

MÁSTER DE GESTIÓN CULTURAL
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA/
UNIVERSIDAD DE GIRONA
TRABAJO FINAL DE MÁSTER
CURSO LECTIVO 17/18

RESIDENCIAS DE ARTISTAS EN ESCUELAS

Espacios de aprendizaje
compartido en el aula

ALUMNA: LAURA MARTÍN BAÑUELOS
DIRECTOR: ANTONIO A. CABALLERO

Madrid, junio 2018

Crédito imagen de portada: imagen del programa "Levadura", perteneciente al proyecto "Small Cities" extraída de su web y cedida por la responsable del programa Eva Morales.

¿Para qué sirven los niños? Para tener siempre ante los ojos las razones por la que vale la pena seguir luchando, y las fuerzas para hacerlo y los límites para no perderse
Santiago Alba Rico, *Leer con niños* (2015)

Agradecimientos

Hacer un trabajo de investigación requiere activar toda una red colaborativa de conocimiento compartido, de afectos, de soporte, de guía. Por ello quiero dar las gracias:

A Cloe y a Nina por ser mis focos de realidad fuerte, a Sergio por sostenerme. A mis padres por estar ahí siempre. A toda mi familia extensa por el apoyo, por participar de la red de cuidados necesaria para que pudiera encontrar el tiempo para invertir en esta formación. A mis "vecinos" por hacerme reír insuflando energía para continuar.

Un tutor, para una planta que crece, es lo que da guía y soporte, y por ello quiero agradecer a Antonio Caballero ser ese tutor, firme y entusiasta.

Especialmente a Eva Morales Y Vito Gil-Delgado, por prestarse a colaborar con la investigación de forma tan generosa.

A todas las personas que han ido aportando datos y sugerencias a lo largo de todo el trabajo y que me han dado pistas para dirigir algunas cuestiones.

Y por último a todos los niños y niñas y familias que acompañan mis propuestas, en especial a los participantes del Laboratorio, porque de ellos he aprendido casi todo lo que sé de para qué sirve el arte en la educación.

Bem haja

INDICE

INDICE	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
2.1. JUSTIFICACIÓN	5
2.2. HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
2.3. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
“El arte de saber ver”	9
La furia de las imágenes y el multiculturalismo.....	9
<i>Transpedagogía y Art Thinking</i>	10
Ni arte ni educación. El papel de los centros de arte	11
Prácticas colaborativas. Hábitats de aprendizaje	11
Artistas en las escuelas, algunos referentes.....	12
4. METODOLOGÍA	15
Selección de los programas.....	15
Recogida de datos y herramientas metodológicas	15
5. RESULTADOS	17
Descripción de los proyectos	17
Motivaciones y objetivos	19
Selección de artistas y centros escolares	20
Financiación	23
Evaluación.....	23
Tejiendo relaciones. Hábitats de aprendizaje	25
El papel de la mediación.....	26
La comunicación con el resto de la comunidad educativa y otros públicos	27
El papel del centro de arte	28
Potencial de generación de otros contextos colaborativos.....	30
6. CONCLUSIONES	31
BIBLIOGRAFÍA	37
ANEXO 1 - Ficha de los proyectos	40
Aquí trabaja un artista	40
Levadura	42
ANEXO 2 - Transcripciones Entrevistas	44

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Final de Máster, realizado en el marco del Máster de Gestión Cultural de la UOC-UdG, en el itinerario académico de análisis, estudios aplicados y consultoría, se analizan programas de residencias de artistas en escuelas de primaria. Unas residencias que se alejan de la imagen típica del artista encerrado en su estudio creando, y que implican una acción pedagógica. Artistas, niñas y niños y docentes, se encuentran en el espacio de la escuela, un espacio singular, con sus propias reglas y muy normativo, algo que no siempre es próximo al hacer artístico. De estos espacios de encuentro pueden surgir oportunidades de aprendizaje compartido entre artistas, docentes, niños y niñas. Y como se verá, también de los agentes mediadores y en última instancia de las instituciones culturales y educativas.

Aunque estas residencias pueden ser impulsadas por diversos agentes sociales, esta investigación se centra en dos programas específicos amparados por centros de cultura contemporánea. Se pretende investigar, desde la perspectiva de la gestión cultural y los conocimientos recibidos en la realización de este Máster, la relación entre la educación formal obligatoria y otros contextos de aprendizaje emergentes situados en la actividad pedagógica de las instituciones culturales más allá de las visitas escolares a los centros de arte.

Para ello, se propone analizar como base de la investigación dos prácticas de referencia en la Comunidad de Madrid. Se han seleccionado dos proyectos: “Aquí trabaja un artista” impulsado por el departamento de educación y actividades públicas del Centro de Arte Dos de Mayo, Móstoles, Comunidad de Madrid (en adelante CA2M) y “Levadura”, programa de residencia de artistas en escuelas del Ayuntamiento de Madrid.

A través de entrevistas y análisis de la documentación existente, se pretende conocer el interés de estas prácticas para la estrategia educativa de los centros de arte, así como caracterizar algunos de los aspectos más importantes en su gestión. Se parte de la hipótesis de que estas prácticas pueden ser espacios de reflexión e intercambio entre la esfera cultural y educativa, pueden fomentar el diálogo horizontal entre instituciones, así como impulsar lógicas ascendentes, desde la propia acción artística y didáctica, en el diseño de las actividades pedagógicas de los centros de arte.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. JUSTIFICACIÓN

Dentro de los muchos cambios que se han sucedido a escala global en las últimas décadas, parece claro, que el sistema educativo requiere de una profunda revisión de sus objetivos, modos de funcionamiento y metodologías. En este sentido la Educación Artística y más en particular la educación a través del arte y las prácticas artísticas contemporáneas se presentan como una potente vía de análisis y revisión de formas de hacer, aprender y enseñar. Investigadores, artistas y docentes de todo el mundo reconocen y apuestan por una educación más creativa e integradora que pasa por modos de hacer y de investigar artísticos (Pérez-Martín, 2013).

Diversos organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos o el Consejo de Europa han destacado la importancia de la inclusión de la educación artística en las escuelas y su papel en los retos a los que se enfrenta la educación en la sociedad actual. En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística propiciada por la UNESCO en 2010 en Seúl, se concluye que:

“La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución” (UNESCO, 2011: 21).

La Organización de Estados Iberoamericanos se manifestaba en la misma línea apuntando que “el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituyen una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía” (OEI, 2010: 113), así como una herramienta potente para “el desarrollo de la creatividad, el pensamiento abstracto, la capacidad de trabajar en equipo” y “el conocimiento de la cultura y las identidades y valores colectivos, a través de las cuales se llega al reconocimiento de la diversidad y el respeto”.

La Agenda Europea para la Cultura aprobada por el Consejo Europeo en 2007 hace hincapié en la inclusión de las artes en la educación como vía de fomento de la creatividad, capacidad que se reconoce como competencia transversal clave en la formación de los ciudadanos europeos (Eurydice, 2009).

El organismo Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, como organismo de referencia en las políticas culturales locales, está impulsando políticas para la promoción de la ciudadanía activa y la diversidad cultural a través de la construcción de capacidades culturales. Este objetivo

puede ser alcanzado entre otros medios por la promoción de la educación artística y de las capacidades creativas y tecnológicas (CGLU, 2015). En el reciente documento “Cultura 21: acciones” (2015), se destaca la necesidad de implicación de todos los actores del ecosistema cultural, para impulsar un desarrollo cultural que fomente la innovación. Asimismo, se pone en valor, el papel de los artistas y otros agentes culturales en la sostenibilidad de las políticas culturales locales.

Estas consideraciones no han tenido un gran eco en la reciente ley educativa española, LOMCE, “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, aprobada en 2013, la cual ha reducido la importancia de la educación artística en el *currículum* escolar general (Acaso y Megías, 2017: 200), que en la etapa de formación obligatoria se reduce a una sola hora semanal optativa. Es interesante reseñar en el caso que nos ocupa, que el estudio internacional sobre el papel de las Artes en la Educación encargado por la UNESCO y publicado con el título, “El factor WAUW” de Anne Bamford (2006: 67), revela que los centros escolares tienen el mismo nivel de influencia en las políticas en materia de educación artística que los Gobiernos centrales.

Dado que en la educación artística intervienen otros actores sociales del ámbito cultural y comunitario, es un área de confluencia de las políticas educativas y culturales, una confluencia no exenta de dificultades en su articulación en la práctica (Martinell, 2011).

Por otro lado, los departamentos pedagógicos de las grandes instituciones culturales han tomado una nueva importancia (Agirre, 2005): museos, teatros, bibliotecas y archivos, están desarrollando diversas acciones pedagógicas y experimentando nuevas relaciones entre la educación y la cultura. Han surgido o se han resignificado perfiles profesionales de gran interés para la gestión cultural como la figura del arte-educadora o el mediador, se han diseñado nuevos espacios para la formación del profesorado, grupos de trabajo interdisciplinares y otros formatos y acciones. Esta atención por lo pedagógico es lo que se denomina el giro educativo.

Fermín Soria sitúa el giro educativo en España ya a principios del siglo XXI, principalmente a partir de 2008 con “la proliferación de foros de debate, plataformas, proyectos y publicaciones diversas en torno a la educación y la producción de conocimientos críticos, que han sido promovidos desde el ámbito del comisariado y de las prácticas artísticas contemporáneas (Soria, 2015:15). Estas prácticas responden a una nueva realidad cultural y buscan una mayor relación con las comunidades en las que están inmersas y procesos de mayor alcance y profundidad, más allá del paradigma del público o los públicos, se busca una mayor implicación y participación de la ciudadanía en las actividades e incluso en la gestión de museos, teatros, bibliotecas y otras instituciones culturales.

Sin embargo, esto no se ha materializado en las políticas públicas a nivel estatal o regional en forma de acciones a gran escala o planes nacionales. No existen organismos o redes

nacionales dedicados a la promoción de la educación artística, o programas de implantación de proyectos de intervención de artistas en las escuelas, en el caso particular que nos ocupa. Las políticas en este ámbito están casi exclusivamente centradas en las visitas a museos e instituciones culturales (Eurycide, 2009).

La importancia de encontrar vías de interacción entre artistas y niños y niñas y la integración de prácticas de creación contemporánea en el ámbito escolar se justifica también en una vía de proteger los derechos culturales recogidos en diversos acuerdos internacionales. La Hoja de ruta de Lisboa para la Educación Artística (UNESCO, 2006) afirma que el primer objetivo de la educación artística se encuadra en garantizar el derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Estos derechos culturales implican que los niños y las niñas devengan productores y partícipes del acto cultural como ciudadanos de pleno derecho.

No debemos olvidar que también las escuelas, en la búsqueda de nuevos modelos educativos acordes a las transformaciones sociales y tecnológicas actuales, demandan herramientas para el desarrollo de la capacidad creativa y crítica de los estudiantes. Los docentes en la educación obligatoria reconocen la validez de la utilización del arte contemporáneo como herramienta educativa, sin embargo, opinan que no hay relación fluida entre centros de arte y centros educativos (Vidagañ, 2011)

Si una de las características que definen los programas de educación artística de calidad, según el estudio de Anne Bamford anteriormente mencionado, es “la colaboración activa entre centros escolares y las instituciones artísticas y entre profesores, artistas y comunidad local” (Bamford, 2006: 105), las residencias de artistas en escuelas pueden ser un elemento significativo de estos programas ya que implican este tipo de colaboración. Asimismo, las residencias de artistas en escuelas, pueden ser pensadas como lugar de diálogo y de experimentación de nuevas prácticas educativas y artísticas y relación entre instituciones.

De todo ello, se deduce la importancia de conocer y analizar los proyectos que se están llevando a cabo en esta área.

2.2. HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Como puntos de partida de esta investigación se plantean tres hipótesis:

H1. Los programas de residencia artística en las escuelas son espacios de interés social, en los que la comunidad educativa y artística entran en contacto y de los que pueden surgir nuevas sinergias.

H2. Existen determinados elementos en la evaluación y el diseño de los programas de artistas en residencia en las escuelas, que garantizan la calidad de estos programas y contribuyen a su sostenibilidad y al aumento de su impacto social.

H3. Las residencias de artistas en escuelas son una práctica con gran potencial para el dialogo interinstitucional gracias a la práctica y un conocimiento “de abajo arriba” de las necesidades de las escuelas.

Esto nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación:

P1. ¿Qué oportunidades de desarrollo de nuevas prácticas educativas y artísticas ofrecen los programas de artistas en residencia en las escuelas?

P2. ¿Qué herramientas son necesarias en el diseño y evaluación de los proyectos para que estos proyectos tengan el potencial de ser lugares de diálogo y cooperación entre las instituciones educativas y culturales?

2.3. OBJETIVOS

A través del análisis de los dos programas de referencia citados anteriormente, este trabajo pretende analizar diversos aspectos que caracterizan este tipo de proyectos. Estos aspectos incluyen recoger las problemáticas inherentes a estas experiencias, las valoraciones de los agentes implicados y los instrumentos necesarios para su desarrollo y buenas prácticas. Se establecen, por tanto, los siguientes objetivos:

Figura 1: Árbol de objetivos



3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

[...] *me limito a señalar el hecho material de que los niños ya no están entre nosotros. No están a la vista para atemperar nuestras ganas de guerra. No están cerca como focos irrepitibles de realidad fuerte [...]* Santiago Alba Rico en "Leer con niños" (2015)

"El arte de saber ver"

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue pionera en España, en dar relevancia a la Educación Artística en la formación de los niños y niñas considerándola una de las bases de la educación humana (Garrido y Pinto, 1996). En el pensamiento de Giner de los Ríos, ética y estética están unidos. La escuela es concebida como un espacio abierto a la vida y a la calle que permita la cooperación con las familias y la apertura a las relaciones sociales. Manuel Bartolomé Cossio, impulsa el proyecto estético de la ILE y defiende el arte como fundamento de toda obra educadora con un sentido holístico y afirma que "el arte será educativo cuando despierte el juicio crítico y el sentimiento de belleza", lo que Cossio enuncia como "el arte de saber ver" (Ortega, 1998). Fruto del pensamiento institucionalista y del impulso de Cossio, nacen las Misiones Pedagógicas en 1931, quizá la otra cara de la moneda de las excursiones y salidas de la escuela que fomenta Cossio. En ellas artistas, profesores y estudiantes viajan por todo el país acercando la cultura a la ciudadanía. Sin embargo, este acercamiento no es unidireccional, ya el importante reconocimiento del arte popular por parte de Cossio, convierte a las misiones en una experiencia de intercambio, "un proceso de retroalimentación continuo, en el que el mundo educativo estaría en primera línea del mundo cultural y el mundo cultural entraría experimentalmente en la vida cotidiana de las gentes" (Jové, 2017).

La furia de las imágenes y el multiculturalismo

Sin poder considerar las prácticas educativas de hoy herederas de la cultura institucionalista, (fatalmente interrumpida y purgada en la dictadura franquista), en su compromiso con una educación contemporánea, *el arte de saber ver*, ya apuntaba algunos retos que enfrentaría la educación en la posmodernidad.

La educación artística se presenta clave para comprender un mundo que se expresa a través de la imagen, unas imágenes que construyen nuestras identidades y nuestras relaciones sociales, una vez que, gran parte de la enseñanza se ha desplazado de la escuela, la familia y la religión a los medios audiovisuales (Acaso y Megías, 2017). El reto es si cabe mayor, si tenemos en cuenta que, como afirma Bauman (2005), en la modernidad líquida debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información a la vez que educamos para vivir en él. María Acaso nos señala también que, con un teléfono inteligente en el bolsillo, todos

somos productores y consumidores de imágenes, vivimos en lo que Joan Fontcuberta llama “la furia de las imágenes” (Acaso y Megías, 2017) y ello hace más urgente, si cabe, pensar en la educación artística como una metodología transversal que nos ayude a relacionarnos de forma crítica con el momento actual.

