así, en el taller del Trabenco, en el que existió un diálogo fluido, la participación de la profesora fue en aumento, acercándose a un modelo de taller de creación colaborativa. Mientras que en el Beato, donde las relaciones con la profesora fueron menores y existieron menos espacios de debate e intercambio, el taller fue derivando hacia un modelo de prestación de servicios que no era el objetivo del proyecto. Esto marca un límite difícilmente franqueable a la hora de plantearse acciones que puedan afectar a las instituciones y comunidades educativas, así como genera una deseable sostenibilidad autónoma en el seno del centro educativo.

Tanto en un caso como en otro la colaboración, su puesta en marcha y las dificultades que conlleva fueron algunos de los principales ejes de reflexión del proyecto: ¿cómo generar un debate en igualdad de condiciones entre todos los agentes, en el que la diversidad de trayectorias y marcos teóricos no bloquee ni dificulte el proceso de negociación, sino que, al contrario, lo enriquezca? ¿Cómo lograr que en un diálogo desigual puedan cuestionarse las voces de autoridad? ¿Cómo admitir la conflictividad y la incertidumbre que supone la construcción de lugares comunes? ¿Cómo crear estos espacios de colaboración insertados en varios marcos institucionales con características tan diferenciadas?

Los desacuerdos surgidos en el curso del proyecto, doblemente señalados tanto por los agentes implicados como por la evaluadora acompañante, encontraron el espacio para el debate y la reflexión en las reuniones de coordinación o en el seminario final, generando así espacios potenciales de afectación y transformación. Este reconocimiento permitió que el proyecto desbordase el modelo clásico de residencia de artista, que habitualmente se limita a proponer el proceso de creación del artista como espacio de encuentro entre educación y arte. Al reconocer la importancia de una estructura relacional que no obvia al profesorado y a la que se le permite albergar disensos y fricciones, el proceso se torna democrático, algo que, como apunta Javier Rodrigo, no resulta habitual en este tipo de proyectos<sup>29</sup>.

29. Rodrigo (2010: 10-15).

## 5 LA ARTISTA EN EL AULA

30. Más información en Anexo 1, «Tabla de proyectos».

Cada artista diseñó un proyecto diferente para llevar a cabo en cada colegio<sup>30</sup>. Pilar, en el Beato, planteó un taller en el que, mediante el uso de las herramientas audiovisuales, el alumnado realizara varios ejercicios en los que reflexionar sobre su entorno inmediato: el colegio, sus vivencias en el mismo, los problemas relacionales que surgen en el aula y el acercamiento a la memoria familiar de la vida escolar. De forma grupal los niños fueron elaborando pequeñas piezas audiovisuales que, al término del taller, la artista recogió en un [sitio web](#), hilando un relato sobre la escuela y las experiencias vitales de alumnos y familias. En el caso del Trabenco, Alejandro comenzó con un taller muy abierto, en el que se sucedieron varias actividades experienciales que recreaban un proceso creativo artístico alrededor del colegio y su forma. A partir de estas acciones se generó un espacio asambleario de reflexión acerca de la naturaleza del arte y de sus procesos de producción, que culminó en una exposición final en el gimnasio del centro educativo.

31. Lutz y Mörsch (2005: 262-263)

32. El artista Alejandro Simón llevó a cabo un taller muy abierto, sin unos pilares programáticos definidos, con unos modos de hacer afines al colegio. La profe Pilar Álvarez estableció una estructura programática respaldada por propuestas diseñadas desde su experiencia educativa, dirigidas al trabajo sobre determinados objetivos de desarrollo personal y grupal.

A la hora de analizar la entrada del artista en el espacio escolar son varias las dimensiones a tener en cuenta. En este tipo de proyectos, el trabajo del artista en la escuela está precedido por un amplio abanico de ideas preconcebidas por parte del profesorado y el alumnado. La relación con el mito del artista y los marcos teóricos y experienciales de cada uno de los agentes involucrados en el hecho educativo, así como de las instituciones, repercute en lo que suceda en el aula, dirigiendo y modelando el taller<sup>31</sup>.

Un buen ejemplo de ello es cómo la percepción inicial que el alumnado tuvo sobre los artistas estuvo fuertemente condicionada por los imaginarios sobre el arte y los artistas instituidos en el entorno cercano de los niños y niñas, y configuró dos modelos de artista asociados a dos tipos de taller<sup>32</sup>, descodificados desde los

discursos mantenidos en las escuelas.

Así, en el Trabenco el mito del artista-genio, con sus dosis de inefabilidad e iluminación, fue proyectado en Alejandro de tal manera que, además de inspirar confianza, su propia presencia era para el alumnado la justificación de que se «hiciera arte». Los niños afirmaban en la entrevista que:

Con Elvira hacemos arte, pero con Ale nos acercamos más al arte.

Es más impresionante trabajar con Ale (que con su profesora).

Ale trae material de arte porque es un artista.<sup>33</sup>

Tanto el CA2M como el propio Alejandro coincidían en la intención de deconstruir esta figura del artista para abordarlo desde su dimensión profesional. Algo que encajó con el modo en el que el Trabenco lleva a cabo las actividades de orientación laboral, invitando a profesionales externos a compartir su experiencia en las aulas.

En el Beato, Pilar, mujer joven, fue rápidamente percibida como la «profe de vídeo». Sus modos de estar y guiar al grupo, así como su voluntad de introducir un nuevo modelo pedagógico y de autoridad fueron descodificados por el alumnado desde un discurso que justifica la jerarquía vertical de transmisión del conocimiento habitual en su escuela, debido a las exigencias curriculares que reciben los profesores. Una buena parte del alumnado consideraba menores los conocimientos de Pilar frente a los de su profesora, María García:

Con María, como hay que dar mates, lengua y eso, tenemos que hacerlo rápido. Con Pilar se puede hacer con el tiempo que sea.

María es la que manda, Pilar es más libre.

Es que es más profe María que Pilar.

María ha estudiado más: Pilar solo da vídeo, María da mates, lengua, música...<sup>34</sup>

33. Afirmaciones extraídas de la entrevista grupal realizada al alumnado del Trabenco el 28-10-2014.

34. Afirmaciones extraídas de la entrevista grupal realizada al alumnado del Beato el 21-11-2014.

La presencia del artista en el aula introduce nuevos modos de hacer, nuevos focos de interés y nuevas dinámicas que pueden cuestionar las ya existentes, además de generar una serie de desplazamientos y transformaciones en la estructura relacional preexistente, propicias a la exploración. En los casos analizados, esta entrada se ha realizado respetando los ritmos, tiempos y dinámicas del aula, procurando establecer una relación cercana y afectuosa tanto con profesoras como con niños y niñas, condición indispensable para el buen funcionamiento del taller.

En el caso de Pilar, como se apuntaba en el apartado anterior, existía el deseo de generar espacios en los que descolocar las estructuras jerárquicas y los métodos bancarios existentes en el aula. Un gran desafío para la artista residió en cómo lograr introducir nuevos modos sin que sus propuestas resultaran impositivas y cuestionadoras, ya que no contaba con la complicidad de la profesora. Alejandro trabajó en un espacio cuyos modos de hacer eran cercanos a los propios, por lo que para él la dificultad radicaba en resolver la tensión entre participar aportando desde lo personal a la vez que evitaba caer en protagonismos que posicionaran su voz sobre las demás. Él siempre expresó que sentía su carencia con relación a experiencias previas de trabajo en contextos educativos con niños y jóvenes.

Una de las fortalezas de ambos talleres fue la propuesta de contenidos basada en la realidad existente en cada colegio, partiendo de los conocimientos de los alumnos, con unos temas generadores significativos para ellos, que en el caso del Beato también lo fueron para la profesora y la comunidad educativa, como quedó patente a la luz de los resultados.

El ejercicio de vídeo llamado *Me molesta*<sup>35</sup> partió de una sugerencia de la profesora: abordar el tema de los conflictos entre el alumnado y la importancia del cuidado y los buenos tratos. Se trabajó sobre las historias personales del alumnado, retratando el problema de convivencia vivido por todos y todas. El ejercicio de síntesis y adaptación de las historias, la creación de personajes ficticios a partir de sus relatos autobiográficos y el posterior análisis de los roles del protagonista y el antagonista, permitió al alumnado tomar conciencia

de su realidad y la del otro desde una perspectiva distanciada, abriendo puertas a nuevas formas de abordar las relaciones en el aula y a nuevos procesos de subjetivación.

Otro de los puntos importantes, que dio lugar a interesantes reflexiones sobre qué y quién condiciona aquello que sucede en el aula, está relacionado con la flexibilidad de la estructura establecida en el taller. En el caso del Trabenco, tanto el taller como las propias dinámicas de la escuela conferían una amplia autonomía y capacidad de decisión al alumnado. En uno de los ejercicios propuestos, un grupo de niñas decidió de forma autónoma realizar unas piezas audiovisuales que retratasen los problemas que estaban encontrando a la hora de trabajar juntas. Mediante esta apropiación del ejercicio (no hicieron lo que en realidad se había planteado), el grupo puso sobre la mesa las dificultades que estaban viviendo con relación a la colaboración, enriqueciendo de forma espontánea los contenidos trabajados en el taller.

Esta experiencia de apropiación es una muestra de cómo pueden suceder acontecimientos inesperados al margen de lo programado en el taller si se generan espacios abiertos a la posibilidad, en los que los niños y niñas puedan hacer suyo el proceso de creación para generar propuestas significativas que aborden e interroguen sus propias vivencias. Un modo de hacer que exige al artista una alta capacidad para identificar y devolver al grupo las propuestas que surjan espontáneamente.

En algunos casos, como en este ejemplo, las aportaciones del alumnado no fueron recogidas por el artista y los educadores. Los motivos fueron diversos, desde la falta de tiempo hasta la inconveniencia de determinados contenidos, pero en todos los casos cuestionan los modos de decisión y la flexibilidad de los formatos escolares: ¿cuáles son las voces autorizadas para establecer los límites de aquello que puede ser abordado en el aula y lo que no? ¿Qué estructuras están reproduciendo estas voces de autoridad?