La cuestión del multiculturalismo, como parte esencial de una educación artística posmoderna, es abordada por Efland, Freeman y Stuhr en su libro *La educación en el arte posmoderno* (1996). El pluralismo es propio de la época posmoderna, el valor otorgado a todas las manifestaciones artísticas y culturales se entiende por su potencial de transformar las relaciones sociales y sensibilizar sobre cuestiones políticas que tienen que ver con las relaciones de poder. Vivimos en una época plural marcada por las migraciones de grupos, culturas, lenguas y saberes (Muiños, 2009) y sin duda, la cuestión de la diversidad cultural se manifiesta en toda su potencia en las aulas de la escuela pública, donde se vuelve imprescindible trabajar sobre uno de los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida señalados en el llamado Informe Delors, *La Educación encierra un tesoro* (1999) para la UNESCO: aprender a vivir juntos.

Transpedagogía y Art Thinking

Para entender el arte como productor de conocimiento y transformador de la educación y situar las prácticas que interesan en el marco de este estudio, pueden ayudar dos conceptos desarrollados por los artistas Pablo Helguera y Luis Camnitzer y la investigadora María Acaso.

Transpedagogía es el término usado por Pablo Helguera para describir prácticas artísticas socialmente comprometidas pero que escapan a las definiciones típicas del arte participativo. Transpedagogía se opone a la educación artística como productora de objetos, para describir “proyectos que mezclan procesos educativos y acción artística en trabajos que ofrecen una experiencia que es claramente diferente de las de las academias de arte convencionales y de la educación artística formal” (Helguera, 2011: 811). En la transpedagogía, el propio proceso pedagógico deviene obra y el valor pedagógico no está en la adquisición de habilidades.

Art Thinking, sería la “manera de pensar utilizada por los artistas en el proceso de creación” (Camnitzer en Acaso y Megías, 2017: 62). En su pensamiento educación no es subalterna de arte y apela a la imaginación desplegada por los artistas durante el proceso creativo aceptando la posibilidad de lo imposible y lo impredecible. María Acaso, que ha trabajado paralelamente a Camnitzer en el desarrollo de este concepto, lo describe así: “se trata de emplear las artes como metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema” y lo define como “una práctica cultural autónoma de producción de conocimiento” (Acaso y Megías, 2017: 657).

Ni arte ni educación. El papel de los centros de arte

Los ecosistemas cultural y educativo, no conforman entidades separadas, están íntimamente ligados y encuentran multitud de zonas de intersección. La intervención de Luis Camnitzer en la fachada de varios grandes centros de arte, como por ejemplo la que hizo en el Guggenheim de Nueva York con la frase *The museum is a school. The artist learns to communicate. The public learns to make connections* –El museo es una escuela. El artista aprende a comunicar. El público aprende a hacer conexiones–, nos interroga sobre el papel del arte en las instituciones, su relación con la educación y la función de los museos. En 2016, la exposición “Ni arte ni educación” en Matadero Madrid, desde otro lugar, nos hacía partícipes a través de diversas prácticas de los lugares de intersección con una declaración que encierra un posicionamiento crítico frente a ambas disciplinas y a la vez explora nuevos territorios de convergencia, lo que Sergio Martínez (2017) llama “entrelugares”.

Si asumimos que los centros de arte contemporáneos son agentes del cambio social, su función educativa y el compromiso con las comunidades de las que forman parte es ineludible.

Prácticas colaborativas. Hábitats de aprendizaje

En el libro, *Maestras Contemporáneas*, Glória Jové se pregunta “¿somos capaces de derribar los muros y las paredes de los edificios escolares?” (Jové, 2017:125). Jové propone a la maestra contemporánea hacer una deriva por la ciudad para multiplicar los espacios con potencial educativo, la ciudad como “ciudad educadora” y cuestionar las barreras que separan vida y aprendizaje. Una barrera que no deja de ser metafórica, ya que la escuela está atravesada por procesos políticos y sociales que no le son ajenos. Este derribar los muros, permite también la entrada de elementos externos al ecosistema escolar tradicional, y el artista, “al penetrar en este espacio se contextualiza como trabajador cultural, moviéndose del mundo cerrado del arte hacia el dominio de la toma de decisiones y el manejo de problemáticas de gran escala” (Springgay, 2013).

Las prácticas que pretende analizar este trabajo se enmarcan dentro de un marco colaborativo en el que se procura una relación horizontal entre los diversos agentes. La infancia no es percibida como un elemento subalterno, sino como un agente más en la producción cultural, al igual que las profesoras o educadoras de las instituciones que acompañan los proyectos. Investigar y visibilizar la entrada de artistas en las aulas, no supone cuestionar o deslegitimar el trabajo que diariamente profesoras y educadoras realizan en las escuelas y centros de arte. Desde este trabajo, existe un posicionamiento de percibir al artista como parte del ecosistema educativo, que contribuye con sus prácticas a la imaginación de una constantemente renovada educación, a diseñar y colaborar entendiendo el aprendizaje como un “hábitat” (Springgay, 2013) con múltiples conexiones.

Existen diversos modelos de artistas residentes, un modelo muy interesante es el propuesto de las escuelas de educación infantil Reggio Emilia en Italia. La idea de introducir una artista en el aula, funciona como un disruptor de las dinámicas estáticas del cotidiano de la escuela. El artista residente contribuye al proyecto estético del centro, y “su labor reside principalmente en la dinamización de experiencias, acciones y propuestas artísticas que sirvan para observar, documentar e interpretar los procesos de conocimiento que los alumnos y docentes realizan en el mundo plural e interpretativo del arte” (Abad, 2007)

The Artist Placement Group (Apg), en Londres en 1989, más tarde llamado O+I (Organization and Imagination) situó artistas en escuelas adoptando el término “emplazamiento”. En contraposición a los proyectos de corta duración y que pretenden complementar el currículo de educación artística en las escuelas impulsados por los *Art Councils*, desarrollaron el proyecto *Southwark Education Research Project* en varias escuelas con el objetivo de investigar el abandono escolar usando documental, entrevistas y observaciones. A través de diversas prácticas artísticas investigaron cómo generar acciones y diversos modos de acercarse a la reforma educativa. Derivada de esta experiencia, *The pedagogical impulse* en Toronto en 2013, “emplaza” artistas en las aulas, no con un proyecto definido sino para cuestionar determinados elementos del currículo escolar. En cada clase, emerge un trabajo diferente fruto de la colaboración entre docente, estudiantes y artistas a través de una fase previa de investigación conjunta. En vez de ver el “conocimiento como externo al acto de aprendizaje” este deviene un hábitat, no una suma de las partes sino un conjunto de interrelaciones, donde lo que interesa no es el impacto sino “la afectación, la dispersión y la resonancia” (Springay, 2013)

El modelo seguido por la mayoría de residencias artísticas es el desarrollo de un proyecto previo que es implementado en los centros escolares con mayor o menor complicidad de la comunidad escolar. Son prácticas que generan mucho interés y experiencias significativas, aunque no están exentas de conflictos, tensiones y dificultades, como se evidencia, por ejemplo, en el trabajo de investigación y evaluación de Mercedes Álvarez Esparíz (2016) del proyecto del CA2M, “Aquí trabaja un artista”.

¿Cuál es el potencial crítico de estas fricciones? ¿Cómo pueden estas prácticas ser críticas y generar otras propuestas de relación en las propias prácticas de las instituciones culturales?
¿Pueden ser las residencias de artistas un marco de investigación-acción?

Artistas en las escuelas, algunos referentes

A nivel internacional, las residencias de artistas en escuelas han sido una práctica extendida principalmente en Estados Unidos a partir de los años 70 (Cohen, 1984) y podrían ser encuadradas en la categoría de residencias intersectoriales e interdisciplinares (Working group

of EU member states experts on Artist's residencies, 2014). Existen antecedentes de gran interés, como el programa "Creative Partnership" impulsado por el Gobierno Británico entre los años 2002 y 2011, en una estrategia de impulso a la creatividad de los niños y jóvenes; y en el que escuelas, artistas y comunidad han trabajado juntos. Este programa se ha visto acompañado de una amplia documentación e investigación paralela que muestra impactos muy positivos en los alumnos y en el funcionamiento de las escuelas (Creativity, Culture and Education, 2012).

Las conclusiones de Cohen, en su tesis doctoral "Los artistas van a la escuela: la experiencia de los artistas en residencia" (Cohen, 1984), defienden que estas prácticas no tienen la capacidad de transformar radicalmente a los docentes o la escuela (no al menos sin extenderse en el tiempo y con una cuidada planificación de los programas y selección de los artistas). Anne Bamford, se manifiesta en la misma línea: "la participación de profesionales creativos de forma puntual y poco implicada no se traducirá en cambios formativos en la institución de enseñanza. Una colaboración de calidad debería durar al menos dos años" (Bamford, 2006: 108).

En España, los proyectos de este tipo son impulsados desde diferentes sectores de la sociedad e instituciones. Desde algunas políticas municipales, se han impulsado propuestas, como el programa "**Levadura**", objeto de estudio de este trabajo, impulsado por el Ayuntamiento de Madrid desde 2014 o el programa "**En Residencia. Creadores en los Institutos de Barcelona**" un programa del Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB) y el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB) que nace en 2009. Ambos programas introducen artistas en las escuelas, en el caso de Levadura, en aulas de primaria, y en el caso de "En Residencia", en secundaria, y buscan un rol activo de niñas y jóvenes en la producción cultural y desarrollar la creatividad. Además del Ayuntamiento de Madrid, en la Comunidad de Madrid, el municipio de Leganés, está llevando a cabo un programa piloto en escuelas infantiles llamado "**Pensar con los pies, danza en juego**", en colaboración con artistas del área de la Danza Contemporánea.

La Comunidad Valenciana y el Consorcio de Museos de la Comunitat Valenciana, en una colaboración ejemplar entre gobierno regional y museos, vinculada al plan estratégico cultural Valenciano 2016-2020, lanza por segundo año consecutivo en 2018 "**Resistències artístiques. Producció artística en entorns educatius**".

Impulsado desde la institución cultural "**Cartografiem-nos**", fue un proyecto desarrollado en EsBaluard, Museu d'art modern i contemporani de Palma de Mallorca, que ponía en relación escuela, institución cultural y territorio y que se desarrolló entre 2006 y 2014 (Soria, 2016). "**Aquí trabaja un artista**", la segunda experiencia en la que se centra este estudio, se desarrolla desde el curso 2014/15 bajo la coordinación del departamento educativo del CA2M

de Móstoles “con el fin de integrar en el recorrido curricular oficial proyectos artísticos que se prolongasen en el tiempo durante un curso escolar” (Álvarez, 2016).

Muchas otras iniciativas se llevan a cabo desde el tercer sector. Por ejemplo, el programa “**En Clave. Jóvenes músicos en residencia en las escuelas**” de la Fundación Daniel y Nina Carasso, que financia diversos proyectos, entre ellos “**Nuevos Creadores**” del Colectivo Lisarco en el CEIP Trabenco de Leganés. La Fundación Carasso, también apoyó en sus inicios al programa “**Cinema en curs**”, un programa que utiliza el cine como herramienta de aprendizaje y que ha creado alianzas estables con artistas y escuelas, aumentando tanto el territorio, como el número de centros escolares que participan a lo largo de los años. Otros proyectos se han vinculado a eventos culturales como el proyecto “**Aquario**” de MOVE- arte para otros, desarrollado en el distrito de Usera y que ha formado parte de las conmemoraciones del año nuevo chino; o bien se desarrollan únicamente desde la iniciativa de asociaciones o grupos de artistas. Un ejemplo de esto último es el proyecto “**Esto no es un selfie**” impulsado por la plataforma Paso a dos y la Asociación Territorio Social que introduce la creación a partir de la Danza Contemporánea en varios institutos de Madrid.

Otras iniciativas nacen del interés particular de los centros educativos que contactan directamente con artistas para llevar a cabo intervenciones en sus centros. En este caso, es interesante el papel que están jugando colectivos de arquitectos como Basurama, con proyectos como “**Auto-coles**”, en el desarrollo de proyectos con metodologías participativas y acciones artísticas que implican a toda la comunidad escolar en la resolución de problemas que les afectan.

Todas estas iniciativas tienen en común considerar a la infancia y los jóvenes como agentes culturales activos. Cabe pensar que, si en la acción cultural hoy, se está realizando un hacer cultural desde lo común (Rowan, 2016), crezca el número de iniciativas que propongan un devenir de los niños como productores culturales y sujetos políticos que impliquen diversos agentes del ecosistema cultural y social.

4. METODOLOGÍA

Para conocer las características de los programas de artistas en residencia en las escuelas y determinar su potencialidad como espacios de investigación, diálogo y producción cultural dentro de la educación formal en la etapa obligatoria se ha dotado a esta investigación de un enfoque cualitativo.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía existente y se han intentado aclarar algunos conceptos de interés para la investigación. A través del análisis de la documentación disponible relacionada con los programas analizados: memorias, documentos audiovisuales, evaluaciones, páginas web y entrevistas realizadas a las coordinadoras o responsables de ambos programas, se pretende dar respuesta a las cuestiones que se presentan al inicio de esta investigación.

Selección de los programas

Se han seleccionado los programas “Levadura” y “Aquí trabaja un artista” como prácticas de referencia en la Comunidad de Madrid. Ambas poseen algunos elementos comunes y diferenciadores que pueden aportar diferentes datos en el análisis que nos ocupa.

La selección de los programas se ha efectuado atendiendo a los siguientes criterios:

- **Ámbito geográfico:** el ámbito de este estudio se ha restringido a la Comunidad de Madrid a fin de circunscribir el análisis de los programas en relación a sus circunstancias políticas y sociales
- **Continuidad:** ambos programas se desarrollan desde 2014 y continúan activos en la actualidad. Esto permite a las responsables de estos programas tener elementos de reflexión y análisis en base a la experiencia adquirida
- Su acción se encuadra en el marco de las prácticas artísticas contemporáneas, contemplando un amplio abanico de lenguajes creativos
- Ambos proyectos se desarrollan al amparo de centros de arte contemporáneo: Matadero, CentroCentro, Conde Duque, Medialab y CA2M.

Recogida de datos y herramientas metodológicas

El análisis de la documentación existente, y principalmente la entrevista semi-estructurada, se conciben en el marco de este trabajo como los elementos centrales de la recogida de datos. La decisión de entrevistar a las coordinadoras de los programas se justifica en parte con un criterio de rentabilidad, ya que ellas son las que detienen mayor información sobre los aspectos generales del programa. Es evidente, que entrevistando sólo una de las partes implicadas, son

silenciados algunos aspectos importantes en la relación entre instituciones y agentes. Una investigación de mayor envergadura, debería recoger las voces de niños y niñas, docentes, artistas y mediadores. Sin embargo, dadas las características de un Trabajo Fin de Master, se estima que la información aportada por la coordinación de los proyectos puede arrojar luz sobre las cuestiones que se plantean.

Las personas entrevistadas han sido Eva Morales, miembro de Pedagogías Invisibles y en la actualidad coordinadora de “Levadura” y Victoria Gil-Delgado, coordinadora del programa “Aquí trabaja un artista” y una de las responsables del equipo educativo del CA2M.

Se han realizado dos entrevistas que constan de dos bloques de preguntas:

- El primer bloque va encaminado a conocer aspectos relativos a la gestión de los proyectos.

En esta parte de la entrevista, en forma de cuestionario, al entrevistado sólo se le solicitó completar o confirmar la información recogida a través de la documentación ya existente. Los elementos relatados para la caracterización de los proyectos son: agentes culturales implicados (públicos, privados, tercer sector), creadores/artistas, centros educativos (número, nivel educativo, titularidad: pública/privada), equipamientos culturales, públicos: docentes y alumnos (edad, tipo de estudios), relaciones con otras entidades de la comunidad, recursos económicos, eventos relacionados (festivales, muestras, congresos, acontecimientos culturales), conexiones entre los agentes, liderazgo de los proyectos: promotores (centros educativos, artistas o entidades externas), memoria de los proyectos, documentación audiovisual, planes y normativas (adaptación de Brun, 2014; Brun, 2011).

- El segundo bloque va destinado a conocer la experiencia de las coordinadoras en la gestión del programa a través de una entrevista semi-estructurada. El diseño de la entrevista responde a una serie de cuestiones organizadas en función de los siguientes temas:

- Relación entre los diferentes agentes. Percibir resistencias y motivaciones
- Evaluación
- Valorar impactos en la práctica formativa y el aprendizaje
- Continuidad y relevancia

5. RESULTADOS

Descripción de los proyectos

“Aquí trabaja un artista”

“Aquí trabaja un artista” se inicia en 2014, como uno de los proyectos del Departamento de Educación y Actividades Públicas (en adelante DEAP) del CA2M¹. Nace “con el fin de integrar en el recorrido curricular oficial, proyectos artísticos que se prolongasen en el tiempo durante un curso escolar” (Martínez en Álvarez, 2016: 5). El trabajo del DEAP se enmarca dentro de las llamadas pedagogías críticas, relacionando la educación con los marcos políticos y dando lugar “a prácticas cuestionadoras de las relaciones de poder y los discursos institucionales” (Rodrigo, 2007). La escuela es abordada como un lugar de experimentación y contexto de investigación y el proyecto tiene, desde su planteamiento, un posicionamiento político claro, en que las metodologías artísticas son abordadas como “una forma de educación alejada de la productividad y las lógicas neoliberales marcadas por los nuevos planes educativos oficiales” (Martínez en Álvarez, 2016: 5). Cuatro años después de su puesta en marcha, Victoria (Vito) Gil Delgado, coordinadora del programa y una de las responsables del DEAP, en entrevista personal el día 21 de mayo de 2018, afirma, manteniendo una línea que da continuidad a las primeras motivaciones que pusieron en marcha el proyecto, que el museo debe ser “un lugar de resistencia frente a la hiperproductividad de la escuela” y sus proyectos un lugar para trabajar en tiempos más extendidos y a largo plazo. “Aquí trabaja un artista” es una de las apuestas del departamento para proyectos de mayor temporalidad, en el antes, durante y después. Las residencias de los artistas, tienen una duración media de 10 sesiones en la escuela, además del tiempo previo de concepción de los proyectos y negociación con el centro escolar, selección de los artistas y centros educativos, evaluación, seminario final de trabajo conjunto con todos los agentes y publicación de los documentos de evaluación en diversos formatos, por lo que cada proyecto abarca actividades a lo largo de más de un año. El proyecto ha ido variando algunos aspectos a lo largo del tiempo, cambios suscitados principalmente por las reflexiones propiciadas por las diferentes evaluaciones que acompañan al proyecto y que conforman uno de sus ejes principales. Cada año se realizan de 2 a 3 residencias de artistas en sendos centros escolares de forma simultánea.

1 El CA2M, Centro de arte dos de mayo, es un centro de arte contemporáneo ubicado en el municipio de Móstoles en la Comunidad de Madrid. Se define como un “espacio afirmativo del presente o, lo que es lo mismo, de su cuestionamiento” (web CA2M). Con un cuestionamiento crítico de las propias instituciones culturales, las actividades del Departamento de Educación y Actividades públicas, configuran uno de los grandes ejes de trabajo del centro, apostando por la educación como investigación y potenciando el trabajo con el contexto más inmediato del Museo representativo de la realidad de las periferias de las grandes ciudades.

“Levadura”

El programa “Levadura” nace de la mano de Pedagogías Invisibles² y Matadero Madrid³ también en 2014. El origen del programa está en la colaboración que se pide por parte de Matadero a Pedagogía Invisibles (que tenía una relación previa con la institución ya que coordinaba el Grupo de Educación de Matadero), para establecer lazos con centros escolares por requerimiento de artistas en residencia en el programa “El Ranchito”⁴. A partir de ahí, surge la idea de formalizar estas residencias en escuelas y a través de la financiación de la Fundación Santander se pone en marcha el programa “Levadura”. Éste se co-diseña con Manuela Villa, comisaria y gestora cultural, responsable de contenidos de Matadero y absorbe el formato de “El Ranchito”: artistas internacionales en residencia de un mes. Al mismo tiempo, existe un interés por relacionar cuatro de los grandes centros culturales del Ayuntamiento: CentroCentro, Conde Duque, Medialab Prado y Matadero y este programa se ve como una forma de imbricar los cuatro centros (Morales E., entrevista personal, 2018). El programa se presenta como una alternativa de mayor temporalidad frente a las visitas escolares a las instituciones, resalta su carácter procesual, busca generar una comunidad de creación/aprendizaje entre artista/docente y alumnado, y enfatiza la creatividad como competencia necesaria en la escuela (web Levadura). También, la necesidad de extender las relaciones entre las escuelas y la institución en trabajos con un tiempo más alargado, aparece como un elemento importante a la hora de concebir este proyecto. Eva Morales, miembro del colectivo Pedagogías Invisibles (que gestiona el proyecto) y coordinadora de Levadura desde su inicio, también señala la coincidencia del nacimiento de Levadura con la implantación de la LOMCE: *“Levadura aparece cuando las artes empiezan a ser totalmente maltratadas por la ley de educación, no es que surja como respuesta, pero ha servido un poco como una balsa para llevar el arte a las escuelas.”* (Morales E., entrevista personal, 2018).

Por tanto, el programa “Levadura”, se sitúa en la emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en las instituciones culturales del llamado giro educativo, ya mencionado anteriormente y la afirmación de los centros de arte como agentes sociales.

² Pedagogía Invisibles es un colectivo de investigadores y arte-educadores. Se conforma como colectivo cuando un grupo de estudiantes de doctorado de la profesora María Acaso, se reúnen para realizar tutorías de sus trabajos y encuentran en el grupo un lugar fértil para desarrollar prácticas de investigación y acción y transformación en el ámbito del arte-educación (Entrevista a Eva Morales, 28 de mayo 2018)

³ Matadero Madrid es un centro de creación contemporánea situado en la ciudad de Madrid. Es uno de los grandes centros culturales pertenecientes al Ayuntamiento de Madrid y gestionado por la empresa municipal Madrid Destino. Es un centro de gestión compleja, ya que agrupa diferentes proyectos, gestionados y dirigidos a su vez por otros agentes o entidades privadas, como Intermediae, Naves Matadero- Centro de Artes Vivas, Cineteca o la Casa del Lector, Central de Diseño o Factoría Cultural. Está dirigido desde enero de 2018 por Rosa Ferré.

⁴ Programa de residencias de artistas de Matadero Madrid precursor del Centro de Residencias Artísticas de Matadero (CRA)

Cada año se trabaja con entre 4 y 7 colegios y de 1 a 2 clases por centro escolar. En total han sido 23 escuelas las que han acogido las residencias de Levadura.

Motivaciones y objetivos

Las motivaciones por parte de las entidades promotoras para llevar a cabo estos proyectos son variadas. Al inicio de la entrevista con Vito Gil-Delgado alude a “Aquí trabaja un artista” como un espacio de confrontación de sus prácticas fuera del espacio “seguro” del Museo; como un espacio de confrontación con la realidad:

“Lo vemos como algo muy real que en el museo no pasa. El museo es casa, en él todo puede pasar, es un contexto diferente, es casi fácil, bueno... nunca es fácil. El cole es diferente, es la vida real, es la sociedad, todo se complica por mil, también lo que sacamos de aprendizaje se multiplica por mil.” (Gil-Delgado, V., entrevista personal, 2018)

Concebidas como un espacio de investigación, las residencias son vistas como un lugar donde intensificar los aprendizajes del departamento, precisamente por este emplazamiento en un contexto fuera del Museo, donde se hace necesario negociar con muchos agentes y lógicas diferentes a las del trabajo diario.

Otra de las motivaciones aludidas por Gil-Delgado hace referencia a romper ciertas dinámicas y lógicas que se establecen como únicas en la escuela. Esta afirmación puede ser vinculada con el posicionamiento crítico de los temas elegidos para las residencias. Algunos proyectos desarrollados han incidido sobre las propias estructuras de poder escolares y de producción de conocimiento, como el proyecto de María Jerez, “Nada va a la escuela”, en la que propone a los niños enseñar a una artista un idioma que desconoce por completo y en el que la pregunta inmediata que emerge es: ¿quién enseña a quién?

Los aprendizajes realizados por todos los agentes participantes, es algo que tanto Gil-Delgado como Morales destacan a lo largo de sus entrevistas.

Otra de las motivaciones aludidas es la de generar espacios de encuentro entre los artistas y la educación formal. Gil-Delgado hace una matización importante a la pregunta de por qué llevar artistas a la escuela, y refiere que no lo ve como “llevar” sino como “encontrarse”, o sea, el proyecto desea proporcionar el marco para que alumnado, docentes, artistas y DEAP se encuentren, lo que alude a intencionalidad de horizontalidad, intención que podría ser considerada ya de por sí cuestionadora de una institución altamente jerarquizada como escuela. Sin embargo, este “encontrar” no está exento de contradicción, cuando es la institución la que define el marco de la estructura y la actividad. Se busca un marco

colaborativo (según la clasificación y descripción de Carmen Mörsch, en Del Pozo y Villaplana, 2011: 218) cuando la situación planteada remite más a un marco participativo.

Para Morales, este encuentro entre creadores y escuela contribuye a desmitificar los imaginarios sobre la creación artística. Considera que “el imaginario sobre la creación contemporánea en nuestro país es muy pobre y asociado a tres imágenes: el genio loco-creador, el muerto de hambre o el “me tima”. Asimismo, refiere la importancia de poder generar procesos que no se dan habitualmente en las escuelas y que abren las relaciones entre los agentes, así como la importancia de la generación de procesos colectivos, la participación y el empoderamiento del alumnado en el sentido de sentirse productores culturales. El objetivo es entender, que la cultura, no es una esfera ajena a las comunidades escolares, sino que es algo que estamos haciendo entre todos. Además, introduce la idea de que la creación contemporánea tiene que ver con el “ahora” y desde su punto de vista ese “ahora” es poco trabajada en la escuela. De esta forma, el encuentro con artistas que desarrollan una práctica de creación contemporánea, o sea, instalada en “ahora” es fomentar prácticas reflexivas con los problemas y cuestionamientos contemporáneos.

Selección de artistas y centros escolares

El proceso de selección tanto de los artistas como de los centros escolares es un elemento fundamental en la gestión de este tipo de programas, y está relacionado tanto como con los objetivos y motivaciones de los mismos, como con las políticas de los centros de arte y los patrocinadores de los programas.

Los dos programas abordan estrategias diferentes para ambos procesos de selección. En el caso del CA2M, la selección de artistas se hace siguiendo las líneas de trabajo del DEAP y los deseos de abordar el trabajo con determinados artistas, ciertos proyectos o temáticas de trabajo. Según explica Vito Gil-Delgado, es un proceso muy cuidado y complicado encontrar a los artistas. El deseo de trabajar con un determinado artista o colectivo, en ocasiones ha tenido relación con un proyecto que los artistas hayan realizado previamente. Como por ejemplo los trabajos llevados a cabo en 2015 por María Jerez o Amalia Fernández, que ya habían sido realizados antes en otras escuelas y otros contextos. En otras ocasiones, la motivación ha sido trabajar con un artista o colectivo determinado. Las disciplinas de referencia de estos artistas son variadas, desde las artes vivas o escénicas, a la creación sonora y audiovisual o artes plásticas. En esta última edición, la selección de artistas ha tenido en cuenta la temática abordada y las líneas de interés de la entidad financiadora, la Fundación Carasso, relacionadas con las residencias de músicos en las escuelas.

En el caso de “Levadura”, la selección se lleva a cabo a través de una convocatoria abierta, a la que pueden presentarse los creadores con un proyecto concreto, que es evaluado por un

jurado conformado por Pedagogías Invisibles, un representante de cada centro cultural y uno de la Fundación Banco Santander. Sin embargo, esta convocatoria abierta ha sido cuestionada desde dentro del proyecto. Se ha planteado que los artistas se seleccionen por un jurado experto y por invitación. Sin embargo, Eva Morales apuesta por una convocatoria abierta, como una oportunidad de conocer nuevos creadores y dar oportunidades a determinados artistas con menos proyección. Asimismo, la Fundación Santander opta por la visibilidad que le otorga la convocatoria abierta. En este caso, las lógicas de visibilidad de los proyectos que busca la fundación bancaria, son claramente determinantes e influyen en la toma de decisiones. Los artistas se presentan con una propuesta de proyecto para la residencia en cuatro áreas temáticas relacionadas con las líneas programáticas de las instituciones participantes: Medialab, cultura digital; CentroCentro, arquitectura y ciudadanía; Conde Duque, creación musical y sonora; y Matadero: artes visuales.

En ambos casos, no se han fomentado relaciones estables con los artistas participantes, dando prioridad a trabajar con personas o colectivos diferentes en cada proyecto. En un momento dado de la entrevista, Eva Morales, se cuestiona esta situación y hace referencia a las condiciones precarias de trabajo de los artistas y se pregunta, aunque sin llegar a ninguna conclusión, qué impacto pueden tener estos programas en relación a la empleabilidad de las creadoras. Este tema fue abordado recientemente, en abril de 2017, en la Jornada “Transforma, Desafíos y posibilidades de las residencias de artistas” (2017:15-16), en el Museo Reina Sofía y en el proyecto de Pedagogías Invisibles “Cartografías en Arte+Educación (De Pascual y Oviedo, 2018)

La selección de los centros escolares también se hace con criterios diferentes. Levadura opta de nuevo por una convocatoria abierta con un sistema de puntuaciones. Este sistema permite a cualquier centro educativo presentarse, ya sea público, concertado o privado, si bien se otorga la mayor puntuación a los centros públicos de difícil desempeño en un intento de favorecer a los centros que de partida tienen una menor accesibilidad cultural por las condiciones socio-económicas y la menor a los centros privados. Asimismo, son puntuables la carta de motivación al docente candidato, el proyecto educativo del centro (si muestra sensibilidad hacia los proyectos de creación contemporánea) y se valora también que el centro educativo no haya participado nunca en el programa. El criterio de cercanía fue excluido, todos los centros culturales están en el Distrito Centro, para favorecer el equilibrio territorial entre los diferentes barrios. Por tanto, esta forma de selección de centros, va en la dirección de garantizar colegios “aliados”, que faciliten un trabajo ya de por sí complejo, por la cantidad de agentes y sensibilidades que entran en juego, facilitar la accesibilidad cultural y diversificar los centros con los que se trabaja. No se fomenta la creación de vínculos estables entre determinadas escuelas y los centros de arte, dando la oportunidad a un mayor número de escuelas a participar en el programa. No es aventurado pensar, que este posicionamiento responde a lógicas de democratización cultural, propias de la vocación de servicio público universal de las

Administraciones Públicas de un programa co-producido directamente desde el Ayuntamiento de Madrid.

La posición del CA2M con respecto a esto es muy distinta. Los colegios son elegidos por el Departamento de Educación, ya sea por su iniciativa, ya sea por iniciativa del centro educativo, pero no existe una convocatoria abierta y pública, de manera deliberada. Si bien trabajan también con lo que hemos denominado centros “aliados” donde existen docentes con una sensibilidad hacia el trabajo que desarrolla el Museo, desde el DEAP, se hace especial hincapié, en trabajar con centros escolares que no son afines a sus ideas. En un cuestionamiento crítico más profundo hacia la institución escolar y en sintonía con las políticas educativas del Museo que busca junto al contexto local generar un conocimiento “relacional, crítico, indagador, contextual y autorreflexivo (Soria, 2016:387), el DEAP ha tejido una de sus alianzas más estables con el centro educativo que le es más próximo en distancia, pero que no tenía una especial afinidad con las acciones del Museo.