Por último, los desplazamientos de los agentes al abandonar sus espacios de trabajo habituales, así como sus códigos y modos para adaptarse al aula y sus realidades, provocan redefiniciones identitarias, cambios

35. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Yao-WgloVk>

36. Amengual lo explica en primera persona en Bauzà (2010: 88-89).

en los estatus y en los reconocimientos, que pueden acarrear inseguridades y dudas<sup>36</sup>. Esto afectó en particular a los artistas y a Jaime, el educador-coordinador del proyecto. Las anteriormente citadas inseguridades vividas por los artistas, sumadas a las dificultades apuntadas anteriormente sobre la gestión de un proceso de trabajo colaborativo polivocal, generaron tensiones que en algunas ocasiones pudieron provocar que los artistas mantuvieran el formato de sus talleres dentro de un espacio de «seguridad», sin decidirse a introducir elementos desestabilizadores, buscando una situación tolerable tanto para la institución educativa como para el CA2M. Así, Jaime explicaba cómo en las reuniones de diseño con Pilar dudaban acerca de si era conveniente proponer un espacio asambleario, debido a la poca flexibilidad de uno de los colegios:

Claro, hay problemas, lo tenemos que hacer con mucho cuidado porque no están acostumbrados a eso, el mover las mesas. Ya el primer día nos regañaron un poco. Si montamos una asamblea y no funciona, pues imagínate. Es una estructura mucho más cerrada.<sup>37</sup>

37. Extraído de la entrevista realizada a Jaime González Cela el 05-12-2014.

Por su parte, Alejandro expresaba cómo se había sentido controlado:

Yo también sentía mucha presión desde el primer día, de que tenía que hacerlo de una manera, no solo me lo decías tú, me lo decían todos [...] Creo que lo que a ellos más les preocupaba era todo el rato tener las cosas más cerradas, que hubiese un proyecto, que hubiese una organización. Que todo estuviese mucho más medido [...] Me resulta supercomplicado [trabajar así].<sup>38</sup>

38. Extraído de la entrevista realizada a Alejandro Simón el 09-06-2015.

Además de la importancia de explicitar los objetivos y modos de hacer deseados por los agentes implicados para poder articular un trabajo común satisfactorio para todos, esta afirmación apela también a la confianza entre actores como un valor a cuidar en estos procesos de trabajo, abiertos, en los que la incertidumbre y lo impredecible van a estar siempre presentes. Con relación a estas acciones educativas, Nora Sternfeld reflexiona

sobre la necesidad de cierta pérdida de control, puesto que, de lo contrario, se vería anulado el espacio de lo posible y, por tanto, de los potenciales cambios. En este sentido, los resultados del proyecto, inesperados, pueden ser productivos al provocar nuevas vías de reflexión o espacios para la acción, como ha sucedido en estas residencias. Pero Sternfeld también recuerda que en el campo de la educación es necesario estar preparada ante la posibilidad de que una acción educativa pueda no dar ningún tipo de resultado<sup>39</sup>.

39. Sternfeld (2010), consultado el 15-10-2015.

## 6 ACTIVIDADES Y PRODUCTOS FINALES / TENSIONES ENTRE PROCESO Y RESULTADO

Cada proyecto tuvo unas actividades destinadas a compartir lo sucedido en los talleres con el resto de la comunidad educativa y unos productos finales diferentes<sup>40</sup>.

En el Trabenco se produjeron varios dispositivos artísticos durante las sesiones de trabajo con el artista, que fueron recogidos y mostrados en una exposición final a la que se invitó a la comunidad educativa. Durante el desarrollo de la residencia se realizó otra acción pública: una intervención en el patio de la escuela que, bajo los códigos de una manifestación, pretendía sensibilizar sobre los peligros que acosan al medio ambiente. Se utilizaron coches teledirigidos para ocupar el espacio del patio. La asistencia de público a ambas actividades fue elevada. En el Beato la artista diseñó un sitio web<sup>41</sup> como espacio público en el que mostrar el trabajo realizado. En él se recogieron tanto las piezas creadas por el alumnado como otras producidas por la artista y educadores en el marco del proyecto. Hubo una actividad pública intermedia en el CA2M: una proyección de los vídeos hechos por el alumnado, a la que se invitó a familias y profesoras, aunque la presencia de adultos fue reducida.

*Aquí trabaja un artista* tuvo desde el inicio una voluntad procesual. Frente a la importancia otorgada al proceso, coherente con la apuesta pedagógica del CA2M, al preguntar sobre los resultados, la mayoría de los entrevistados los consideraban como algo menor y tenían solo una vaga idea de lo que se iba a realizar: una película o una exposición. Sin embargo, al término de los proyectos, los productos finales y su formalización, así como sus usos y circulación, abrieron otros ejes de debate. Al visibilizarse las soluciones formales adoptadas en los productos finales, comenzaron a entrar en juego parámetros de análisis estético que hasta ese momento no habían sido manejados.

40. Más información en Anexo 1, «Tabla de proyectos».

41. <http://cargocollective.com/docuwebcole>

Sobre esto, Pablo Martínez explicaba:

Las personas que estaban implicadas están muy contentas y nosotros también lo estamos, pero es un proyecto en el que a nosotros nos hubiera gustado llegar a otro lugar [...] Esas estéticas que los alumnos estaban aportando hay que ponerlas en cuestión [...] Poner en cuestión para tener una conciencia de qué podemos aportar, cómo podemos trabajar con estos lenguajes de la forma [...] ¿Qué podemos aportar el museo más allá de lo educativo? Podríamos haber hecho incidencia en las formas en las que se construye el dispositivo expositivo en el colegio o en las formas de «lo bonito» del colegio.<sup>42</sup>

La dicotomía entre valoraciones estéticas o éticas evoca la disyuntiva planteada por Claire Bishop a la hora de acercarse a una propuesta de arte relacional<sup>43</sup>. Así, surgen cuestiones como: si se evalúa desde una perspectiva relacional, ¿deben manejarse criterios éticos o estéticos? ¿Deben analizarse las formas sociales o las formas estéticas puestas en juego? ¿Qué consecuencias conlleva que estas formas sean disruptivas o continuistas? Pensando en el análisis de los productos finales, es cierto, como apuntaba Marisa Víctor, profesora del Trabenco, que se debe otorgar importancia a los resultados, ya que suele ser desde ellos desde donde se evalúa<sup>44</sup>. Sin embargo, resulta necesario tener presente que en este tipo de proyectos los productos resultantes no pueden reflejar los procesos estéticos y reflexivos acontecidos en el taller, debido a la elevada dificultad para encontrar soluciones estéticas que plasmen lo sucedido en el aula en un proceso de toma de decisiones democrático e inclusivo<sup>45</sup>. Las experiencias y debates propuestos por Alejandro y protagonizados por las alumnas en el Trabenco provocaron reflexiones sobre la naturaleza del arte y cuestionaron prejuicios sobre el hecho artístico detectados por el artista:

Yo creo que a la comunidad todos estos temas del arte y el artista le ha dado qué pensar [...] Yo sentía que había niños que hablaban sobre estos temas de forma despectiva y por eso me parecía importante tratarlos. No pasa lo mismo con las matemáticas.<sup>46</sup>

42. Extraído de la entrevista realizada a Pablo Martínez el 22-05-2015.

43. Claire Bishop critica cómo las valoraciones sobre los efectos sociales de las propuestas artísticas predominan sobre las consideraciones sobre su calidad artística, en Bishop (2007).

44. Intervención de la profesora del Trabenco e integrante de la red Enterarte en el seminario final. Disponible en <https://www.youtube.com/v=h0sOvcI8UZM>

45. Amengual en Bauzá, ob. cit., p. 90.

46. Extraído de la entrevista realizada a Alejandro Simón el 09-06-2015.

Sin embargo, los dispositivos resultantes mostrados en la exposición, con una factura que revelaba la autonomía en el hacer del alumnado, difícilmente pudieron ser reflejo de lo ocurrido a lo largo del curso. Tampoco fueron diseñados para generar cuestionamiento, ni extrañamiento. La intervención en el patio, con coches y juguetes teledirigidos, pudo generar una disrupción en el cotidiano, pero el discurso transmitido, que pretendía sensibilizar sobre el problema global de la contaminación, no difería del mantenido por la comunidad educativa, por lo que el consenso desactivaba el potencial diálogo. En la misma línea, la exposición final se configuró como una muestra celebratoria de los dispositivos realizados en un taller autorreferencial sobre el arte y la profesión artística.

En el caso del proyecto del Beato, como ya se ha dicho, la artista diseñó un sitio web<sup>47</sup> en el que se articularon las piezas audiovisuales realizadas por los niños y niñas, y aquellas creadas por la artista y los educadores, conformando un discurso cuestionador que desborda las reflexiones y aprendizajes vividos por el alumnado. El sitio web resulta, así, una herramienta que apela a un espectro amplio de la comunidad educativa, abriendo debates sobre la gestión de conflictos en el aula por parte del alumnado y del profesorado, el entorno familiar que genera violencia, la respuesta social al problema del acoso, etc.