“Tenemos una idea que creo que es muy bonita, que es, no trabajar sólo con instituciones o con coles que sean afines a nuestras ideas, y esto es una cosa fundamental que hemos aprendido. Por eso lo de no hacer una convocatoria, porque si no, se van a apuntar todos los coles o todas las instituciones que nos son super-afines. Y nos gusta trabajar con ellas, ¿eh? porque nos da mucha paz. Lo otro es una lucha constante, pero también tenemos que estar en las otras.” (V. Gil-Delgado, entrevista personal, 2018).

Ya en el informe de la primera edición del proyecto se destacó este aspecto, destacando “la tensión entre un acercar el arte a aquellos públicos que no demuestran un interés activo, bajo el riesgo de asumir un discurso paternalista, o trabajar únicamente con públicos afines” (Álvarez, 2016), tensión que se mantiene y sobre la que se sigue trabajando.

Asimismo, el criterio de proximidad ha ido tomando más importancia con el paso de los años y si bien, anteriormente se trabajó con colegios de Móstoles y otras localidades de la Comunidad, principalmente de la ciudad de Madrid, en esta última edición (2017/18) se ha tomado la decisión de trabajar sólo con el centro educativo que mencionábamos anteriormente, el CEIP Beato Simón de Rojas. Hay que tener en cuenta, que el CA2M, está ubicado en Móstoles, una ciudad del extrarradio de Madrid, un territorio en el que, a diferencia de la ciudad de Madrid, no concentra grandes centros de creación contemporánea y que en sus políticas institucionales destaca “articular su vinculación con su entorno más inmediato en el sur de la Comunidad de Madrid con su vocación de traspasar estas fronteras. Por eso la relación con sus públicos es uno de los aspectos en los que pone mayor interés.” (CA2M, web institucional). El establecimiento del CA2M en Móstoles, ya responde en sí mismo, en una escala concreta, a las lógicas equilibrio territorial. Gil-Delgado, añade que la decisión de trabajar con los centros

más cercanos del Museo, también ha sido motivada por “el cansancio de los cuerpos”, ya que el desplazamiento a zonas lejanas al CA2M por parte de los trabajadores del DEAP ha supuesto un gran esfuerzo físico y de tiempo. Esta decisión de trabajar con el entorno más próximo se ha percibido como una oportunidad que ha dado pie a nuevas relaciones.

Financiación

Uno de los recursos básicos para poder desarrollar estos proyectos es la financiación, que a su vez constituye uno de sus principales límites. Tanto Gil-Delgado como Morales, destacan en primer lugar la financiación cuando se les pregunta qué elementos son necesarios para desarrollar un proyecto que involucre residencias de artistas en la escuela. La financiación de estos dos programas proviene de una fuente externa, siendo que los centros de arte aportan principalmente recursos humanos propios y materiales (incluyendo espacios propios).

“Aquí trabaja un artista” es financiado a través de la Fundación Daniel y Nina Carasso (70% del total del presupuesto). La Fundación Carasso es considerada como un colaborador, ya que además de los recursos económicos, participa de las reflexiones y evaluaciones del programa contribuyendo a la evolución del proyecto dentro de sus propias investigaciones y líneas de acción.

“Levadura” se financia a través de una co-producción entre el Ayuntamiento de Madrid, vía la empresa municipal Madrid Destino y la Fundación Banco Santander (65% del total del presupuesto).

Evaluación

La evaluación es un elemento central en “Aquí trabaja un artista” y ha sido realizado por una evaluadora externa. Un elemento que ha acompañado el proyecto desde el inicio. Gil-Delgado refiere que ya la primera evaluación fue una herramienta imprescindible para replantear la relación con las profesoras y reveló muchos lugares de fricción. Su continuo cuestionar los métodos y la dificultad de trasladar un proyecto artístico a un texto muy objetivo, les ha llevado a buscar y experimentar con otras herramientas de evaluación como han sido la película “Pirámides”, realizada por Pili Álvarez y Mercedes Álvarez, un diario de sesiones y actualmente un registro y diario sonoro.

“Hay una anécdota, que contaba Wilfredo Prieto, un artista cubano que, en primero de carrera en la asignatura de escultura, su proyecto fue plantar unos mangos. Y la profesora le dijo, ¿Cómo evaluó esto?, y él dijo, “cuando salgas de la Universidad pruebas los mangos a ver cómo están”. A mí me encanta esta anécdota porque habla mucho de estos proyectos y del cuidado que le tenemos que poner a esas evaluaciones,

mirarlas, porque son muy útiles, pero que nosotros no podemos trabajar en una cierta mirada del éxito.”

Las evaluaciones, en palabras de Gil-Delgado, no han sido nada “celebratorias”. La película “Pirámide”, ideada como herramienta de evaluación, termina con imágenes de la pirámide abandonada cuando algunos participantes regresan al centro escolar al curso siguiente. El profesor-aliado ya no trabaja allí, los alumnos de 6º han pasado al instituto, el colectivo El Banquete le entregó la toma de decisiones de los niños, pero su proyecto no ha tenido la capacidad de traspasar esas personas y afectar al centro educativo. “*El entusiasmo nubla*” dice una de los miembros del colectivo en el vídeo y recuerda que Vito les dijo en una de las sesiones “el proyecto no son grandes victorias, son pequeños logros”. Esta escena, pone de manifiesto que algo que podríamos considerar como un fracaso, también revela la fragilidad y lo efímero de las comunidades educativas, lo cual puede ser visto como un aprendizaje valioso de cara al diseño de los proyectos. En ese sentido, tal vez, el análisis de los aprendizajes en los que se ven envueltos los diferentes agentes, confrontados con sus propios límites, los del proyecto y las instituciones, sean algunas de las herramientas más valiosas que arrojan las evaluaciones del CA2M y que alimentan la transformación del trabajo del DEAP. Temas como al escucha, la investigación conceptual y práctica de la distracción, la capacidad política que tiene, las políticas del sonido, los miedos, son temáticas emergidas del trabajo en la escuela y que han sido determinantes para marcar las líneas de trabajo del DEAP, como manifiesta Vito Gil-Delgado.

“Aquí trabaja un artista” comprende reuniones previas para la definición del proyecto, una reunión intermedia para valorar la marcha del proyecto y un seminario final que forman parte de la arquitectura del programa y que son fundamentales bajo la perspectiva de Gil-Delgado.

La evaluación en “Levadura” se realiza de manera informal y no cuenta con herramientas definidas. Sólo existen unos videos cortos, para documentar y comunicar los diferentes proyectos a través de plataformas virtuales. Se realiza una reunión de evaluación, con representantes de los centros de arte al finalizar el programa anual, en el que se pone en común la experiencia, y se apuntan las líneas estratégicas para la siguiente convocatoria. Asimismo, se fomenta un diálogo constante entre profesor y creador, a través de conversaciones después de cada sesión, entre el profesor, la creadora y la mediadora, sesiones que, en la experiencia de Eva Morales, son fundamentales para el buen funcionamiento de los proyectos. No se realiza ningún tipo de evaluación con los alumnos, más allá de un “testeo” informal a través de sus devoluciones espontáneas.

Tejiendo relaciones. Hábitats de aprendizaje

Uno de los factores que hace que los proyectos de artistas en residencia en las escuelas sean complejos, es la gran cantidad de agentes implicados. Cada proyecto de residencia, en cada centro escolar, debe encontrar las estrategias de relación adecuadas en cada caso, ya que ni la experiencia de los artistas en el trabajo educativo, ni la implicación de los docentes y centro escolar es la misma en todos los casos. Además, la búsqueda de relaciones de colaboración y horizontalidad entre agentes que no tienen una vinculación previa, una cultura común de trabajo colaborativo y la dificultad intrínseca de alterar las relaciones de poder en una institución tan altamente jerarquizada como la escuela hacen más compleja esta relación. Esto ya fue reseñado en la primera evaluación llevada a cabo por Mercedes Álvarez (2016) en el CA2M: se evidenció la dificultad de crear verdaderas relaciones de colaboración entre todos los agentes y sugería que era necesario desplegar diversas estrategias para aproximarse a lo horizontalidad buscada. En el seminario⁵ organizado por el CA2M en la edición de 2015, uno de los temas, largamente discutido, seguía siendo la dificultad de cada uno de los agentes de encontrar su rol en el proyecto.

Los aprendizajes realizados por cada una de las partes: alumnos, docentes, artistas constituyen el hábitat de aprendizaje. De los testimonios aportados, se deduce que también las personas que hacen la coordinación/mediación forman parte también de este hábitat. El conocimiento generado no es externo al propio proceso de aprendizaje, algo que está pre-establecido o puede ser medido previamente, se manifiesta como un espacio de movimiento intersticial, conjuntivo y co-extensivo (Springgay, 2013). Lo que importa, según la misma autora, no son los resultados o el impacto, sino el afecto, la dispersión y la resonancia que permite que personas de muy diversas capacidades y subjetividades puedan realizar una acción en y desde la diferencia. Esto enlaza con las observaciones de Gil-Delgado sobre la importancia que para ellos tiene lo invisible y la dificultad de moverse dentro de ciertas definiciones del “éxito” y el impacto. Lo intrínseco de los procesos contemporáneos se pone aquí de manifiesto, en el sentido de la necesidad de ser incluidos en la práctica escolar para poder hacer una escuela con, entre, para y con todos (Jové, 2017). El proceso creativo se introduce en la escuela como forma de producción de conocimiento, y convierte al artista en un agente social (Helguera, 2011).

La relación entre los agentes implica que no son siempre proyectos cómodos y fáciles y quizá uno de los roles más complejos es el del profesor/tutor acompañante del proyecto y la relación que se establece con el artista/creador. Se destaca por parte de las dos entrevistadas, la dificultad que tiene el profesorado para abordar este trabajo, por la implicación y el tiempo que demanda. Tiempo que los docentes no tienen, ahogados en un exceso de burocracia y que

⁵ El seminario es una puesta en común abierta al público, a la que todos los agentes participantes son invitados a exponer sus observaciones y su experiencia y reflexiones durante el proyecto.

requiere que inviertan horas fuera de su horario laboral. Por tanto, depende la implicación del profesor, se ve limitada por sus circunstancias personales y su voluntad propia.

El papel de la mediación

En ambos programas la figura de la mediadora/educadora se destaca como fundamental. En los dos casos esta función se ejerce por la misma persona que lleva la coordinación del programa, por lo que ambos roles están fusionados. Vito Gil-Delgado destaca la importancia de no ejercer sólo un rol de coordinación, sino continuar en lo que denomina “el hacer”:

“Mi trabajo tiene que ver con la toma de decisión y la coordinación, pero también con la activación y la investigación de los proyectos que hacemos desde el Departamento de Educación. O sea, no sólo los pienso, sino que no he dejado de hacerlos. Esto es importante en mi práctica, aunque he cogido la responsabilidad del departamento no he dejado de hacer, porque realmente donde estoy, donde se aprende, dónde está mi trabajo y mi investigación, es en el hacer.” (V. Gil-Delgado, entrevista personal, 2018)

En esta última edición del programa, llamada “El triángulo”⁶, no solo lleva la coordinación y la mediación, sino que también es responsable de la acción “Un coro amateur”.

En el caso de Eva Morales, entiende su papel como mediadora artística como el elemento aglutinante de todos los agentes, sus funciones como mediadora son guiar una sesión inicial entre la docente y la creadora al inicio del proyecto, acompañar las sesiones en los colegios y propiciar reuniones de evaluación informal después de cada sesión en las escuelas, entre otras cosas. Considera este espacio de conversación posterior a las sesiones, fundamental para el buen desarrollo de los proyectos, apuntando que cuando no se ha llevado a cabo, ha afectado de forma negativa al desarrollo de los proyectos. El acompañamiento de los proyectos se vincula con la acogida, la generación de afectos y cuidados, imprescindibles a su parecer para que se desarrolle un proyecto de calidad de residencia en las escuelas.

Asimismo, ambas ejercen labores de coordinación: selección de artistas y escuelas/ coordinación de la convocatoria, facilitación de la producción y ejecución de los proyectos, seguimiento y acompañamiento.

En estos espacios de mediación es esencial el factor tiempo. Ambas entrevistadas destacan la importancia del tiempo en estos proyectos. El espacio de mediación, de negociación, de intercambio de ideas, el espacio para la seducción entre los agentes, el encantamiento, requieren tiempo. Tiempo para la escucha, el diálogo, tiempo para empezar a conocerse. El

⁶ “El Triángulo” es el proyecto que sirve de marco al programa “Aquí trabaja un artista” en el curso lectivo 2017/18. Implica un centro de primaria, el CEIP Beato que formado parte del programa desde sus inicios, el conservatorio de música y el CA2M. “Un coro amateur” es la acción que se desarrolla en el propio centro de Arte.

tiempo de trabajo con los niños y niñas, es el tiempo visible, el número de sesiones que se realizan en la escuela y el momento de la presentación pública. El tiempo “oculto” es el tiempo de la concepción, el tiempo de conversación, de negociación previa de los proyectos. El tiempo necesario para poder adaptar los proyectos a cada contexto específico. Cada escuela, cada grupo de niños y niñas es diferente, y los proyectos, incluso si ya han sido realizados antes, se transforman cuando entran en contacto con la comunidad escolar. Tiempo para evaluar, conversar y cerrar los proyectos. En esta línea se manifiesta Carmen Mörsch (Del Pozo y Villaplana, 2011: 211) apuntando que el “marco temporal en los procesos educativos es distinto y necesita mucho tiempo para la preparación, para la negociación entre los diferentes protagonistas”, añadiendo “el tiempo disponible marca la calidad del proyecto”. Estos tiempos, no siempre son explícitos y definidos al inicio del proyecto, entre otras cosas porque a veces no se pueden conocer hasta que surgen distintas eventualidades, aunque ambos proyectos, reconocen su importancia. En el caso de CA2M, hay una mayor definición de las estrategias para “conseguir” estos tiempos y que sean conocidos por todos los agentes participantes.

En el caso de Levadura, la convocatoria a los centros escolares se hace con el curso escolar muy avanzado en un momento en el que el plan general de actividades (PGA) anual ya estará cerrado. Esto sin duda, complica la posibilidad de disponer de horas lectivas para desarrollar el proyecto con los alumnos, pero también las horas no lectivas de las tutoras participantes. Como ya señaló Álvarez, en su informe de 2016, es importante definir previamente todas las horas que serán necesarias para el desarrollo del proyecto, incluyendo reuniones de evaluación, seguimiento, cierre, ... y se apuntó la posibilidad, no solo de explicitar estos espacios de trabajo, sino consensuar o incluso exigir al docente un conjunto de tareas durante el proceso de negociación del proyecto.

La comunicación con el resto de la comunidad educativa y otros públicos

Por último, la presentación de los proyectos, es el momento de comunicar el proyecto al resto de la comunidad educativa, especialmente a las familias, pero también en algunos casos a otros agentes interesados por los proyectos, generalmente con una vinculación profesional al área.

El carácter procesual de los proyectos es muy marcado por lo que la presentación final de los mismos o los objetos o productos resultantes de las residencias pueden ser muy variados. La comunicación final del proyecto puede llevarse a cabo en muy diferentes formatos: desde el mercadillo de saberes compartidos organizado por los niños participantes del proyecto de Amalia Fernández, o la velada en la Pirámide del colectivo el Banquete. En Levadura, esta muestra final se realiza en el centro de arte asociado a cada proyecto y ha tenido formatos expositivos, performance, presentación de un rap, documentación audiovisual, videoclips, ... No necesariamente será un producto acabado, pero se procura que los niños tengan una

experiencia lo más cercana posible a un proceso de creación, en la concepción, incubación realización y presentación pública.

El CA2M, ha diseñado otras actividades públicas como el seminario, en el que se genera un espacio de conversación y eventualmente muestra de los resultados de las evaluaciones o documentos (escritos, audiovisuales, sonoros, acciones y otros formatos).

Levadura edita una serie de videos cortos (2 minutos) para comunicar a través de las plataformas virtuales los proyectos.

El papel del centro de arte

Eva Morales manifiesta que, en Levadura, la relación con los centros de arte podría ser más vinculante. El hecho de que la coordinación sea hecha por un agente externo a los centros, es apuntada como una de las razones para que no exista una relación más implicada. Asimismo, no existe un departamento de educación propio en estos centros, y la persona que sirve de enlace con “Levadura” se suele ocupar de tareas de gestión y acogida de los proyectos en el centro, por lo que la función de estos puede quedar relegada a ser meros contenedores sin que se genere relación y tejido con los centros escolares o con los artistas participantes. Morales apunta a la necesidad de establecer una sesión previa de trabajo, con todos los agentes implicados, aplicando las metodologías de Pedagogías Invisibles, con dinámicas lúdicas, para establecer una relación de complicidad y reconocimiento. No hay duda, de lo ambicioso del programa Levadura y el reto que supone implicar a cuatro centros de arte con líneas programáticas y estructuras internas muy diferentes. No cree que el programa “Levadura” haya tenido impacto en las programaciones o los modos de hacer de la institución, o al menos no es concedora de esa afectación. Cree que el programa responde a una necesidad de las instituciones de llevar a cabo acciones educativas que desborden los formatos habituales de las visitas escolares y quizá ahí, si se haya creado a través de “Levadura” una mayor sensibilidad para entender la educación desde otra perspectiva. Sin embargo, si ha observado esa incidencia en la relación del colectivo Pedagogías Invisibles con determinadas instituciones, reconociendo el potencial que tiene la mediación, no sólo con los públicos sino también con las instituciones.

En el caso del CA2M, y como ya se ha explicado previamente, este proyecto se considera un pilar básico del departamento de educación y como parte de su proceso de investigación, por lo que no existe esa distancia entre el programa y el centro de arte, en un centro donde “las actividades públicas y de mediación educativa con el contexto local tienen tanta importancia como las exposiciones temporales” (Soria, 2016: 387).

En la edición de este año, se han modificado alguna de estas relaciones, incluyendo un conservatorio, una institución de enseñanza formal de la música, en la red de instituciones colaboradoras. “El triángulo”, hace referencia a la situación física de las tres instituciones, colegio, conservatorio y centro de arte, al mismo tiempo invita a pensar en una relación horizontal entre las tres instituciones. Para Gil-Delgado, éste y otros proyectos están contribuyendo a ofrecer la percepción de que el CA2M es un centro abierto, hasta el punto de que este año han un grupo de niñas les ha pedido ayuda para un proyecto propio. Aunque esta iniciativa es aún muy frágil y está comenzando, supone un cambio de percepción enorme y una posibilidad de crear una verdadera relación de colaboración a través de la reivindicación (Del Pozo y Villaplana, 2011: 218).

En los siguientes diagramas se pueden visualizar de forma gráfica los agentes e instituciones participantes, así como las relaciones principales entre ellos. En el caso de Aquí trabaja un artista, en la última edición del curso 2017/18, han participado otros agentes participantes, se ha optado por reflejar la situación de años anteriores y las relaciones principales.

LEVADURA

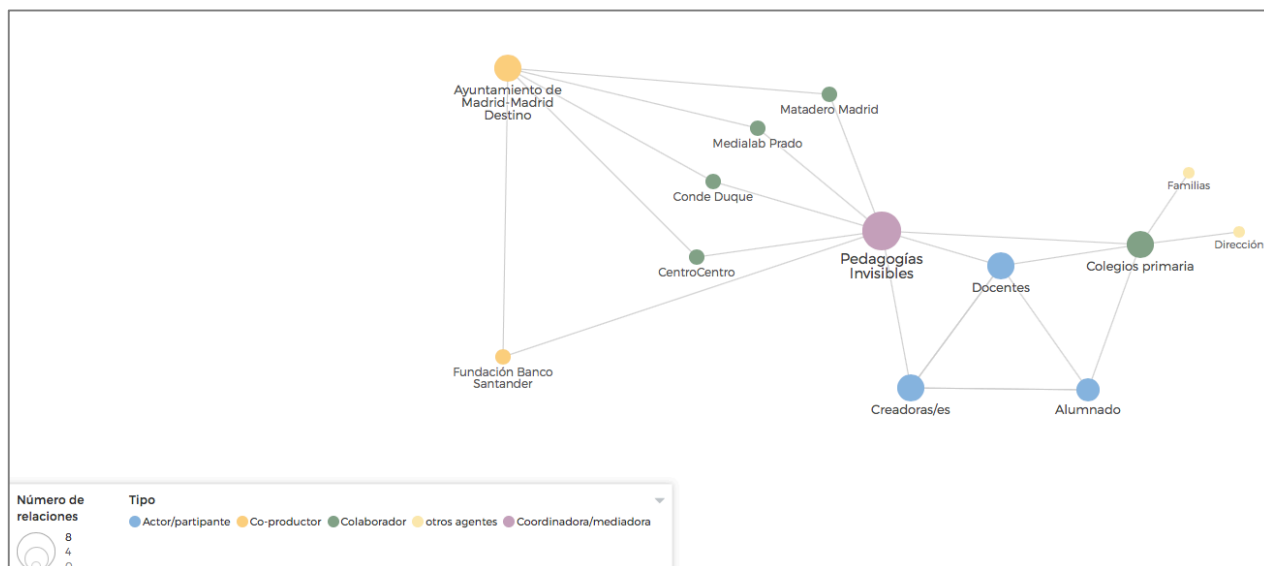


Figura 2: Diagrama de relaciones Levadura

AQUÍ TRABAJA UN ARTISTA

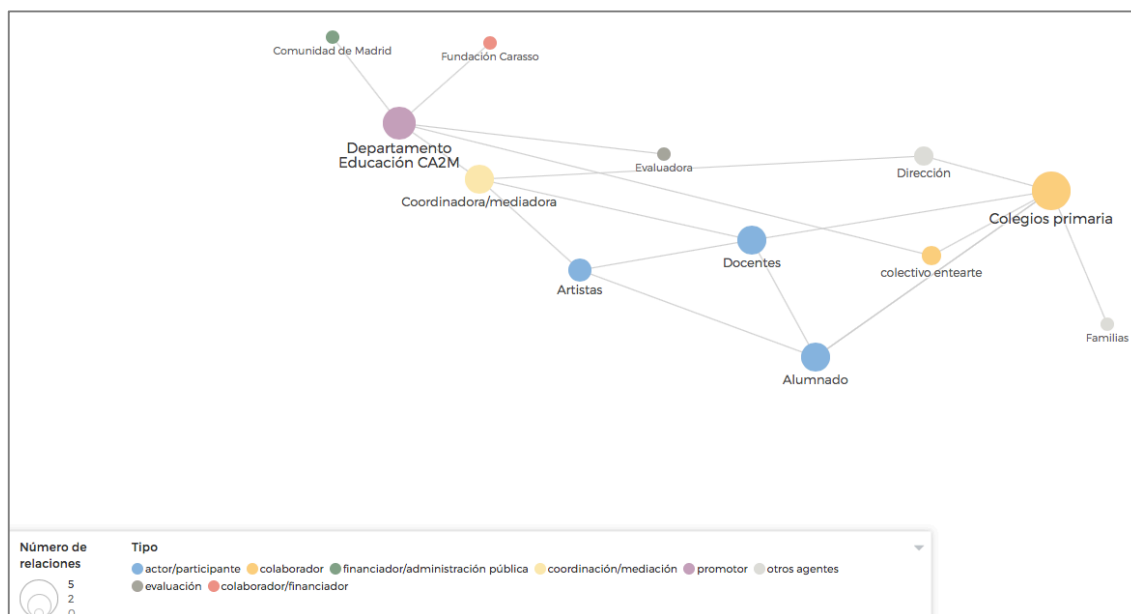


Figura 3: Diagrama de relaciones Aquí trabaja un artista

Potencial de generación de otros contextos colaborativos

Eva Morales, manifiesta el potencial que puede tener el programa, destacando que las interacciones se pueden disparar en muchas direcciones. Relaciones entre docente o centro educativo con el artista, del artista con el centro de arte, relación con Pedagogías Invisibles de los colegios o los artistas, entre los colegios y las instituciones. Entre los desbordes que señala Morales, destaca el caso de un profesor y un artista que colaboran actualmente colaboran en una programación organizada fuera de la escuela y principalmente la inclusión de muchos de estos creadores en el proyecto Cartografías de Pedagogías Invisibles. Ha observado que desde que trabajan con artistas locales⁷, aumenta la posibilidad de que se den estas interacciones y se han creado sinergias muy bonitas en palabras de Morales. Señala que la falta de financiación es un factor que impide que se alarguen las colaboraciones de manera autónoma al programa.

Entre las nuevas colaboraciones establecidas por el CA2M, destaca, en esa reflexión ya comentada de trabajar con el entorno más cercano, la nueva colaboración con el Conservatorio de Música, es un proyecto innovador que relaciona educación primaria, educación formal de enseñanzas artísticas y centro de arte. Al ser considerado laboratorios de investigación, Gil-Delgado manifiesta que la experiencia genera grandes cambios de base y tiene una influencia fundamental en otros proyectos diseñados desde el DEAP ya que tienen capacidad de hacer

⁷ “Levadura” comenzó colaborando con artistas internacionales del ámbito iberoamericano por herencia de El ranchito. La presencia de artistas internacionales, ha ido decreciendo por motivos diversos, hasta que en esta última edición solo han trabajado con artistas locales

emerger cuestiones vinculadas al presente y generar nuevas colaboraciones como la del grupo de tejedoras o la investigación sobre las políticas de la voz, por ejemplo, en relación al género que están emergiendo del trabajo de este año. Para Gil-Delgado, este y otros proyectos pueden contribuir a comunicar la idea de que el departamento CA2M, es un centro abierto a recibir propuestas de agentes externos: profesoras, niños y niñas, ... Este año, un grupo de niñas del colegio Beato, con el que colaboran hace al menos cuatro años, y que también participan de otros proyectos del CA2M, les han pedido ayuda para realizar un proyecto teatral propio. Desde el DEAP, esto se ha vivido como un reto y como el resultado de una serie de acciones que pretenden estrechar sus vínculos con su entorno más próximo.

6. CONCLUSIONES

Con el objetivo de conocer el papel que pueden tener las residencias de artistas en las escuelas dentro de la estrategia pedagógica de los centros de arte contemporáneo, se han analizado dos programas de artistas en residencia en escuelas que se vienen desarrollando desde hace cuatro años en la Comunidad de Madrid. Estos programas están vinculados a cinco centros de arte de titularidad pública, regional, el CA2M en Móstoles, y local, CentroCentro, Medialab Prado, Conde Duque y Matadero Madrid en la ciudad de Madrid.

La investigación ha tratado de confirmar o refutar las hipótesis de partida, guiada por las dos preguntas de investigación formuladas al inicio del estudio. Siendo conscientes de ciertas limitaciones, planteadas anteriormente, se ofrecen las siguientes conclusiones:

H1. Los programas de residencia artística en las escuelas son espacios de interés social, en los que la comunidad educativa y artística entran en contacto y de los que pueden surgir nuevas sinergias.

Se ha corroborado a partir de la fundamentación teórica, la relevancia para una educación de calidad, en particular de una educación artística de calidad, de la implicación de artistas y otros agentes sociales en la educación formal. Asimismo, se ha constatado la emergencia de la acción pedagógica en los centros de arte, la necesidad de transformación del sistema educativo frente a los retos contemporáneos, la implicación de las escuelas en esta transformación y la importancia señalada por diversos organismos internacionales de la educación a través de las artes, como parte importante de este cambio educativo.

Se ha desarrollado, a lo largo del capítulo anterior, la particularidad de estos procesos de constituirse como “hábitats de aprendizaje”, donde las prácticas de todas las partes intervinientes: artistas/creadores, docentes, mediadores y niños y niñas, pueden resultar transformadas. Estos espacios de aprendizaje mutuo, requieren de altas dosis de consenso, escucha, flexibilidad y generan conflictos, en los que el rol de cada una de las partes no

siempre es fijo, se instala en cierta fluidez y requiere de una constante re-definición y ubicación a lo largo de los proyectos. Estos conflictos son también una oportunidad de explorar diferentes formas de relación.

“Aquí trabaja un artista” como parte de un programa más amplio y con una relación muy estrecha con las líneas de trabajo de la institución, ha establecido a través de este programa, pero no sólo, nuevos vínculos, en ocasiones estables con algunos docentes, artistas, centros educativos, niños y niñas y asociaciones de profesores. La existencia de un seminario público final, permite asimismo generar una comunidad de interés en torno a este proyecto. El programa de artistas en residencia es reconocido como un lugar investigación muy importante en la institución.

Por su parte, el programa “Levadura” reconoce el potencial de creación de nuevos escenarios de relaciones, pero éstos se quedan restringidos a la esfera de Pedagogías Invisibles, colectivo que gestiona y coordina el programa. La capacidad de crear vínculos con las instituciones culturales es muy limitada. La gestión externa, la inexistencia de departamentos educativos en los propios centros culturales, el perfil variable de los interlocutores de las instituciones, la duración corta de los proyectos y la inexistencia de financiación para crear otros vínculos posteriores se apuntan como las principales razones. La inclusión de muchas creadoras que han participado en Levadura, en “Cartografías”, un mapeo de arte-educadores llevado a cabo por Pedagogías Invisibles que busca dignificar y visibilizar el trabajo de artistas que trabajan en el ámbito educativo, se apunta como uno de los principales desbordes de “Levadura”.

Por tanto, la posibilidad de creación de nuevas relaciones del centro de arte con artistas, niños y niñas, docentes o centros escolares sólo puede ocurrir con una gran implicación de los centros de arte. En este sentido, la existencia de un departamento educativo en el centro de arte o al menos, una colaboración más estrecha y de mayor alcance con el agente intermediario, en este caso Pedagogías Invisibles, podría ser una de las claves que permita la aparición de estos vínculos.

H2. Existen determinados elementos en la evaluación y el diseño de los programas de artistas en residencia en las escuelas, que garantizan la calidad de estos programas y contribuyen a su sostenibilidad y al aumento de su impacto social.

Una de las características principales de los proyectos de residencias de artistas en escuelas, es ser específicos de cada situación, incluso cuando la propuesta del artista ya se ha hecho antes en otro contexto, requiere de muchas adaptaciones en cada hábitat relacional, comunidad educativa/artista/centro de arte. En esta relevancia del *site-specific*, se concluye que el tiempo, el “factor local” y la mediación son tres factores fundamentales que influyen en la calidad de los proyectos.