El taller podría haber hecho uso del audiovisual como forma de resolución de conflictos, en aras de la pacificación en el seno del aula. Sin embargo, al dejar cabos sueltos y puntos conflictivos sin resolver, permitió que afloraran y se reflejaran en las piezas audiovisuales otros malestares existentes en el aula y diferentes percepciones de realidades compartidas, generando diálogo<sup>48</sup>. En el seminario final, la profesora expresó su descontento ante la representación que realizaron sus alumnos y alumnas de los conflictos y del cotidiano escolar. En las piezas audiovisuales el alumnado enuncia un discurso que difiere del de la profesora y del colegio mediante la hipérbole de un retrato ficcionado desde sus subjetividades. La tensión generada por la descodificación literal del mensaje realizada por la profesora quedó manifiesta al expresar esta su frustración por no haber participado durante el taller y transformado el discurso enunciado por el alumnado:

Nosotros somos la imagen de un colegio, que va a estar en Internet y a mí eso me duele [...] es una imagen que no está del todo, desde mi punto de vista, limpia y para mostrar [...] es evidente que hay un desencuentro entre el alumno y el profesor.<sup>49</sup>

Varias son las cuestiones que emergen a la luz de estos resultados finales. Por un lado, la experiencia del Trabenco evidencia la encrucijada entre adoptar o no una posición cuestionadora, frente a los saberes y estructuras existentes en el centro educativo. En este sentido, Alejandro mostró sus recelos frente a la propuesta de generar un aprendizaje significativo mediante el cuestionamiento de los modos y saberes reconocidos en la escuela. Su cercanía político-pedagógica a la cultura escolar de la institución educativa le generaba dudas acerca de la legitimidad de un posicionamiento antagonista cuestionador, y finalmente se potenciaron los momentos dialógicos en formato asambleario, en el que se discutía sobre el hecho artístico buscando consensuar posiciones.

Rodrigo, siguiendo a Elisabeth Ellsworth, recuerda cómo en este tipo de prácticas artístico-educativas el diálogo suele encumbrarse como única solución, y cómo las metodologías supuestamente horizontales, dialógicas y participativas que se utilizan en estas iniciativas pueden camuflar el disenso y las relaciones de poder existentes<sup>50</sup>. En este sentido, plantear estos talleres como un medio en el que explorar capas de significados y subjetividades, así como buscar los orígenes de fricciones y tensiones, no es sino un reconocimiento de la potencialidad del arte y la estética como canalizadores de contradicciones.

Los ejemplos de los resultados finales muestran también cómo la impronta del artista en la formalización configura las diferencias entre las soluciones finales adoptadas en cada taller, y plantea la disyuntiva sobre la deseabilidad de la intervención del artista en relación con la función pretendida de los productos finales: ¿deben ser los productos fieles al proceso vivido, evitando al máximo la interferencia del artista, o bien, por el contrario, su aporte es crucial para crear un producto resultante cuyo discurso ya no esté dirigido por y para el alumnado, sino que desborde y pueda interesar y/o afectar a otros

49. Intervención de María García, profesora del Beato en el seminario final, disponible en <https://www.youtube.com/v=1YdTSAMYR9o>

50. Rodrigo, ob. cit., p. 9.

47. <http://cargocollective.com/docuwebcole>

48. Puede observarse en las entrevistas realizadas a las familias en la pieza de Pilar y Carlos, disponibles en <http://cargocollective.com/docuwebcole>

agentes? En este caso, ¿puede asegurarse que los alumnos y alumnas mantengan el control de los procesos de producción y de las películas que de ellos resultan? ¿A qué intereses y a quién corresponde esta decisión?

Por otro lado, la falta de negociación previa sobre objetivos y finalidades de los productos resultantes, asociada a la indefinición sobre la circulación y difusión de los mismos, puede ahondar en malestares si finalmente las piezas generadas son de acceso público, como es el caso del sitio web. Esta cuestión interroga a la toma de decisiones sobre el uso y difusión de las piezas producidas (y sus imágenes) y al rol de las voces del alumnado en la toma de dichas decisiones<sup>51</sup>.

Finalmente, algunas de las actividades del proyecto del Beato, por su proximidad, fueron realizadas en las instalaciones del centro de arte, al que se desplazaron el alumnado, la profesora y las familias en una de las convocatorias. Entendiendo que en esta propuesta existe una voluntad de acercar a los públicos a la institución artística para afianzar la presencia del museo en el proyecto y en el barrio, surgen de forma paralela contradicciones al analizar las finalidades específicas de cada actividad. Un ejemplo fue la presentación del sitio web al alumnado, tras haber sido creado y diseñado por la artista, mediante la proyección en una sala del centro de arte con la voluntad de que esta actividad fuese el cierre del proyecto. Ante los signos de malestar mostrados principalmente por la profesora ante los vídeos realizados por las alumnas y hechos públicos en la web, cabe plantearse algunas cuestiones en relación con el formato: ¿era el idóneo para que el alumnado pudiese reapropiarse del producto final? ¿Logró expresar sus expectativas, enunciar sus descontentos o negociar su uso? ¿Pudo afectar o incomodar a la profesora y al alumnado que la sesión se realizara en el museo, incluso si los modos y protocolos institucionales del CA2M no se caracterizan por su rigidez?<sup>52</sup>

Las consecuencias de estos desplazamientos pueden ser inesperadas e impredecibles, si bien es cierto que otros autores afirman que en experiencias similares el traslado al museo de las piezas elaboradas en el ámbito de la escuela para su exhibición, sumado a los protocolos de la institución artística, inhibieron la asistencia de

los participantes, debido a su falta de hábito<sup>53</sup> o a la falta de representación de sus voces con relación a la organización<sup>54</sup>.

53. Trend (1997: 253).

54. Amengual (2014: 111), citando los resultados del *Inspiring Learning in Galleries: London Custer Research Report 2006*.

51. Esta cuestión no alude a los derechos de uso de imágenes de los niños, puesto que se contaba con las autorizaciones correspondientes para la difusión de las mismas, sino a la utilización pública de los proyectos e imágenes generadas en ellos.

52. El CA2M ha mostrado su desacuerdo con relación a esta apreciación, considerando que el desplazamiento al museo no fue el causante de los momentos de malestar que surgieron en la sesión, sino la proyección de los cortometrajes realizados en sí, cuyos relatos incomodaron a la profesora.

## 7 APRENDIZAJES Y TRANSFORMACIONES

### 7/1 Alumnado

Este apartado comienza con una breve descripción del posicionamiento que adoptó cada artista frente a los saberes y conocimientos existentes en las aulas, y cómo pudo influir en los aprendizajes acontecidos. Ambos artistas trabajaron desde la búsqueda de un aprendizaje situado, evitando las posturas bancarias de transmisión de información de forma jerárquica y apostando por la construcción del saber de forma colectiva. Pilar procuró, mediante la herramienta del vídeo, desplazar al alumnado hacia nuevos lugares desde donde observar su cotidiano y acercarse a nuevas subjetividades. Alejandro, frente a sus dudas sobre la adopción de una posición cuestionadora, decidió provocar un proceso de diálogo asambleario sobre el arte y su naturaleza.

Consecuentemente a los dos enfoques adoptados por los artistas, los aprendizajes y transformaciones experimentados en cada taller difirieron. En ambos grupos de niños y niñas se vivieron aprendizajes técnicos, así como aprendizajes relacionados con la alfabetización audiovisual o con el campo del arte y su profesión. También la presencia del artista en el aula alteró las dinámicas relacionales, provocando desplazamientos de cuerpos y voces, modificaciones en las percepciones de compañeros y cambios de actitudes en determinados alumnos. En este sentido, algunas niñas del Beato manifestaron cómo sus compañeros se comportaban de manera diferente ante la presencia del artista, mientras que otros (de ambos centros) reconocían cambios en compañeras que habían encontrado nuevos lugares en el aula donde sus voces cobraban más presencia.

Al analizar de forma diferenciada los aprendizajes y transformaciones vividas en cada taller, escuchando al alumnado y a las profesoras se puede descubrir cómo en el Trabenco se valoraron positivamente el disfrute y el placer, la sensación positiva del éxito compartido, la

cohesión grupal y el orgullo de pertenencia, así como la importancia de los conocimientos generados de forma colectiva:

La expo era para expresar a todo el colegio lo que creemos de ello. Enseñábamos cómo es el cole de verdad para nosotros, cómo veríamos las cosas de otra manera, nuestro punto de vista.

Investigamos y así sabíamos más. Creo que a los demás también les ha cambiado algo.<sup>55</sup>

Estos aprendizajes resultan coherentes con las necesidades verbalizadas por la profesora al inicio del curso sobre la falta de vivencias colectivas satisfactorias en el grupo. En las entrevistas Elvira subrayó también cómo:

Muchos de ellos sirven de modelo para los otros y por lo tanto se produce un aprendizaje compartido en las asambleas [...] Los chavales con más capacidad de abstracción, o de filosofar incluso, aportaban ideas interesantes.<sup>56</sup>

En el caso del Beato, además del disfrute, se valoraron las dinámicas no directivas de la artista y cómo estas permitieron tomar control sobre los procesos de producción:

[Las pelis de Hollywood no son mejores que las nuestras] porque nosotros hemos decidido lo que queríamos hacer de verdad, y es mucho más divertido hacer lo que *tú* quieres hacer.<sup>57</sup>

También se destacó el trabajo colaborativo, el descubrimiento positivo del otro, así como de sí mismos, o el encuentro con nuevas subjetividades:

[Es bueno trabajar en grupo] porque yo no sabía que S. sabía hacer tantas cosas con el papel, ni que supiera actuar, ni que A. cantara tan bien.<sup>58</sup>

Los artistas explicaron cómo su participación en este proyecto les aportó experiencia en contextos de educación formal y de trabajo a largo plazo. Pilar afirmaba que esta experiencia le había servido para afianzar y entrelazar su trayectoria artístico-educativa,

55. Afirmaciones extraídas de las entrevistas realizadas al alumnado del Trabenco el 09-06-2015.

56. Extraído de la entrevista realizada a Elvira Pacheco el 22-01-2015.

57. Afirmaciones extraídas de las entrevistas realizadas al alumnado del Beato el 29-05-2015.

58. *Ibid.*

### 7/2 Artistas

59. Extraído de las entrevistas realizadas a Pilar Álvarez.

60. Extraído de las entrevistas realizadas a Alejandro Simón.

### 7/3 Profesoras

61. Debido a la imposibilidad de realizar la última entrevista, no se dispone de información sobre los aprendizajes o transformaciones vividas por la profesora del Beato.