El tiempo: Quizá uno de los hallazgos más inesperados de este trabajo es la relevancia del tiempo. Las cuestiones relativas al tiempo se podrían recoger en tres ejes:

- El tiempo necesario para desarrollar estos proyectos va mucho más allá de las sesiones que se desarrollan en la escuela. Desde la selección/convocatoria de artistas, la negociación/selección de las escuelas, reuniones intermedias, reuniones de evaluación, evaluaciones finales, diseño de los propios proyectos, adaptaciones y otros imprevistos.
- Las residencias de artistas se plantean como proyectos en un tiempo extendido, un tiempo que surge por oposición al tiempo corto de las visitas escolares. Sin embargo, se enfrentan a “la paradoja del tiempo”, nombrada por Vito Gil-Delgado en el seminario “Aquí trabaja un artista 2016” (CA2M, 2016). Un tiempo que en la escuela está muy compartimentalizado y es reducido. Las sesiones de 45 minutos con los niños, la escasez de tiempo de los profesores y artistas son apuntadas como problemáticas.
- El confrontarse con la cuestión el tiempo (o la falta de tiempo) en la escuela, pero también con el tiempo de los niños, poco productivo y lento, lleno de distracciones, ha generado nuevas líneas de investigación en el DEAP del CA2M, como la capacidad política de la distracción y la inactividad.

El factor local: De la experiencia de gestión de ambos proyectos se concluye que el trabajo con agentes locales es un parámetro importante para el desarrollo de las residencias. Ya sea la apuesta de trabajar con artistas locales o con los colegios y otros agentes sociales más cercanas a las instituciones, la evolución a lo largo de los cuatro años, confirma la importancia de considerar este “factor local” a la hora de gestionar estos proyectos. Se ha observado una mayor facilidad para generar vínculos entre los agentes participantes, más facilidad para una colaboración con los artistas prolongada en el tiempo y un ahorro de esfuerzo, tiempo y dinero. Tres condiciones limitantes a la hora de desarrollar estos proyectos.

La mediación: Se ha constatado la importancia de que exista un agente mediador en estos procesos que implican una alta diversidad de sensibilidades, lógicas organizativas, modos de hacer y relaciones de poder. Esta figura, aporta la continuidad en las relaciones entre escuelas y artistas y en ambos programas ejerce la tarea de coordinación. La mediación no ocurre sólo a través de la persona que ejerce de punto de anclaje con todos los agentes, también en el establecimiento de espacios de reflexión y discusión. Se destacan cualidades en esta mediación no siempre fáciles de medir o explicitar como la generación de afectos y cuidado, la apertura, flexibilidad y reconducción y transformación de expectativas.

En otro orden, se consideran de interés para los programas de artistas en residencia en escuelas otros dos aspectos: la financiación y la evaluación.

Financiación: En los dos programas estudiados, la viabilidad económica se garantiza gracias al aporte de fundaciones externas que aportan la mayor parte de los recursos económicos. Las políticas desarrolladas por estas fundaciones, influyen en determinados aspectos del diseño de los programas por lo que son agentes de importancia, además de ser la base de la financiación de los programas.

Evaluación: Este estudio no ha podido determinar, en base a los datos recabados, cuáles son las herramientas de evaluación más eficaces, pero se constata que la evaluación y análisis puede tener impacto sobre las líneas programáticas de la institución.

En el caso del CA2M, “Aquí trabaja un artista” es uno de los ejes de investigación del departamento educativo y ha sido intensamente analizado a través de diversas herramientas gracias a la financiación de la Fundación Carasso. El hecho de que sean procesos artísticos, con la dificultad que conlleva evaluar elementos “intangibles” o “invisibles” les ha hecho experimentar con diversas formas de evaluación, desde elaboración de informes con una orientación más académica, hasta un diario de participación, una película documental o un registro sonoro. La visión caleidoscópica aportada por las diversas herramientas, les ha permitido ir modificando el programa y traspasar y modificar los ejes de trabajo del departamento de educación. Sin duda, esto también está relacionado con las propias políticas del CA2M y la importancia de los procesos pedagógicos en la institución

En Levadura, la evaluación se realiza de manera informal y no se han sistematizado las herramientas de evaluación, sin embargo, esta evaluación informal es señalada como de gran importancia para el buen funcionamiento de los proyectos y sirve para ir modificando aspectos de gestión del programa.

H3. Las residencias de artistas en escuelas son una práctica con gran potencial para el diálogo interinstitucional gracias a la práctica y un conocimiento “de abajo a arriba” de las necesidades de las escuelas.

A lo largo del trabajo, se ha podido constatar que la distancia entre el ecosistema cultural y el educativo es amplia y que en general existe un gran espacio para la colaboración y el conocimiento mutuo. Podemos afirmar que, a determinada escala, estas residencias actúan como laboratorios y que, desde esos hábitats de aprendizaje descritos, se pueden incentivar las lógicas ascendentes, a partir de la experiencia de los actores sociales que intervienen directamente en la acción artística y educativa.

Esto ocurre cuando los programas forman parte de una estrategia educativa más amplia, ya sea a nivel de una institución como el CA2M, o de un colectivo de investigación como Pedagogías Invisibles.

Recomendaciones y algunas cuestiones suscitadas

- La antelación de preparación de los programas, se apunta como una línea de mejora para disponer de tiempos en la escuela. La inclusión de los programas de residencias de artistas en el Programa General de Actividades (PGA) de cada centro escolar, y la definición de objetivos y transversalidad de los proyectos con las asignaturas previstas en el curso, permitirían una mejor atribución y distribución horaria, tanto de la distribución de los tiempos en las horas lectivas, como de la disponibilidad de tiempo de los docentes. Para ello sería necesario que esos detalles estuvieran cerrados antes de la elaboración del PGA (que se hace al comienzo del curso escolar o incluso antes) lo que no ocurre en el caso de Levadura. En el caso del CA2M, el tiempo de negociación con las escuelas es mayor y se hace con más antelación.
- Es importante explicitar, en la medida de lo posible, todos los tiempos necesarios para el desarrollo del proyecto, que incluye una serie de reuniones iniciales, intermedias y finales de evaluación, puesta en común y negociación. Esto se sitúa en la línea de las conclusiones extraídas por el estudio previo de Mercedes Álvarez (2016).
- De los datos recabados se deduce que estos programas tienen una alta dependencia de la financiación de las fundaciones filantrópicas, por lo que sería recomendable una estrategia de diversificación de las fuentes de financiación. Una mayor aportación por parte de la administración central y autonómica (y en el caso del CA2M municipal), a través de partidas propias, garantizaría la sostenibilidad y el desarrollo a largo plazo. Se considera positivo también, encontrar alianzas para proyectos determinados, tanto en el sector privado como en el ámbito comunitario. Otra vía de diversificación de los recursos económicos, podría pasar por generar alianzas internacionales de ámbito europeo, estrategia usada por otros programas como "Cinema en curs". La diversidad de fuentes de financiación es considerada como necesaria para la buena salud de los programas de educación artística, (Bamford, 2006: 165).
- Poco se ha hablado de los niños y niñas en este estudio. Sin embargo, no podemos perder de vista que ellos son protagonistas y centro de estas actuaciones. Como afirma Francesco Tonucci (2009), pedagogo y activista por los derechos de los niños, una ciudad para los niños, es una ciudad mejor para todos. Si hacemos esta afirmación extensible a la educación, podemos afirmar que una educación mejor para los niños, es una educación mejor para todos, y eso se visibiliza en estos proyectos de forma muy evidente, cuando artistas, mediadores, profesoras y arte-educadoras, son también sujetos susceptibles de aprender y de que sus prácticas sean transformadas por estos procesos de aprendizaje mutuo, desplazando sus roles habituales.

No cabe duda de que los niños y niñas participantes son agentes activos en la propia acción artística desarrollada en las residencias. Desde este estudio queremos apuntar que existe potencial para que los niños adquieran un rol participante tanto en el diseño de los proyectos, como en la elección de las temáticas y en los espacios de reflexión. Se deben diseñar los elementos necesarios para que esta participación tenga lugar.

Tal y como afirma Amalia Fernández, la investigación en arte es como una habitación de tu propia casa en la que todavía no se ha entrado.

“Es una fantasía recurrente que yo he tenido toda mi vida desde que era niña, incluso a veces imaginando o en sueño descubro esa habitación. Levantas el papel pintado, hay una puerta y siempre es una sensación de una emoción enorme, ¡en mi casa, y no la conocía!” (Fernández, en Saz, 2018: 22)

Y así son las residencias de creación en las escuelas, la entrada a un espacio desconocido, pero a la vez propio, un espacio de relaciones complejo, poco conocido, muchas veces conflictivo y único. Espacios donde es necesario activar saberes diversos y capacidad de negociación y escucha. Lo que se hace, es específico del contexto, cambia en función de las personas que participan y, por tanto, cualidades poco objetivables, como la flexibilidad, los deseos, la apertura a lo inesperado y la escucha son necesarios para el desarrollo de los programas de residencias de artistas en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J.** (2007). "Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: el artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético". III Jornadas de educación artística. [en línea] <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/27/01/42701.pdf> [Consulta del 20 de junio de 2018]
- Acaso, M y Megías C.** (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación* [edición digital] Barcelona: Paidós Educación
- Actas de la Jornada Transforma, Desafíos y posibilidades de las residencias de artistas* (2017). jueves 20, de abril, Sala de protocolo Nouvel del Museo Reina Sofía. Madrid. [en línea] <http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/actividades/programas/actas_jornada_transfoma_abril_2017.pdf> [Consulta del 6 de junio de 2018]
- Agirre, I.** (2005). *Teoría y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética.* Barcelona: Ediciones Octaedro y Universidad Pública de Navarra.
- Alba Rico, S.** (2015). *Leer con niños.* Barcelona: Penguin Random House.
- Álvarez Espáriz, M.** (2016). "Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria Aquí trabaja un artista 2014-2015" Centro de Arte 2 de Mayo. [en línea] <http://ca2m.org/images/stories/2016/Catalogos/TRABAJA_ARTISTA_HIPERTEXTOS.1.pdf> [Consulta del 6 de junio de 2018]
- Álvarez, P y Álvarez, M.** [educación ca2m] (2017). "Pirámide" [archivo de video] [en línea] <https://vimeo.com/240390395> [Consulta del 5 de junio de 2018]
- Bamford, A.** (2006). *El factor ¡wauw! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación.* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bauman, Z.** (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa
- Brun, J.** (2011). "Diagnóstico y cartografía cultural". En: *Seminario de Planificación estratégica en el sector cultural. Profundizando en las transformaciones sociales.* Rosario . [en línea] <https://culturaparaeldesarrollo.wordpress.com/2011/06/10/sesiones-de-javier-brun-rosario-junio-de-2011/> [Consulta del 4 de abril de 2018]
- (2014). "Investigación y análisis". En: Manual Atalaya de apoyo a la gestión cultural. Universidad de Cádiz (Vol. on-line). [en línea] <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/investigacion-analisis/> [Consulta del 4 de abril de 2018]
- CA2M** [ca2m] (2016, agosto 9). *Seminario 2016 aquí trabaja un artista 1. Presentación.* [archivo de video] [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=GaADpftMGcU> [Consulta del 5 de junio de 2018]
- CA2M. Centro de Arte Dos de Mayo. Comunidad de Madrid. [en línea] <<http://ca2m.org/es/>> [Consulta del 22 de junio de 2018]
- CGLU** (2015). *Cultura 21: Acciones Compromisos sobre el papel de la cultura en las ciudades sostenibles.* Barcelona: CGLU. [en línea] http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/culture21-actions/c21_015_spa.pdf . [Consulta del 5 de mayo de 2018]
- Creativity, Culture and Education** (2012). *Creative Partnership: changing young lives. 2012.* Newcastle: CCE. [en línea] <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/changing-young-lives-2012/> [Consulta del 4 de abril de 2018]

- Cohen, J.** (1984). *Artist go to school: the experience of artist in residence*. Tesis doctoral. University of Massachusetts. [en línea] <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI8418850/> [Consulta del 4 de abril de 2018]
- De Pascual, A. Y Oviedo, C.** (2018) (Coord). *Informe: Cartografías: Arte+Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*. Pedagogías Invisibles. [en línea] <http://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf> [Consulta del 20 de junio de 2018]
- Del Pozo, D. y Villaplana, V.** (2011). *Entrevista a Carmen Mörsch*. *Arte y políticas de identidad*. Vol.4 (junio). 203-224. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Delors, J. et al.** (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: Santillana, Ediciones UNESCO. [en línea] http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta del 20 de junio de 2018]
- Eurydice** (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice. [en línea] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113ES.pdf [Consulta del 4 de abril de 2018]
- Efland, D., Freedman, K. Stuhr, P.** (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. Colección Arte y Educación.
- Garrido, J.A. y Pinto, A.** (1996). "La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 27, septiembre-diciembre 1996, pp. 151-166
- Helguera, P.** (2011). *Education for Socially Engaged Art*. [edición digital]. Nueva York: Jorge Pinto Books New York.
- Jové, G.** (2017). *Maestras Contemporáneas*. [edición digital]. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Levadura Programa de residencias de creadores en escuelas. [en línea]. <<http://levadura.mataderomadrid.org>> [Consulta del 22 de junio de 2018]
- Martinell, A.** (2011). *Las relaciones entre las políticas culturales y las políticas educativas* [documento no publicado]. Jornades sobre polítiques Culturals i Educació. Unesco Chair/Universitat de Girona
- Martínez, S.** (2017). "Ni/ni": "entrelugares" del arte y la educación" en Lanau y López (coord.) "Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico" Madrid: Los Libros de la Catatarata
- Muñoz, S.** (2009). "La educación artística en la cultura contemporánea" en: Giraldez y Pimentel (editores) *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica*. 2021 Metas Educativas". Madrid: OEI
- Organización de Estados Iberoamericanos** (2010). *2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para los bicentenarios*. Madrid: OEI. [en línea] <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm> [Consulta del 23 de abril de 2018]
- Ortega, N.I.** (1998). "La Educación estética: Manuel Bartolomé Cossío" *Didáctica de las Ciencias Experimentales Y Sociales*. N.º 12. 1998,29-41 Á 29.
- Perez-Martin, F.** (2013). "Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación". *Revista Sonda. Investigación Y Docencia En Artes*, No2, 5–20.

Rodrigo, J (2007). "Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística en las comunidades." En: *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. pp. 106-112. Valladolid: Museo Patio Herreriano / Caja España Obra Social

Rowan, J. (2016). *Cultura libre de Estado*. Madrid: Traficantes de sueños.

Soria, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales en tres museos y centros de arte en el contexto español* (Tesis doctoral) Directora: Dra. Aída Sánchez de Serdio Martín. Barcelona: Facultad de Belles Arts. Universitat de Barcelona.

Soria, F. (2016). "Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado." *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia Y Tecnología*, 17, 24–33. [en línea] <http://www.tdx.cat/handle/10803/386235> [Consulta del 23 de abril de 2018]

Saz, I. (2018). *Ser (una isla) Teatralidades expandidas en la escuela*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de castilla la Mancha; [Santander]: Ediciones Universidad de Cantabria; [Salamanca]: Ediciones Universidad de Salamanca

Springgay, S. (2013). "The Pedagogical Impulse: Aberrant Residencies and Classroom Ecologies" *C: International Contemporary Art*; Autumn 2013; 119, 17-23

Tonucchi, F. (2009). "Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños". *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 147-168

UNESCO (2006). "Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI." Lisboa :UNESCO [en línea] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf [Consulta del 26 de abril de 2018]

UNESCO (2011). "World Conference on Arts Education: Arts for Society, Education for Creativity; 2nd; Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: informe final" Seul: UNESCO. [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190696s.pdf> [Consulta del 23 de abril de 2018]

Vidagañ, M.I. (2011). *El arte contemporáneo como herramienta pedagógica. Percepciones del profesorado sobre la relación de los museos y los centros educativos*. (Trabajo de Fin de Máster). Directora: Glòria Munilla Cabellana. Valencia: Master de Gestión Cultural. Universitat Oberta de Catalunya.