62. Extraído de la ponencia de Elvira Pacheco en el seminario final. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=h0sOvcI8UZM&index=6&list=PLt5Ljo\\_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn](https://www.youtube.com/watch?v=h0sOvcI8UZM&index=6&list=PLt5Ljo_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn)

### 7/4 Colegios

a la vez que el trabajo en el aula la enfrentó a desafíos metodológicos enriquecedores<sup>59</sup>. Alejandro, desde el descubrimiento positivo de una institución educativa que rompe con sus esquemas y prejuicios previos sobre la educación formal, aseguraba que la experiencia le había aportado un gran bagaje de aprendizajes, que se incorporaban y modificaban su práctica artística<sup>60</sup>.

Para ambos, aunque no fuese uno de sus alicientes para participar en el proyecto, la colaboración con un centro de referencia como el CA2M resultó un aporte a su trayectoria profesional.

La profesora del Trabenco<sup>61</sup> afirmó en varias ocasiones que el proyecto le había dado la posibilidad de situarse en una posición de observadora y tomar conciencia de los procesos vividos por el alumnado en esta experiencia educativa. En el seminario final también explicaba:

A mí me han abierto muchas ventanas, no tengo ni idea de arte contemporáneo y pienso que, por responsabilidad, tenía que ponerme un poco las pilas en esto.<sup>62</sup>

Las dos profesoras de este centro, tras conocer los resultados del otro colegio, afirmaron haber entendido el alcance transformador de estas propuestas.

Los colegios no experimentaron grandes cambios por la presencia de este proyecto en el centro y, aunque surgieron varias claves para el análisis relacionadas con las características específicas de cada centro, parece que la dimensión temporal y el trabajo con un solo grupo fueron dos claves compartidas. Aunque para el centro de arte este proyecto forma parte de sus apuestas de trabajo a largo plazo, para que se puedan generar afectaciones sistémicas en los centros educativos este periodo temporal fue estimado por las profesoras como demasiado corto.

Por otro lado, una continuidad en la misma institución educativa podría permitir al DEAP realizar un acompañamiento *postproyecto*, una vía para poder acompañar al alumnado que ha participado en ediciones anteriores y seguir las consecuencias éticas y vitales de aquellos procesos iniciados en las residencias, enmarcadas en un sistema escolar<sup>63</sup>.

63. Este seguimiento no es habitual en este tipo de proyecto, como critica Rodrigo, ob. cit., p. 16.

Desde una perspectiva institucional, no se identifican cambios en el CA2M, pero el departamento de educación sí vivió transformaciones y aprendizajes: desde el aumento del equipo hasta el tener durante un curso un nuevo frente de experimentación abierto, un laboratorio permanente, con los consiguientes esfuerzo y dedicación.

Las negociaciones con múltiples agentes de variados perfiles, desplazadas de los espacios habituales de decisión, generaron una reflexión sobre los modos y las relaciones de poder. El proyecto también permitió al DEAP profundizar su conocimiento acerca de la educación formal, tanto en el ámbito de la institución y sus protocolos como en el de sus pedagogías. Igualmente, aquellas actividades públicas o resultados finales que se distanciaron de lo esperado por la institución abrieron ejes de reflexión sobre las prácticas educativas en el DEAP y sus futuros enfoques.

Por último, si analizamos los beneficios que el proyecto ha proporcionado a la institución, esta iniciativa, sumada a los productos resultantes de la evaluación acompañante y del seminario final, revertirán de forma positiva en la percepción que del CA2M tienen agentes e instituciones del campo de la educación en museos, como una institución referente en materia de experimentación educativa.

### 7/5 CA2M/DEAP

## 8 CONCLUSIONES

Quisiera cerrar este texto recogiendo algunas de las valoraciones surgidas a lo largo del curso, sin que estas se entiendan como conclusiones o recomendaciones cerradas y válidas para todo proyecto. Como ha quedado reflejado en las diferencias de las dos residencias estudiadas, cada proyecto resulta único y con una compleja y propia coyuntura institucional-relacional.

La dificultad de sistematizar y categorizar los conocimientos, aprendizajes y transformaciones que se activan en proyectos semejantes, nos lleva a expresiones como las de los dos artistas en el seminario final, que afirmaron realizar estos proyectos movidos por la «fe» en sus resultados. Quizá la «fe» a la que se refieren se relaciona con el saber percibir resultados más allá de las dicotomías ciencia-arte, racional-emocional, que imposibilitan que los aprendizajes movilizados puedan reflejarse en un cuadernillo de notas escolar.

En un contexto como el actual, en el que la legislación en materia educativa está excluyendo la enseñanza artística del currículo oficial, parece necesario reivindicar la multidimensionalidad de estos proyectos, que abordan desde las estructuras relacionales e institucionales hasta los aspectos más íntimos, operando cambios en lo emocional y sensible de cada participante. Una multidimensionalidad que cuestiona la segmentación de saberes e inteligencias en el aula, sin apelar exclusivamente a las inteligencias lógico-matemática o lingüística, sino poniendo en acción las facultades lúdicas, estéticas, hacedoras, creativas, éticas y heurísticas<sup>64</sup>, activando nuevos procesos cognitivos mediante la experiencia estética (entendiéndola como aquello que nos inunda los sentidos generando extrañamiento).

Una de las características que definió profundamente este proyecto de residencias fue el trabajo prolongado durante todo un curso escolar, que permitió explorar determinadas dimensiones inabarcables en talleres de menor duración.

En relación con lo sucedido en el seno del aula, el largo plazo permitió contextualizar a la vez que exigió

flexibilidad y capacidad adaptativa. Dos aspectos que marcaron la potencialidad de las acciones llevadas a cabo: el especial cuidado por insertar en el aula un trabajo que resultase significativo para el alumnado, a la vez que cuestionador, provocó diálogos y reflexiones enriquecedoras. La capacidad de adaptación al devenir del taller y sus fluctuaciones, así como a lo espontáneo e inesperado surgido en un espacio que lo posibilita, hizo aflorar y descubrir inquietudes que habrían permanecido latentes.

Igualmente, fue patente la importancia de la arquitectura relacional en el proyecto, desde la estructura que promovía el proyecto —que filtró a las diferentes capas y niveles— hasta las relaciones establecidas en el interior del aula, basadas en el respeto de los participantes y la no infantilización, con el fin de crear un espacio seguro de aprendizaje. En cuanto a la cuestión relacional, los modos colaborativos fueron un eje vertebrador de las reflexiones generadas. La duración de todo un curso escolar del proyecto permitió profundizar y complejizar los modos de trabajo y cooperación, emergiendo así dificultades y potencialidades de los procesos colaborativos. La colaboración, entendida como aquellos procesos de trabajo cooperativo en los que intereses y necesidades de todas las participantes están presentes desde el inicio, facilitó tender hacia la horizontalidad en las relaciones y negociaciones, así como desveló la complejidad de los espacios de negociación en los que interactúan diversos agentes, con diferentes trayectorias y marcos teóricos. Para que dicha colaboración se convierta en una vía mediante la cual abordar aquellos escollos citados anteriormente con los que lidia la educación en museos, que son la exclusión o las imposiciones con tintes paternalistas, resulta necesaria una transparencia en la interacción interprofesional e interinstitucional.

Una colaboración real en la que se puedan explorar los límites del marco institucional de la escuela y la flexibilidad de las estructuras de poder establecidas para la acción educativa, así como interrogar las formas de trabajo, los lenguajes y los protocolos institucionales, de manera que el proceso pueda tornarse un espacio democrático. En el caso de no conseguir establecer un lenguaje y marcos comunes que posibiliten el diálogo, resulta importante velar por que se evidencien las relaciones

64. Alonso Atienza (2011: 4).

de poder presentes en la relación dialógica. Si los agentes pueden ser conscientes de las estructuras de poder puestas en juego y de la posibilidad de su cuestionamiento, las relaciones no serán horizontales (porque nunca podrán serlo), pero sí tendentes hacia la transparencia y sobre todo más democráticas. En este sentido, volviendo a lo sucedido en las residencias, la propuesta de colaboración realizada al alumnado podría expandirse y abarcar la toma de decisiones en acciones que desbordan el aula, propiciando así una toma de control por parte de los niños y niñas, no solo de los productos realizados, sino también de su posterior circulación y exhibición.

También la negociación conjunta y con antelación de la finalidad y circulación de los productos realizados, así como de las actividades o acciones pensadas para incluir a otros agentes de la escuela, parece un punto clave para que el proyecto pueda desbordar el aula, afectando y beneficiando no solamente al alumnado involucrado, sino al resto de la comunidad educativa.

La existencia de espacios de seguimiento y evaluación en los que verificar que los objetivos de todos los participantes se estén cumpliendo (o al menos se intente) sería otro de los pilares de un proyecto colaborativo. Unas evaluaciones intermedias en las que participen todas las agentes implicadas pueden facilitar la toma de conciencia coral del rumbo que va tomando el proyecto, reajustando aquellas desviaciones que no satisfagan o que no respondan a intereses comunes. En el caso de las residencias estudiadas, la presencia de los informes de la evaluación externa pudo haber relegado a un segundo plano la importancia de estos intercambios. Por último, en esta primera experiencia piloto las líneas de experimentación propuestas surgieron del CA2M y responden a sus inquietudes y áreas de investigación abiertas. Por ello, mantener y reforzar la relación consultiva con la red Enterarte puede ser una buena vía para incrementar la presencia de agentes del ámbito de la educación en los procesos de reflexión y diseño del proyecto, a fin de asegurar la inclusión de las necesidades e inquietudes propias de la educación primaria con relación a la educación artística.

## 9 ANEXOS

# ANEXO 1 TABLA DE PROYECTOS

	<b>BEATO</b>	<b>TRABENCO</b>
<b>PROYECTO</b>		
<b>Breve descripción del proyecto</b>	Iniciación al vídeo documental, en la que cada participante explorará las potencialidades del audiovisual para expresar sus puntos de vista, emociones, deseos, etc. Los temas estarán relacionados siempre con el colegio, ya que se pretende que los y las jóvenes den su propia visión de la institución.	Iniciación al lenguaje artístico, audiovisual-experimental y exploración del espacio del colegio a través de una nueva mirada.
<b>Curso/edades alumnado</b>	5º/10-11 años	5º/10-11 años
<b>Número de horas/frecuencia</b>	1 hora cada 15 días	1 hora y 30 minutos cada 15 días. La profesora invita a utilizar otros tiempos (a definir según disponibilidad).
<b>Asignatura</b>	Educación plástica. Asignatura que en esta clase normalmente funciona de comodín, al servicio del resto de materias. No se plantea un enfoque transversal con otras áreas.	Tiempo de Educación plástica, pero con la intención de enlazar con el taller de literatura o el de ecosistemas por petición de la profesora. El modo de trabajo del Trabenco, por situaciones de aprendizaje, fomenta la transversalización constante de contenidos, por lo que cualquier actividad incluye en sí misma contenidos pertenecientes a diferentes áreas. Elvira, acostumbrada a hacer el ejercicio de justificación de sus actividades según las exigencias curriculares de la LOMCE, realiza lo mismo con este proyecto.
<b>COLEGIOS MARCO INSTITUCIONAL</b>		
<b>Cultura escolar</b>	Colegio en el que no parece existir experiencia en procesos de colaboración con agentes externos como el propuesto.	Colegio con una cultura escolar que fomenta la participación de agentes externos en el trabajo educativo. La colaboración forma parte de su práctica cotidiana.
<b>Promotora del proyecto en el centro</b>	María, tutora del grupo. Especialista en música.	Marisa, profesora integrante de la red Enterarte. Profesora de infantil que acompaña a Elvira, tutora de 5º, que es el grupo que participa en el proyecto. Marisa, junto con Elvira, tutora del grupo de 5º y jefa de estudios, han compartido el proyecto con el resto del claustro. El proyecto no altera las dinámicas habituales del colegio, por lo que se considera dentro de las decisiones que la profesora puede tomar de forma autónoma.

## BEATO

### **Respaldo institucional / claustro**

Es María quien lo propone en el claustro, que no se pronuncia ya que es algo que se realizará en su clase. A pesar de la aceptación del proyecto la colaboración con el CA2M se recibe como una carga extra de trabajo.

Los profesores no realizaron una solicitud expresa porque el taller se desarrollará en todos los grupos del mismo nivel, pero les resulta extraño que se hagan diferencias entre los diferentes grupos (colegio de tres líneas). Se solicita al CA2M un taller de cine para los otros quintos.

El claustro fue informado de los objetivos y detalles del proyecto en el segundo trimestre en una reunión solicitada por el CA2M. No hubo peticiones de continuación o réplica del taller por parte de otros profesores.

### **Problemas específicos del centro que puedan afectar**

Año complicado para la institución por la implantación de la LOMCE.

### **Proyectos anteriores similares**

No se citan otros además de los talleres con el CA2M.

### **Colaboraciones anteriores con el CA2M**

Los años precedentes, el CA2M realizó talleres extraescolares en colaboración con el AMPA. El curso anterior los talleres fueron impartidos por Pilar y se contó con la colaboración de María. También hubo participación de grupos en actividades del centro dentro del horario escolar.

## TRABENCO

No es un proyecto que haya generado alteraciones a nivel organizativo, ya que opera en los mismos códigos del proyecto de centro y que comparte modos de hacer.

Al final del proyecto las profesoras consideraron que el proyecto se había difuminado entre otros, debido a la gran oferta de actividades y proyectos en el centro escolar.

No de tanta duración, sí colaboraciones puntuales constantes con profesionales de otros ámbitos. Presencia habitual de otros adultos en el aula, que aportan conocimientos específicos.

Con anterioridad grupos del Trabenco han asistido a talleres en el centro de arte.

## AGENTES PERFILES E IMPLICACIÓN

**BEATO**

### Artistas

Pilar Álvarez. <http://cargocollective.com/pilaralvarez>  
Con experiencia y vocación en educación. Se define antes como educadora que como artista. Considera que la práctica educativa está íntimamente ligada a su práctica artística. Ha trabajado con anterioridad con el CA2M y en el Beato. Ha coincidido con la profesora en un proyecto.

### CA2M

#### Responsable del DEAP

Pablo es el responsable del departamento desde su creación. Promotor del proyecto, estuvo fuera del centro de arte durante el primer cuatrimestre, participando mensualmente en las reuniones generales de coordinación. Tras su vuelta en enero, ha participado activamente en reuniones parciales y demás actividades del proyecto.

#### Educadores

Victoria trabaja como educadora del CA2M desde su apertura. Es la educadora con más relación con el Beato. Colaboró en las primeras reuniones para poco a poco dejar a Jaime coordinando.

#### Educador / coordinador proyecto

Jaime ha sido el coordinador del proyecto y educador acompañante en las sesiones de los artistas en los centros educativos. Con experiencia previa en coordinar proyectos similares en otras instituciones, es la incorporación más reciente al equipo del DEAP, supeditado a la financiación externa del proyecto *Aquí trabaja un artista.*

**TRABENCO**

Alejandro Simón. <http://www.intransit.es/archivo/alejandro-simon/> Sin experiencias previas en educación con jóvenes. Sí en la promoción de procesos relacionales en espacios universitarios. Se define como artista. No cree que pueda ser considerado educador. No ha trabajado con el CA2M con anterioridad ni en espacios de educación con niños o adolescentes. No conocía el proyecto educativo del Trabenco.

Pablo es el responsable del departamento desde su creación. Promotor del proyecto, estuvo fuera del centro de arte durante el primer cuatrimestre, participando mensualmente en las reuniones generales de coordinación. Tras su vuelta en enero, ha participado activamente en reuniones parciales y demás actividades del proyecto.

Carlos trabaja como educador del CA2M desde su apertura. Dio apoyo en el inicio del proyecto y poco a poco dejó a Jaime a cargo de la coordinación.

Jaime ha sido el coordinador del proyecto y educador acompañante en las sesiones de los artistas en los centros educativos. Con experiencia previa en coordinar proyectos similares en otras instituciones, es la incorporación más reciente al equipo del DEAP, supeditado a la financiación externa del proyecto *Aquí trabaja un artista.*

**BEATO**

## **COLEGIOS**

### **Profesoras**

La profesora no ha participado en proyectos parecidos anteriormente. Asocia la residencia a la idea de un taller externo en el que su presencia es de respaldo y control. No considera que su colaboración deba ser activa. Ha sugerido temas que consideraba significativos para ser abordados desde el taller e intervenido en momentos de gestión de grupo.

### **Implicación de otros agentes de los centros educativos**

Aunque a la artista le hubiera gustado implicar a otros actores del colegio, no se ha generado la ocasión.

### **Familias**

No se realiza ninguna reunión informativa con las familias por indicación de la profesora. Aproximadamente un tercio de las familias asisten a la actividad programada en el museo. Manifestaron no disponer de información sobre el proyecto. La profesora afirma haber conversado con las familias acerca del taller y sus contenidos en las tutorías individuales mantenidas.

## **EL PROYECTO EN EL AULA**

### **Objetivos principales de los artistas**

Trabajar las relaciones de grupo, la gestión de conflictos, la escucha y la autonomía, mediante el uso de las herramientas audiovisuales.

**TRABENCO**

Profesora que ha desarrollado desde el inicio su labor como docente en el mismo colegio, marcado por la investigación pedagógica y bases de trabajo colaborativo y comunitario. Afirma estar acostumbrada a trabajar con otras personas no profesionales de la enseñanza en el aula, en procesos abiertos, permeables y con grandes dosis de incertidumbre.

Participa en otros espacios de renovación pedagógica. La profesora se ha sumado de forma espontánea al codiseño y la colaboración en el taller, que considera también como propio. La coordinación con Alejandro ha sido muy activa. Ha realizado labores de apoyo pedagógico y gestión de grupo, explicitación y traducción.

La implicación del resto de la comunidad educativa era una de las peticiones por parte de las profesoras al proyecto, de forma que los aprendizajes pudiesen revertir en la comunidad. Finalmente, ellas no consideraban que esto se hubiese dado al nivel deseado.

A principio de curso el artista y el educador se reúnen con las familias, que muestran interés en el proyecto. Un elevado número de familias asiste a las dos actividades diseñadas para compartir el proyecto con la comunidad educativa.

Generar un espacio en el que explorar las posibilidades de una educación artística diferente (a la preexistente en su imaginario sobre la educación formal).

## BEATO

### Objetivos principales de las profesoras

Ofrecer al alumnado una experiencia a la que no tiene acceso.

### Transversalización de contenidos en otras áreas

Los contenidos no han sido trabajados en otras áreas por parte de la profesora.

### Tiempos

El taller se ha desarrollado en el horario dedicado al área de Educación plástica. Se han añadido algunas sesiones en el horario de otras áreas. La profesora considera que en el segundo trimestre se han dedicado demasiadas horas lectivas al proyecto.

### EL ARTISTA EN EL AULA

#### Estatus de artista

Considerada como la profe de vídeo o la «técnica». Al final del curso algunos alumnos la reconocían como directora de cine.

#### Artista vs. educadora

Artista con experiencia en educación y con capacidad para dinamizar al grupo de forma autónoma. No diferencia su práctica artística de la educativa.

#### Presencia

Visible, estrategias de comunicación y gestión del grupo imbuidas de experiencia previa. Solvencia didáctica.