Working group of EU member states experts on Artists' residencies. (2014). *Policy Handbook on Artists' Residencies. EUROPEAN AGENDA FOR CULTURE WORK PLAN FOR CULTURE 2011-2014* . [en línea] http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/policy/cultural-creative-industries/documents/artists-residencies_en.pdf [Consulta del 23 de abril de 2018]

ANEXO 1 - Ficha de los proyectos

Aquí trabaja un artista

1. Nombre del programa

AQUÍ TRABAJA UN ARTISTA

2. Descripción breve del proyecto

“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.” (Alvarez, 2017)

3. ¿Quién lidera/organiza el proyecto? ¿De quien parte la iniciativa?

CA2M Departamento de educación

4. Agentes implicados y roles

CA2M – Educadoras museo

Artistas independientes (individuales y colectivos)

Colegios públicos de primaria – Profesorado, alumnado, dirección, familias

Fundación Daniel y Nina Carasso – Financiador, colaborador

Evaluadora

Tutor (coordinación artística). Figura que ha aparecido este año

5. ¿Puedes detallar en qué tipo de centros educativos se ha llevado a cabo el proyecto? Titularidad (público/concertado/privado), Nivel educativo (infantil, primaria, secundaria), Localidad

Entre 2 y 3 centros por convocatoria. Uno de los colegios repite desde la primera edición

Públicos

Primaria

Móstoles y otras localidades de la Comunidad de Madrid

6. Por favor, si lo conoces indique el número de alumnos que han participado y el curso. ¿A cuántos alumnos afecta al año?

2 – 3 clases (25 alumnos de media) por año en cada centro

7. ¿En cuanto tiempo en horas, sesiones y a lo largo del tiempo se ha desarrollado el proyecto? (Por ejemplo: 6 horas en 3 sesiones a lo largo de 3 meses)

Es variable, se estipula al inicio del proyecto y depende del centro escolar. En torno a 10 sesiones por proyecto suele ser lo normal.

8. ¿Cuánto tiempo se lleva realizando el programa/proyecto? ¿Qué perspectivas tiene de continuar en el futuro?

4 años

- 9. ¿Cuáles son sus fuentes de financiación? Por favor, si existen varias indique porcentajes.**

Fundación Daniel y Nina Carasso (70%) y CA2M (30%)

- 10. ¿Forma parte este proyecto del proyecto educativo de algún Centro escolar?**

No lo sabe

- 11. Por favor, indica si existen páginas webs, perfiles en redes sociales, blogs, ... sobre el proyecto y en caso afirmativo quien es el agente responsable de estos perfiles o páginas.**

No específicos

Levadura

1. Nombre del programa

LEVADURA

2. Descripción breve del proyecto

“Es un programa educativo de residencias para creadores que introduce en el aula de primaria proyectos creativos donde el niño sea el protagonista. Este proyecto se basa en que un artista y una clase (tutor y alumnos) trabajan de forma conjunta para desarrollar un proyecto artístico.” (web Levadura)

3. ¿Quién lidera/organiza el proyecto? ¿De quien parte la iniciativa?

Pedagogías Invisibles y Matadero Madrid

4. Agentes implicados y roles

Pedagogías invisibles - Coordinación, mediación

Creadores / Educadores

Colegios públicos, concertados y privados de primaria: profesorado, alumnado, dirección (implicación total/nada), familias, programa educativo

Fundación Santander: co-productor/financiador

Centros de arte – Ayuntamiento: co-productor financiador: Matadero, CentroCentro, Conde Duque, Medialab Prado

5. ¿Puedes detallar en qué tipo de centros educativos se ha llevado a cabo el proyecto? Titularidad (público/concertado/privado), Nivel educativo (infantil, primaria, secundaria), Localidad

Entre 7 y 4 centros por convocatoria. 23 en total a lo largo del programa.

Públicos, concertados y privados

Infantil y primaria

Ciudad de Madrid

6. Por favor, si lo conoces indique el número de alumnos que han participado y el curso. ¿A cuántos alumnos afecta al año?

1-2 clases por centro (25 alumnos de media por clase)

7. ¿En cuanto tiempo en horas, sesiones y a lo largo del tiempo se ha desarrollado el proyecto? (Por ejemplo: 6 horas en 3 sesiones a lo largo de 3 meses)

1 mes, variable entre 4 sesiones mínimo y 8 máximo.

8. ¿Cuánto tiempo se lleva realizando el programa/proyecto?

4 años

9. ¿Cuáles son sus fuentes de financiación? Por favor, si existen varias indique porcentajes.

Fundación Banco Santander (65%), Ayuntamiento de Madrid / Madrid Destino (35%)

10. ¿Forma parte este programa del proyecto educativo de algún Centro escolar?

No

11. Por favor, indica si existen páginas webs, perfiles en redes sociales, blogs, ... sobre el proyecto y en caso afirmativo quien es el agente responsable de estos perfiles o páginas.

Página web propia, canal de youtube, perfil de twitter. Lo gestiona Eva Morales

ANEXO 2 - Transcripciones Entrevistas

Entrevista del 21 de mayo de 2018

Vito Gil Delgado. Coordinadora del Departamento de Educación del CA2M

L: Para comenzar me gustaría que hablaras un poco de tu experiencia personal y profesional aquí en el museo, cuál es tu función, tu experiencia, el trabajo que desarrollas.

V: Soy una de las responsables del departamento de educación desde hace dos años, antes fui educadora, también he sido coordinadora del programa “Aquí trabaja un artista” y ahora soy responsable del departamento, he crecido aquí en ese sentido. Mi trabajo tiene que ver con la toma de decisión y la coordinación, pero también con la activación y la investigación de los proyectos que hacemos desde el departamento de educación. O sea, no sólo los pienso, sino que no he dejado de hacerlos. Esto es importante en mi práctica, aunque he cogido la responsabilidad del departamento no he dejado de hacer, porque realmente donde estoy, donde se aprende, dónde está mi trabajo y mi investigación, es en el hacer.

L: Específicamente en el programa “Aquí trabaja un artista” ¿Cómo acompañas este proyecto?

V: He sido coordinadora y educadora de algunas de las residencias, otros años fui coordinadora de todo el proyecto. Ahora que estamos en el “Triángulo - Aquí trabaja un artista”, soy una de las responsables de este proyecto y me encargo del Coro Amateur.

L: alguna de las preguntas que te voy a hacer tendrán diferentes respuestas según las ediciones de los proyectos, quizá lo más interesante es que me respondas en perspectiva y mirando cuales son los aspectos que habéis modificado con la práctica, lo que ha evolucionado a lo largo del proyecto, ¿te parece?

V: Si, si

L: Este proyecto es muy complejo, implica muchos agentes y una de las preguntas es: ¿cómo se establece la relación entre ellos y como se establece el área temática? He visto que, a lo largo de las ediciones, habías ido modificando esto.

V: ¿Con área temática a qué te refieres?

L. Por ejemplo a los artistas se les propone algún tipo de tema o eje discursivo.

V: ¿De los primeros años? ¿en éste?

L: En perspectiva, cómo se ha ido modificando ese aspecto, si comenzasteis proponiendo una cosa, pero luego habéis descubierto que otra cosa es interesante para la escuela o el museo.

V: Una de las motivaciones para coger proyectos fue trabajar con determinados artistas con los que queríamos trabajar e investigar. Otros proyectos han sido seleccionados por el proyecto y no por las artistas, como el proyecto de Amalia Fernández. Sabíamos que había hecho un proyecto anterior y queríamos trabajar con esa idea que ella desarrollaba. O, por ejemplo, el de María Jerez, con “Nada va a la escuela”, que nos contó que había hecho este proyecto con un artista español en Francia, nos pareció tan bonito, tan bello, que teníamos que hacerlo. O sea que ha habido diferentes motivaciones. Es difícil encontrar artistas que puedan tener un tiempo estable, en Madrid, con unos horarios, es un proyecto que requiere mucho tiempo. No ha sido muy fácil encontrarlos, lo cuidamos mucho y nos cuesta mucho decidirnos.

Los temas que hacíamos eran muy variados, tenían que ver con las líneas del departamento en algún sentido, tenían que ver con la idea de cómo un artista interviene en un centro de educación reglada, que nos interesa muchísimo. Lo vemos como algo muy real que en el museo no pasa. El museo es casa, en él todo puede pasar, es un contexto diferente, es casi fácil, bueno... nunca es fácil. El cole es diferente, es la vida real, es la sociedad, todo se complica por mil, también lo que sacamos de aprendizaje se multiplica por mil. Pero este último año, sí que ha habido una temática, de hecho, sí que hemos buscado a las artistas por la temática. Son todas músicas experimentales porque el programa de Claves te conducía a tener esta idea de la música, que nosotras lo hemos llevado a la escucha además de la música. Otra vez desde lo que nos interesa a nosotras, nunca vamos a hacer un proyecto que no nos interesa. El tema de la escucha es un tema que nos ha atravesado siempre, que tiene que ver con trabajar con la otra y queríamos ampliarlo y partir de ella, porque parece un objetivo muy presente, pero es uno de los objetivos o de las ideas más difíciles en nuestra sociedad o en un museo, escuchar. Esto no sé si explicarlo así, pero por ahora digo esto y luego ya vemos.

L: ¿Nunca la iniciativa o la propuesta ha partido de la escuela? ¿Esto ha sucedido alguna vez? ¿que una escuela haya venido a vosotras y os haya dicho: tenemos este problema o esta inquietud y creemos que podéis ayudarnos a investigar en ella?

V: Si, ha habido instituciones que nos han llamado primero. También hemos colaborado mucho con un colectivo que se llama Enterarte, que este año cumple 20 años y con los que tenemos un proyecto en común que se llama “De ida y vuelta”. Las profesoras que eran aliadas nuestras, nos llamaron para trabajar en su colegio. También es el caso del año pasado en el Nuñez de Arenas, eran ellas las primeras que querían colaborar con nosotras. Pero otras veces, como en el Beato, hemos sido nosotras las que hemos ido. Ha pasado muchas veces, por ejemplo, en el Pérez Villaamil había un profe, Rafa Sánchez, que fue fundamental para este proyecto, nos habíamos reunido a lo largo de los años con muchísimo interés por trabajar

con nosotras en proyectos, y fue él el que dio el primer paso, aunque no nos habló específicamente de este proyecto porque muchas profes no lo conocen.

L: ¿Y cuál es la vinculación, por ejemplo, de Rafa Sánchez con el del CA2M?

V: Pues él es un profe muy activista que trabajaba en Móstoles y que vino al centro, le encantaron las actividades y quería hacer cosas con sus chavalas. Él es profe de primaria y es de estos profes que ven posibilidades en un museo. Quería hacer proyectos conmigo, con gente más pequeña de la que normalmente trabajamos. Siempre no ha enseñado otros modos de hacer, aprendimos mucho con Rafa. Lo malo es que ahora se ha cambiado y está en un cole de Lavapiés. Perdimos esa alianza, bueno, no la perdimos, seguimos en contacto, pero ya...

L: Y esto pasa porque vosotros habéis propuesto actividades y él ha venido ¿es en ese lugar habéis podido comenzar a tener este diálogo?

V: En este caso sí, como ves hay diferentes maneras, pero en este caso fue así. Siempre que nos escribe un profe, vamos a hacer todo lo posible por quedar con él. Porque sólo el hecho de que salga de ellos, con lo que cuesta, con lo que les tienen ahora con los tiempos... el hecho de que algún profesor quiera colaborar, y encima de Móstoles, tenemos que hacer algo, ¿no? Que muestre ese interés, para nosotros es de lo que más valor tiene, más que otros proyectos, hacer alianzas ahí.

L: ¿Algo haréis para que se perciba que la institución no es un ente cerrado, que realmente os pueden escribir y os pueden hacer propuestas? No me parece que sea tan habitual.

V: No sé, pues a mí me gustaría que hubiera mucho más esa idea. Que la gente supiera que nos puede escribir perfectamente. Hay una idea de que la institución es una cosa de muy difícil acceso, donde unos entes Yo creo que no hay la educación de lo que significa un centro como este, entonces tú te crees que es imposible llegar a conectar. Hacemos mucha formación de profesorado, intentamos estar abiertas y ahora sí que nos llegan muchas asociaciones de profesoras. Pero aun así te diría que me gustaría que llegasen más, que se abrieran más canales. Pero llegan. Lo que sí es difícil a veces es formalizar. Muchas veces estamos en diferentes puntos. Por ejemplo, nos piden mucho exponer, y nosotras trabajamos con todo lo que no es expositivo y desde el departamento de educación tenemos claro que queremos.

L: ¿Por qué llevar artistas a las escuelas?

V: Por una parte, tiene que ver con romper con unas dinámicas y unas lógicas que se establecen como únicas en el colegio.

Por otra parte, tiene que ver con cómo la artista aprende de lo que pasa en el cole y nosotras como departamento también. No lo veo tanto como “llevar”, como “encontrarse” en una situación real. De hecho, “Aquí trabaja una artista” es un pilar fundamental de nuestro departamento de investigación. Se ve claramente en los documentos que producimos, tenemos la suerte de contar con un apoyo y un dinero que nos permite hacerlo así, pero es que condiciona todo lo que hacemos en otras actividades. Para nosotras es un pensamiento constante, es verdad que llevar un artista es llevar otra mirada, otra forma de aprender, otros modos, ni mejores ni peores, son otros modos de hacer, creo que tiene que ver con eso, No sé, ¿a ti que te parece?

L: No sé, pensando en la entrevista me parecía que ésta era la pregunta fundamental, comparado con otros proyectos, son proyectos que son caros, afectan a pocos alumnos, que requieren muchísimo tiempo de mediar, de pensar y entonces pensaba ¿Y por qué? ¿Por qué hacer esto?

V: Esto que dices es fundamental, a veces estoy tan cerca que no lo veo bien. Todo lo que dices me gusta como respuesta. Nos encantan los proyectos para pocas personas, que den pocos beneficios a corto plazo, que sean difíciles, porque como te decía antes creemos que hay que estar ahí. De hecho, tenemos una idea que creo que es muy bonita, que es no trabajar sólo con instituciones o con coles que sean afines a nuestras ideas, y esto es una cosa fundamental que hemos aprendido. Por eso lo de no hacer una convocatoria, porque si no, se van a apuntar todos los coles o todas las instituciones que nos son super-afines. Y nos gusta trabajar con ellas, ¿eh? porque nos da mucha paz. Lo otro es una lucha constante, pero también tenemos que estar en las otras, y yo creo que eso es fundamental para este proyecto, tener un aliado siempre está bien y es necesario, pero no rendirnos ante eso. No sabes lo que hemos sufrido en las instituciones, nunca es fácil, como ves no somos políticamente correctas o sí, yo creo que sí, pero no. A veces son difíciles, los pequeños cambios en una institución se ven como enemigos y siempre generan cambios y generan cuestionamientos y una mirada externa que antes no tenían. Yo en esto estoy muy orgullosa y como muy convencida de eso, de la no comodidad, es importante, y mira que nos quejamos a veces, pero es que tenemos que hacerlo.

L: ¿Crees que el grado de afectación en la comunidad escolar es mayor en estos proyectos que en otros que realizáis?

V: No, no lo creo. No trabajamos en esos términos, no lo tenemos del todo claro, lo de nuestros éxitos, las cosas conseguidas, lo de afectar a más gente, no sé por qué, no lo tengo como uno de los objetivos a buscar, solo creo en lo pequeño o algo así, cuando se vuelve grande, está muy bien también, eso también cuesta, porque otras instituciones, o incluso los artistas, los coles no lo entienden. Nosotras también como departamento tenemos que ceder a cosas que

se conozcan más, de esto hemos discutido mucho, lo que nos gusta a nosotras es lo invisible, lo que no se puede casi evaluar, lo que no se puede contar, lo que no se ve. Si viste lo del año pasado, una de las cosas que dije, tampoco creernos que lo más... cuestionarnos una artista dentro de un patio, que estética se crea, como esto de los colores. Trabajar y defender, o dejar el espacio - aunque luego nos equivoquemos- de lo invisible, de lo que no está en las evaluaciones que hemos dado, yo creo mucho en eso. Como que también es nuestro deber, también eso es el arte para mí.