#### Programación

Se ha trabajado sobre una programación flexible, modificando la propuesta inicial. En vez de un proyecto único, se han articulado tres actividades extendidas en varias sesiones. Estructura del taller marcada por las exigencias de planificación de su disciplina artística.

## TRABENCO

Gran batería de objetivos de índole crítico-artística, de desarrollo grupal y de crecimiento personal.

La profesora afirma haberse servido de los contenidos trabajados en el taller para desarrollar otros temas de su interés. Ha realizado sesiones complementarias al proyecto de forma autónoma.

El taller se ha desarrollado en horarios dedicados a varias áreas, sin que exigiese un gran sobreesfuerzo, ya que la forma de organizar los tiempos en el Trabenco es flexible.

Estatus de artista promovido por las profesoras al inicio y paulatinamente desdibujado, reorientado hacia la profesionalización.

Artista sin experiencia educativa previa con niños, expresa su necesidad de apoyo. Se considera artista, nunca educador, e incide en esta diferencia.

Discreta, buscando un segundo plano. En ocasiones la profesora explícita y traduce sus propuestas al alumnado.

Se ha trabajado sin una programación concreta durante los primeros trimestres, hasta la preparación de la exposición final. El artista expresa la necesidad de mantener un programa abierto para responder a las necesidades y ritmos del grupo. Estructura del taller marcada por la maleabilidad.

## BEATO

### Método

Estructurado mediante la pauta acción-reflexión, a través de la cual se ha introducido la metodología audiovisual. El aprendizaje de las herramientas y la creación audiovisual abren la posibilidad de trabajar el conflicto, la escucha, el consenso, la participación y el desarrollo grupal. La artista guía al grupo, posee recursos didácticos para generar la reflexión perseguida, fomenta el trabajo autónomo y grupal.

### Sesiones

Cerradas, definidas, temporalizadas, estructuradas.

## COLABORACIÓN

### Colaboración artista / profesora

Cordial, se ha basado en la información y aporte de sugerencias por parte de la profesora, recogidas por la artista. No ha existido un trabajo de diseño conjunto. La artista ha invitado expresamente a la profesora a participar activamente en el aula. La profesora se ha mantenido en un segundo plano. En el seminario final, artista y profesora expresaron sus desacuerdos en enfoque y modos de colaboración.

### Colaboración artista / CA2M

Solicitada por la artista, ha funcionado bien, más estrecha desde que se incorporó Pablo al trabajo regular.

## RESULTADOS

### Resultados / productos

Vídeos de factura amateur, editados por artista que recupera y pone en valor los planos, dotando de sentido audiovisual a las imágenes. Recogidos junto con otras piezas de la artista en un sitio web.

## TRABENCO

Estructurado en el comienzo mediante una propuesta del artista seguida de un espacio de experimentación del alumnado, se ha ido generando un espacio de debate y reflexión sobre la práctica artística. Los resultados de desarrollo grupal y crecimiento personal no formaban parte de las propuestas iniciales. El artista realiza propuestas escuetas de actividad al inicio de la sesión, para dejar posteriormente que la idea se desarrolle. Posición observadora.

Muy abiertas, con una temporalización poco marcada, a menudo redefinidas durante la sesión.

Cercana, ambos han buscado el espacio de encuentro en el que colaborar, siendo las últimas sesiones observadas conducidas por artista y profesora de forma conjunta. Han codiseñado la fase final de proyecto.

No ha sido funcional, espacio con fricciones.

Productos con materiales low cost no muy diferentes de los habituales en las aulas. Dispositivos artísticos que han ido mutando según las aportaciones en las sesiones. Intervención en el patio. Expo final, fanzine-publi, audios, instalaciones...

**BEATO**

## **APRENDIZAJES**

### **Aprendizajes artístico-técnicos**

Interiorización del proceso de creación audiovisual, experimentación con un nuevo lenguaje, alfabetización.

### **Aprendizajes desarrollo personal-grupal**

Trabajo grupal, autogestión del espacio para la preparación del trabajo, búsqueda de consensos, autonomía, autoconocimiento, nueva percepción de compañeros, desplazamientos de cuerpos y voces.

## **ACTIVIDADES PARA EL GRUPO**

### **En el CA2M**

Proyección del sitio web.

### **En otros espacios**

## **ACTIVIDADES HACIA LA COMUNIDAD**

### **En el CA2M**

Proyección de los vídeos realizados y chocolatada para alumnado, familias y profesoras.

### **En el colegio**

**TRABENCO**

Experimentación con determinados materiales, reflexión sobre el arte y sus funciones, introducción al proceso de producción y exposición de dispositivos artísticos.

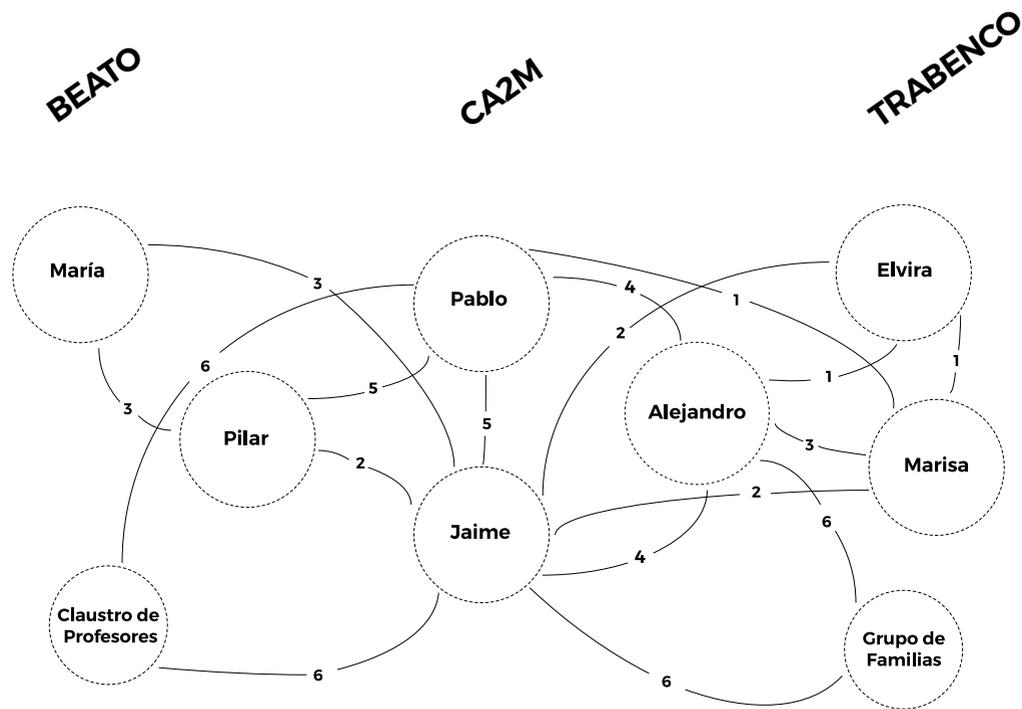
Desarrollo de la identidad grupal, vivencias de éxito en grupo, desplazamientos de cuerpos y voces.

Visita al CA2M y sesión de evaluación final.

Visita al MNCARS.

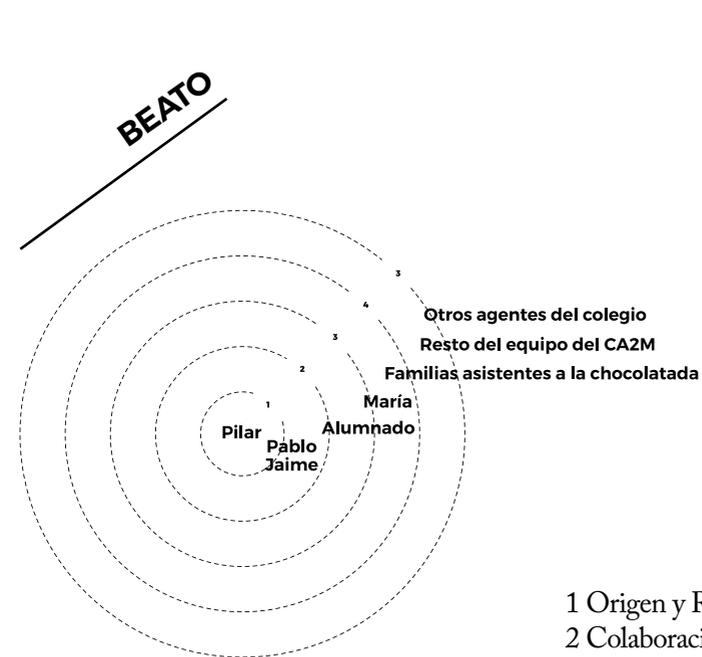
Intervención en el patio del colegio: manifestación en defensa de los ecosistemas.  
Exposición final.

## ANEXO 2 DIAGRAMA DE RELACIONES

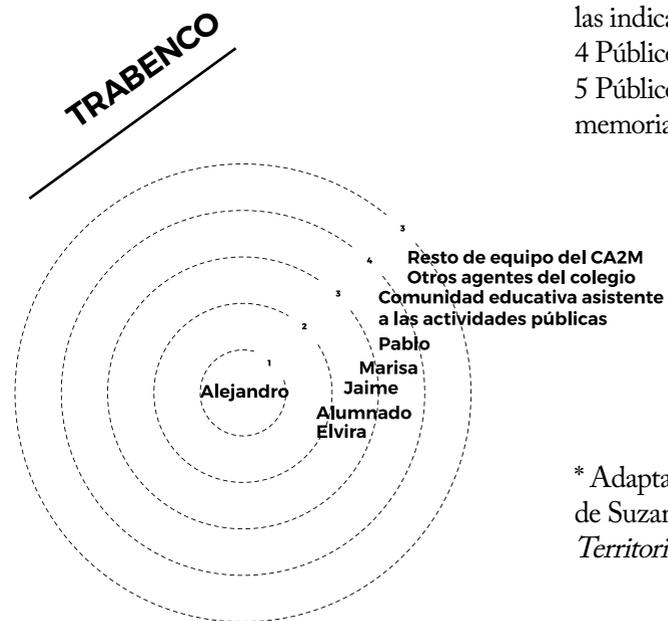


- 1 Acuerdo / Los agentes suelen coincidir en sus propuestas
- 2 Cooperación / Los agentes pueden llegar a acuerdos aunque sus propuestas difieran
- 3 Negociación / Los agentes viven procesos de negociación más o menos fáciles
- 4 Desacuerdo / Los agentes no llegan a acuerdos
- 5 Respeto / Relación basada en el respeto de las decisiones e indicaciones
- 6 Informativa / Los agentes se reúnen para compartir información

## ANEXO 3 DIAGRAMAS DE PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE CREACIÓN



- 1 Origen y Responsabilidad
- 2 Colaboración
- 3 Participación / Seguimiento de las indicaciones del artista
- 4 Público directo
- 5 Público indirecto / mediante memoria e interpretación



\* Adaptación de la propuesta de Suzanne Lacy en *Debated Territories*

# ANEXO 4 RECOMENDACIONES

## PRIMEROS PASOS A LA HORA DE PONER EN MARCHA UN PROYECTO COLABORATIVO DE RESIDENCIAS EN UN CONTEXTO ESCOLAR

Este documento ha sido elaborado a partir del avance de recomendaciones entregado durante la evaluación, en marzo de 2015, para la preparación y diseño de la siguiente edición de residencias, por lo que se dirige hacia la mejora del diseño y programación de un proyecto de características similares a los analizados, si bien es cierto que pueden ser extrapolados. Si consideramos que el proyecto parte, como en los casos estudiados, de la iniciativa de una institución o agentes promotores, se explican a continuación los primeros pasos a seguir para constituir el equipo de trabajo y comenzar a promover un proceso colaborativo.

### 1 Inicio del trabajo previo (por parte de la institución o agentes promotores)

#### 1/1 Creación o revisión de la batería de objetivos

Definir los objetivos, de manera que puedan ser una guía para realizar la selección de instituciones educativas y artistas en función de los resultados perseguidos. Los objetivos seguramente vuelvan a ser ajustados una vez sean configurados los equipos de trabajo y definidas las residencias. Si no es la primera edición del programa, es interesante realizar un análisis de los objetivos en función de lo observado en las residencias anteriores.

Se trata de generar una documentación compartida sobre la cual pueda establecerse un diálogo entre artistas, profesores y centro de arte que facilite la colaboración: puede abordar aspectos como los roles, las tareas, las metodologías, los protocolos etc<sup>1</sup>.

Entre los dos procesos de selección que se llevan a cabo al inicio del proyecto, de artistas y centros educativos, en el caso de *Aquí trabaja un artista* ha primado la selección de las escuelas. Tras observar lo acontecido en estas residencias, ha quedado patente el impacto que tienen, tanto la naturaleza de la institución educativa como la participación del profesorado, en la configuración de los talleres, por lo que se considera conveniente establecer los criterios de selección de los artistas en base al tipo de centro y de taller deseado. A la hora de seleccionar un colegio, será indispensable tener en cuenta los objetivos generales perseguidos en el proyecto, pero también será importante tener presentes:

- /la estructura institucional y los protocolos de trabajo;
- /las posiciones del claustro y el respaldo institucional al proyecto;
- /la metodología y propuesta pedagógica del centro;
- /la forma de insertar el proyecto en el currículo.

Entendiendo que la selección del profesorado se realizará con relación al curso/ciclo escolar con el que se haya decidido trabajar y en consenso con las posibilidades del centro colaborador, se apuntan dos cuestiones a tener en cuenta:

- /El hecho de que el profesor implicado sea tutor del grupo permitirá no solo su acompañamiento y conocimiento más cercano del grupo, sino también la posibilidad de que pueda retomar y transversalizar

### 1/2 Elaboración de una documentación de base

1. Durante el desarrollo de *Aquí trabaja un artista*, varios han sido los agentes que han manifestado desconcierto ante la falta de definición de roles y responsabilidades, así como de los modos de trabajo.

### 1/3 Selección de los colegios<sup>2</sup>

2. En el contacto con las escuelas es importante realizar una comunicación lo más extensiva posible: presentar la propuesta de residencias a la escuela, a la junta directiva y al claustro. En la reunión con la red Enterarte del 04-05-2015 se apuntó la importancia de que no sea solo el profesor quien esté implicado, sino que al menos una parte del claustro respalde también el proyecto.

## 2 Inicio del trabajo de diseño en colaboración con todos los agentes implicados

Tanto por lo observado como por lo sugerido por otros agentes entrevistados en la evaluación, se considera recomendable iniciar la colaboración entre el centro de arte, el profesorado, los centros educativos y los artistas en cuanto sea posible, con el fin de poder establecer un espacio de intercambio de objetivos y necesidades, así como de definir las residencias a desarrollar, que permita el inicio de un trabajo de diseño y programación colaborativo.

Si el proyecto ya ha sido desarrollado en ediciones anteriores, se recomienda comenzar dicho trabajo antes del cierre de los anteriores proyectos.

Una vez se vayan incorporando los diversos agentes al equipo de trabajo tras los procesos de selección, se detectan dos grandes ejes que pueden ser abordados: acercar a la noción y propuestas de residencia artística que parten de la institución promotora a aquellas personas que no hayan tenido un contacto previo, y crear un espacio de intercambio y codiseño en el que comenzar a dar forma a las residencias.

Para el primer eje se puede explorar:

/Elaborar un breve fondo de materiales de referencia para aquellas personas interesadas, que pueda ser la base para futuras conversaciones y apoye el establecimiento de un lenguaje compartido.

/La posibilidad de que el profesorado y/o los artistas puedan asistir a alguna de las sesiones de trabajo de los proyectos previos, todavía en curso.

/La posibilidad de provocar espacios informales de encuentro e intercambio entre artistas/profesores de proyectos anteriores y futuros.

/La asistencia de los nuevos artistas/profesores a encuentros/reuniones finales de evaluación del proyecto (en el caso de que se lleven a cabo).

Para el segundo eje se recomienda una serie de puntos para las primeras sesiones de codiseño:

Compartir los diferentes protocolos y condiciones de trabajo de cada institución, así como los métodos de trabajo y las pedagogías utilizadas.

/Explicitar deseos, necesidades y objetivos de todas las personas e instituciones participantes, con el fin de poder equilibrarlos y sentar las bases

en otras áreas determinadas actividades o contenidos trabajados en las sesiones con la artista. Por otro lado, la tutora puede disponer de una flexibilidad de horarios mayor que la de otro profesor que imparte solamente un área.

/La implicación del profesor en el proyecto y su voluntad de participación activa, siendo consciente de las obligaciones que un compromiso de este tipo conlleva<sup>3</sup>.

3. Este tema surgió repetidamente en la reunión mantenida con la red Enterarte el 04-05-2015, sugiriéndose la posibilidad de exigir un conjunto de compromisos y tareas al profesor durante el proceso de negociación.

### 1/4 Selección de los artistas

De la misma manera que los objetivos generales deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar un colegio, también deben estar presentes a la hora de seleccionar a las artistas, y deberán ser compartidos con ellas, para que tanto instituciones como artistas persigan las mismas metas.

Además, será necesario interrogarse sobre qué se pretende del artista: ¿qué se espera de su labor? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuál es su rol? Los artistas pueden ser elegidos como modelos que acerquen el mundo profesional del arte al aula, o como outsiders que provoquen disrupciones distintas e inesperadas, o como modelos educativos que pongan en funcionamiento distintas pedagogías, etc<sup>4</sup>. Evidentemente, las respuestas condicionarán profundamente el tipo de artista necesario para el buen funcionamiento del taller.

Retomando la importancia que todos los agentes implicados en *Aquí trabaja un artista* han conferido a la contextualización del proyecto, parece importante considerar de qué experiencias previas se puede servir el artista para concebir de forma solvente y certera la propuesta a desarrollar, así como para articular sus deseos y necesidades con los del profesorado, del alumnado y del centro de arte.

4. Emily Pringle realiza una eficaz categorización de los roles del artista en situaciones de educación en Pringle (2002).

de participación/colaboración buscadas para cada residencia.

/Establecer de forma conjunta un listado de tareas y responsabilidades a ser repartidas, así como explicitar los compromisos y cargas horarias que estos pueden suponer y que pueden ser asumidos. Calendarizarlas si es posible.

/Promover el intercambio de información entre artistas y profesorado: que la profesora pueda acercarse a la trayectoria artística de la artista y la artista al centro educativo, y propuestas pedagógicas del espacio en el que va a trabajar.

/Concretar un calendario del curso que observe las necesidades de las diversas agendas y programaciones.

Si bien estas propuestas añaden una carga de trabajo al periodo anterior al comienzo de las residencias, si son oportunamente organizadas y coordinadas pueden facilitar la puesta en marcha de un proceso colaborativo, con los beneficios que ello supone para todos los agentes implicados. Un trabajo previo en el que se fomente el intercambio de modos de hacer y de perspectivas facilitará que se genere un lenguaje común entre las personas implicadas, base para el futuro diálogo y posibles consensos transitorios.

# ANEXO 5 TRABAJO DE CAMPO DE LA EVALUACIÓN

	<b>CEIP BEATO SIMÓN DE ROJAS</b>	<b>CEIP TRABECO</b>	<b>CA2M</b>	<b>REUNIONES TUTORIZACIÓN</b>	
<b>Observaciones directas</b>	6 sesiones en colegio/ 1 sesión en museo	5 sesiones en colegio	6 presenciales/ 2 audiciones		<b>Reuniones coordinación</b>
<b>Visionados de registro audiovisual</b>	3 sesiones	3 sesiones	1		<b>Entrevista DEAC</b>
<b>Reuniones informales</b>	3	4	2		<b>Entrevista Jaime</b>
<b>Entrevista artista</b>	3	3	1		<b>Entrevista Pablo</b>
<b>Entrevista alumnado</b>	2 focus group/ 3 entrevistas individuales	3 focus group/ 3 entrevistas individuales		7	<b>Reunión Enterarte</b>
<b>Entrevista profesora</b>	2	3		1	<b>Reuniones Aida-CA2M</b>

## 10 BIBLIOGRAFÍA

### Monografías, artículos y entrevistas

ALONSO ATIENZA, L. (2011). «Dar lugar a dudas. Producción de conocimiento y prácticas artísticas». En *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 51-66. Disponible en <http://revistas.um.es/api/article/view/146001> [Fecha de consulta: 13-09-2015].

AMENGUAL QUEVEDO, I. (2014). «Artistas en residencia, ¿cuál es la diferencia?». En *Mediación museística, compendio de los materiales*. Medium Mediators 12/14. Lisboa: Mapa das ideias, pp. 105-120. — (2012). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: el caso del proyecto «Cartografiem-nos» en el museo Es Baluard* [tesis doctoral]. Directora: Carla Padró Puig. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36700> [Fecha de consulta: 20-11-2014].

BAUZÀ, A. (ed.) (2010). *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària*. Palma de Mallorca: Museu Es Baluard.

BISHOP, C. (2007). «El giro social: (la) colaboración y sus descontentos». En *Ramona*, núm. 72. Buenos Aires, pp. 29-37. Disponible en [http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH01e8/ea3d4d9c.dir/r72\\_08nota.pdf](http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH01e8/ea3d4d9c.dir/r72_08nota.pdf) [Fecha de consulta: 23-11-2014].

CARBONELL, J. (1979). «Colegio Trabenco». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 51, pp. 21-24.

DEL POZO, D. y ROMANI, M. (2011). «Entrevista a Janna Graham». En *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 225-249. Disponible en <http://revistas.um.es/api/article/view/146101/130511> [Fecha de consulta: 03-10-2014].

DEL POZO, D. y VILLAPLANA, V. (2011). «Entrevista a Carmen Mörsch». En *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 203-224. Disponible en <http://revistas.um.es/api/article/view/146091/130501> [Fecha de consulta: 03-10-2014].

FEITO ALONSO, R. y SOLER PENADÉS, V. (2011). «El colegio público Trabenco de Leganés: la aventura de aprender». En *Contextos educativos*, núm. 14. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 137-157. Disponible en <http://dx.doi.org/10.18172/con.num14> [Fecha de consulta: 26-11-2014].

LANDKAMMER, N. (2015). «Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa». En A. Cevallos y A. Macaroff (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, pp. 22-37.

LACY, S. (1995). «Debated Territory: Toward a Critical Language for Public Art». En *Mapping The Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press, pp. 172-184.

LUTZ, N. y C. MÖRSCH (comps.) (2005). *Children Making Art with Media*. Múnich: Kopaed.

MARTÍNEZ, P. (2011). «Reactivando la imaginación. Prácticas educativas en el CA2M en torno a la experiencia». En *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 11-22. Disponible en <http://revistas.um.es/api/article/view/145971> [Fecha de consulta: 13-09-2014].

MÖRSCH, C. (2015). «En una encrucijada de cuatro discursos: educación de galería en Documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación». En A. Cevallos y A. Macaroff (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, pp. 38-63.

— (2012). «Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica». En A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro José Guerrero, Diputación de Granada, pp. 38-58.

PRINGLE, E. (2009). «The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy». En *Tate Papers*, issue 11. Londres.  
— (2002). *We did stir things up: The Role of Artists in Sites for Learning*. Londres: Arts Council.

RODRIGO MONTERO, J. (2011). «Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías». En *Inmersiones 2010*. Vitoria-Gasteiz: Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava, pp. 230-249. Disponible en <http://javierrodrigomontero.blogspot.com.es/2011/12/politicas-de-colaboracion-y-practicas.html> [Fecha de consulta: 05-01-2015].

— (2010). *Educational tendencies: discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. Biblioteca y Productions. Disponible en <http://bookcamping.cc/referencia/639-educational-tendencies-discursos> [Fecha de consulta: 29-09-2014].

SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN, A. (2015). «Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar». En A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto*. Granada: Centro de Arte José Guerrero, Diputación de Granada, pp. 39-44.  
— (2010a). «Arte y educación: diálogos y antagonismos». En *Revista iberoamericana de educación*, vol. 52, pp. 43-60.  
— (2010b). «Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización». En A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte José Guerrero, Diputación Provincial de Granada, pp. 44-64.

STERNFELD, N. (2010). «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?». En *e-flux journal*, núm. 14. Nueva York. Disponible en

<http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [Fecha de consulta: 28-09-2014].

TREND, D. (1997). «The Fine Art Of Teaching». En H. Giroux y P. Shannon (eds.), *Education and Cultural Studies*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 197-205.

Blog de la red Enterarte: <http://blogenterarte.blogspot.com.es/search/label/Enterarte%20Somos> [Fecha de consulta: 20-09-2014].

Sitio web del proyecto del Beato: <http://cargocollective.com/docuwebcole> [Fecha de consulta: 17-06-2015].

Sitio web de la artista Pilar Álvarez: <http://cargocollective.com/pilaralvarez> [Fecha de consulta: 05-09-2014].

Sitio web del artista Alejandro Simón: <http://www.intransit.es/archivo/alejandro-simon/> [Fecha de consulta: 05-09-2014].

Sitio web del CEIP Trabenco: <http://www.trabenco.com/index.php/nuestro-colegio/principios-de-identidad> [Fecha de consulta: 05-09-2014].

Videos del seminario final:

Presentación CA2M: <https://www.youtube.com/watch?v=OTqXpmr09HM> [Fecha de consulta: 30-09-2015].

CEIP Beato: <https://www.youtube.com/watch?v=1YdTSAMYR9o> [Fecha de consulta: 30-09-2015].

CEIP Trabenco: <https://www.youtube.com/watch?v=h0sOvcI8UZM> [Fecha de consulta: 30-09-2015].

Evaluación acompañante: <https://www.youtube.com/watch?v=dFWqwhgTYVw> [Fecha de consulta: 30-09-2015].

**Sitios web relacionados con el proyecto**

**Sitios web de  
proyectos  
colaborativos  
y residencias**

<http://www.bancocomun.org/?lang=es> [Fecha de consulta: 25-10-2014].

<http://www.enresidencia.org/es> [Fecha de consulta: 26-10-2014].

<http://faaq.info/> [Fecha de consulta: 25-10-2014].

<https://levaduramadrid.wordpress.com/> [Fecha de consulta: 10-12-2014].

<http://publicaciones.zemos98.org/spip.php?article632> [Fecha de consulta: 05-11-2014].

<http://publicaciones.zemos98.org/spip.php?article1417> [Fecha de consulta: 05-11-2014].

<http://transductores.net/> [Fecha de consulta: 02-11-2014].

<http://www.youcoop.org/> [Fecha de consulta: 25-10-2014].

# 11 CRÉDITOS

## Comunidad de Madrid

### Presidenta

Cristina Cifuentes Cuencas

### Directora de la Oficina de Cultura y Turismo

Anunciada Fernández de Córdoba  
y Alonso-Viguera

### Director General Promoción Cultural

Jaime Miguel de los Santos  
González

### Subdirector General de Bellas Artes

Antonio J. Sánchez Luengo

### Asesor de Artes Plásticas

Javier Martín-Jiménez

## Proyecto

### Educador del Proyecto

Jaime González Cela

### CEIP Beato Simón de Rojas

Profesora-tutora / María García

### CEIP Trabenco

Profesora-tutora / Elvira Pacheco Pavón  
Profesora / Marisa Víctor

### Red Enterarte/ Investigación / evaluación de acompañamiento

Investigadora principal /  
Mercedes Álvarez Espáriz  
Tutora / Aida Sánchez de Serdio Martín

## Publicación

### Textos

Mercedes Álvarez Espáriz

### Diseño y maquetación

Amalia Ruiz-Larrea Fernández

### Corrección de textos

Cuarto de Letras

### Coordinación editorial

Pablo Martínez

## Centro de Arte Dos de Mayo

### Director

Manuel Segade

### Gerente

María Aránzazu Borraz de Pedro

### Gestión y administración

Inmaculada Lizana Plaza

### Colección

M. Asunción Lizarazu de Mesa  
Teresa Cavestany Velasco  
Carmen Fernández Fernández

### Exposiciones

Víctor de las Heras Iglesias  
Ignacio Macua Roy

### Comunicación

Mara Canela Fraile  
Marta Martínez Barrera  
Rosa Naharro Diestro

### Educación y Actividades Públicas

Pablo Martínez  
María Eguizabal Elías  
Victoria Gil-Delgado Armada  
Carlos Granados

### Biblioteca

M. Paloma López Rubio

### Colaboradores

Gisèle Rodríguez  
Pilar Álvarez  
Eva Garrido  
Yera Moreno  
Wilfredo Encarnación

### Amigos del CA2M

Inez Piso

CA2M

Centro de Arte Dos de Mayo  
Av. Constitución, 23  
28931 Móstoles, Madrid  
+34 91 276 02 13  
Ca2m@madrid.org

Esta publicación ha sido editada por la Oficina de Cultura y Turismo, Dirección General de Promoción Cultural de la Comunidad de Madrid con motivo del proyecto *Aquí trabaja un artista* 2014-15.

Textos

Reconocimiento-Compartir Igual Creative Commons 3.0 España



ISBN 978-84-451-3543-3



Centro de Arte Dos de Mayo  
Comunidad de Madrid



fundación  
daniel & nina carasso  
49 años a la Fondation de France

CA2M  
Febrero 2016