L: Sobre lo decías de la documentación, la exhibición de los proyectos, la parte más visible, te quería preguntar... Mi pregunta inicial era si habían surgido cuestiones en torno a la estilización de los proyectos, si cuando se busca un resultado para mostrar, habían surgido fricciones. Pero después de ver todo vuestro material, creo que es como todo lo contrario, si no han surgido las fricciones precisamente de no existir estos resultados tan visibles.

V: ¿Tú crees que no han sido visibles? Hemos hecho un invernadero gigante, que a mí lo que más me interesó del proyecto era el trabajo con las plantas, con los hierbajos, en ese trabajo en el Nuñez de Arenas. Y al final acabamos haciendo un invernadero que lo pudieran ver, que se sintieran orgullosas, yo también entiendo ese valor, siempre al final hemos hecho algo.

L: Me surgió cuando hablabais en el vídeo de este proyecto, que haber construido la estructura no era el objetivo, pero que había acabado siendo muy importante tener esa parte más visible. Entonces, yo detectaba ahí, como que había un afirmarse en la invisibilidad y proyectos como el de María o el de Amalia, habían tenido muestras que habían sido anecdóticas dentro del proyecto. Cuando se trabaja en la escuela lo primero que te dicen es cuál va a ser el resultado. Entonces, mi pregunta era qué cuestiones habían surgido al elaborar esa muestra que, muchas veces es la justificación hacia la comunidad escolar, pero como vuestros proyectos no están centrados en eso, si por no tener muchas veces ese resultado final muy claro, si eso causa algún tipo de fricciones o frustraciones o dificultades.

V: Siempre tenemos algo final para que las madres, los padres, vengan a verlo. Estas dos que comentabas, que no se construyó nada con las manos, pero tuvo una función final muy bella en que las niñas comentaban lo que habían hecho. O en el de Amalia, fue un mercadillo de saberes, de compartir saberes, muy bonito. Y yo creo que realmente está bien, te sitúa, las madres y los padres lo pueden ver y yo valoro mucho eso. Pero también es verdad, en La Pirámide, en ese proyecto nos cuestionamos mucho la gran construcción, porque veíamos que en ese proyecto, la gran construcción, no era una cosa que podían hacer las niñas, era una cosa que tenía que ver con el artista, en este caso los arquitectos. Y nos cuestionamos lo que se tenía que ver. O al menos hemos tenido mucho debate y aún no lo tengo claro. Por una parte, me parece interesante mantener esa tensión, es decir por qué hacerlo. En el invernadero se solucionó muy bien, aunque yo tuve mucha resistencia a hacerlo, porque habíamos salido

de la pirámide y la reflexión era lo invisible de verdad, pero creo que salió muy bien porque todas las madres y los padres del Nuñez de Arenas, que están super-implicadas y participaron en la construcción y las niñas lo diseñaron y también ayudaron a hacerlo. Me preocupaba que pareciera hecho por las niñas cuando no es cierto. O sea, ahí sí que hubo un desborde bonito, aunque también está bien cuestionarlo, porque luego no se utilizó como invernadero, ellas tenían claro que queráis ese espacio, era su objetivo, no sé si esto te aclara. Quizá complejiza.

L: Tampoco espero que des una respuesta cerrada a las preguntas. Creo que está en la línea de las preguntas que os hacéis, que sigáis haciendo preguntas.

Habéis utilizado multitud de herramientas de evaluación en los procesos, y me gustaría que hablastes del lugar que ocupa esa evaluación en el diseño, en el desarrollo y la transformación que ha ido teniendo el proyecto a lo largo del tiempo y cuáles son las herramientas que a día de hoy os han parecido más eficaces.

V: Han sido fundamentales para repensar los proyectos, desde la primera de Merche que nos dio un montón de herramientas, nada celebratorias, para plantearnos otra vez la relación con las profesoras. El cómo es de complicado, todas estas fricciones que se generan, ponerlas sobre la mesa. También sobre el papel de cada una, que a veces es difuso. En todo caso también una cosa que nos preocupa y queremos investigar, es sobre qué difícil es plantar un texto muy objetivo en un proyecto artístico. Nosotras siempre cuestionamos los métodos y ¿por qué el de evaluación no? De ahí vino la película, el diario de Merche, es decir, otras maneras de ver los proyectos que nos parece igual de ricos. Hay una anécdota, que contaba Wilfredo Prieto, un artista cubano que, en primero de carrera en la asignatura de escultura, su proyecto fue plantar unos mangos. Y la profesora le dijo, ¿Cómo evaluó esto?, y él dijo, “cuando salgas de la Universidad pruebas los mangos a ver cómo están”. A mí me encanta esta anécdota porque habla mucho de estos proyectos y del cuidado que le tenemos que poner a esas evaluaciones, mirarlas, porque son muy útiles, pero que nosotros no podemos trabajar en una cierta mirada del éxito. También pienso que son muy útiles las reuniones, el seminario, pero también las reuniones que hacemos a lo largo del proyecto. Siempre hacemos una primera, una a mitad para ver cómo está yendo y una final. Son fundamentales, salen muchas cosas. En la última que hemos tenido a mitad, que ha sido preciosa, salieron temas como los miedos, como enfrentarnos a los miedos. Nos contaron los artistas que estaban muy nerviosos al empezar, que un miedo era que no les gustara a las niñas o que no nos gustara a nosotras como centro de arte. Cosas que nunca pensarías. Es que el grupo de artistas de este año es tan maravilloso, el caso es que nos ayudan mucho a situarnos, porque nunca podemos dormirnos. Parece que sabemos, yo llevo 10 años trabajando y trabajar con artistas, hablarlo, tener evaluaciones externas me hace espabilar. A veces lo paso un poco mal, pero otras veces pienso que sólo así puede hacerse, porque es imposible verlo con perspectiva, si no es con ayuda de otra persona. El trabajo colaborativo tiene que ser así, con constante curas de humildad: “Vito, sitúate otra vez, has vuelto a caer en esto”. Ahora estamos haciendo en el

departamento, a partir de una documentación sonora, un diario de malestares y lo peté. Son momentos en los que nos hemos sentido muy mal y momentos en los que nos han gustado y nos está sirviendo mucho. Nos reunimos para leerlo y fue muy sentido y muy doloroso enfrentarte a me he acordado por una cosa que he vuelto a hacer al cabo de los años, en un proyecto que lleva muchos años: "Vito, ¿Como puedes caer en lo mismo?" También es un malestar de darte cuenta, por eso también lo de "lo peté". Porque también hay que decir, oye que también ha habido cosas que nos emocionan.

L: Claro, que han ido fenomenal...

V: Si no caemos en el hoyo, nos vamos a equivocar, pero tenemos que reforzarnos también, hacer el equilibrio.

L: Quizá la parte que me parece que en las evaluaciones está menos explorada es en la devolución de los niños

V: Ya...si

L: Me preguntaba si es más difícil, si es una cuestión de tiempo o si todavía no habéis abordado esa parte.

V: Bueno, yo creo que Merche sí que hacía mucha conversación con todas, en la película...

L: Si tienes razón, no he visto la película...

V. Sí, pero tienes razón, las niñas no vienen al seminario final, y las profesoras si, las que vienen, que luego invitamos y no están. Pero si, a lo mejor es la parte que menos está representada.

L: Como no he visto la película, quizá me he precipitado con esta pregunta.

V: No para nada.

L: No era una pregunta que tuviera aquí, pero he pensado, ¿y las niñas? ¿Qué tienen que decir aquí? No recuerdo haber leído en las evaluaciones nada muy concreto sobre su experiencia. A veces pienso, que tal vez es, después de algunos años que, les deberíamos preguntar, porque en tus propios procesos de aprendizajes asimilas lo que aprendiste entonces, no es muy inmediato, se van posando a lo largo del tiempo, unos son muy significativos, otros no, es muy personal, pero que es avanzando el tiempo que tienes algo que decir más posado, no sé si

mejor o peor, pero algo más en perspectiva.

V: No sé cómo se podría hacer eso, sería complicado. La única experiencia que hemos tenido es que Pili invitó a todas las niñas que hicieran el proyecto Pirámides a ver la proyección, con sus padres, sus madres, y ya eran adolescentes, porque justamente trabajaron con 6º, los cuerpos habían cambiado totalmente, se morían de corte al verlo, les gustó mucho y ahí, sí que tuvieron que decir, ahí sí están muy representadas. Tienes razón, ¿eh? Siempre hemos querido esto, volver unos años después, es muy difícil. Lo mismo te encuentras a algún adolescente, que te cuente algo, no sabría cómo volver a qué te cuenten. Las profes también cambian en toda la Comunidad de Madrid, esto que decía del profe, pasa todo el rato, están un día que y otro allí, es muy difícil.

L: Las comunidades educativas están siempre cambiando, las niñas son siempre diferentes, incluso las profesoras son siempre personas diferentes cuando quizá aquí en la institución hay otro tipo de estabilidad, o no, quiero decir, que es el caso de vuestro departamento educativo, en otros que están externalizados las personas que están con las personas son siempre diferentes, ahí el trabajo es otro, no tiene nada que ver.

V: La precariedad tiene mucho que ver con todos los proyectos. Es una cosa básica. Estaba pensado en que el Beato es quizá nuestro proyecto más estable, aunque es el más inestable del mundo. Hemos trabajado con gente con del Beato desde que eran pequeñas y ahora están en proyectos de jóvenes.

L: Yo creo que a esta pregunta ya has respondido al principio, me comentabas que si ha tenido mucha influencia en vuestra práctica educativa este programa. Has hablado bastante al principio, y había una sub-pregunta de esta ¿Las residencias de artistas han propiciado alguna reflexión importante o han generado algún cambio en el departamento?

V: Muchísimos. Es una experiencia tan fuerte que genera muchos cambios de base, pero también directos. Por ejemplo, el tema del año pasado en nuestro departamento fue perder el tiempo, siempre hemos trabajado con esa idea, pero lo que quisimos hacer más visible. Y partió de una experiencia que tuvimos en el proyecto de la pirámide de "El banquete", porque vimos que había algunas niñas que a la hora de la construcción iban más despacio, y entonces en un momento les dijeron: ya acabamos. Fue una cosa muy comentada. ¿para qué hacer nuestros proyectos? Parece un ejemplo muy pequeño y tonto, cuando trabajas con niñas los tiempos se dilatan y esto lo hemos aprendido en las residencias no sólo en ese punto sino en muchísimos. Por ejemplo, en el proyecto de Amalia Fernández, recuerdo un día en el que Amalia tenía diez cosas por hacer, una de ellas era recortar un mapa y nos llevó toda la hora recortar el mapa. A veces es imposible trabajar con los tiempos que quieres imponer, y las niñas en eso...es uno de los aprendizajes más fuertes que ha tenido el departamento. La

investigación conceptual y práctica de qué significa la distracción, qué capacidad política y poética tiene, que eso es lo que traen las niñas, y que significa ir más lento, qué gente se queda fuera cuando vamos más rápido, por qué nos cuesta tanto, qué significa. En esto de la lentitud, fue importante la relación con las profesoras que nos decían que la LOMCE ha cortado, tenemos 45 minutos para las clases. Tenemos sólo 45 minutos, tenemos que ir corriendo, un montón de papeleo, ellas también estaban agobiadísimas. Entonces pensamos, el museo tiene que ser una resistencia ante eso, los coles son lugares para la hiperproductividad, defendido por el estado, el museo no tiene por qué. Como hacer la resistencia a partir de ahí, y de ahí nacieron muchos proyectos como las tejedoras, ...todo parece que es porque sí, pero tiene que ver con una idea de ver el mundo de otra manera gracias a todos estos aprendizajes, y éste es uno de los ejemplos de los que hemos aprendido de trabajar con las niñas, uno de los más directos y más simbólicos. Trabajar con niñas tiene que ver con una línea que son los cuerpos inadecuados, las niñas son unos cuerpos que no están adaptados para estar en un museo, y todo lo que significa políticamente eso, nos interesa muchísimo, tiene que ver, con qué significa la educación en los cuerpos. Nos ha dado para un montón de aprendizajes. Y también cada proyecto específico ha trabajado con temas de “dar la vuelta”, por ejemplo, el de María Jerez, quién es el que enseña, otra cosa que trabajamos mucho ahora, que es la de compartir los saberes, bueno, viene de Ranciere también, hemos trabajado mucho a partir de ahí. El de los hierbajos, para trabajar con los cuerpos inadecuados en la naturaleza, es una metáfora muy compleja, porque los hierbajos es algo que molesta a las otras plantas. Son reflexiones sociales muy importantes. Y ahora la escucha. Es que, lo que estoy aprendiendo este año es increíble, he montado yo el coro amateur, que es un taller de experimentación con la voz, aunque esto no es en un cole, lo hacemos aquí. Pero estos proyectos, a largo plazo me atraviesan directamente y todos nuestros proyectos. Este de la voz se ha relacionado muchísimo con las políticas de la voz. Por ejemplo, en relación al género, las mujeres hablamos menos, que es muy evidente y en este taller se empieza a oír muchísimo. En este sentido, Luz que está en residencia en el Beato está aprendiendo un montón.

En este momento se apaga la grabadora por un problema técnico, pero continuamos hablando. A continuación, relato a partir de la memoria de la entrevista y las notas que tomo.

L: ¿Se han generado otros contextos colaborativos a partir de estas experiencias?

Vito habla sobre como el trabajo evolucionado buscando una mayor proximidad física de los centros escolares con los que trabajan, y como El Triángulo es una apuesta por trabajar en un contexto de proximidad por parte del Museo, pero también por el cansancio de los cuerpos. Durante años han estado acompañando proyectos en otras zonas de la Comunidad de Madrid, lo que implica grandes desplazamientos y un esfuerzo por parte de las educadoras del CA2M

muy grande, lo que también ha influido en acompañar el entorno próximo de Museo y les ha dado la oportunidad de crear nuevas relaciones.

L: ¿Cuáles crees que son los principales retos del programa?

Vito habla de sus relaciones con las escuelas, “ahora nos lo creemos más” (su posición dentro del centro educativo), tenemos más capacidad para afirmar nuestro trabajo y no ceder en algunas cuestiones que nos parecen importantes. Aunque tampoco es una afirmación categórica ya ahora, en el Conservatorio, que es uno de los vértices del triángulo, como es el primer año, cree que tienen que trabajar para conocerse y que están en una primera toma de contacto. Por ello piensa que no están haciendo todo lo que podrían, ni estando todas las horas que querrían. Sin embargo, es más importante ser percibidos como aliados, y dar tiempo para que se entienda cómo trabajan y apostar por una colaboración a más largo plazo.

Relata que una cosa muy interesante que ha sucedido es que un grupo de niñas del Beato les ha pedido ayuda para formar un grupo de teatro. Nombrando este hecho como algo que valoran de forma muy positiva, algo que siempre habían deseado. Tres de las niñas, están también en otros proyectos del CA2M y han comenzado a acompañar este deseo de forma informal en los recreos del colegio. El hecho de que sean agentes que son percibidos como parte de la Comunidad escolar, les permite el acceso en este horario.

L: ¿Cuáles dirías que son los elementos imprescindibles para llevar a cabo estos proyectos?
Hablamos en términos de buenas prácticas

V: En primer lugar, el dinero, la financiación. Es imprescindible evitar la precariedad. Después nombraría: las artistas, el colegio, tiempo para empezar a conocerse, objetivos y deseos del departamento de educación, objetivos y deseos de los profesores y conminar a todas las agentes a la pregunta ¿Qué vas a aprender?

Piensa que el proyecto debe ocurrir en un tiempo largo, antes (en la concepción, selección de los artistas, los centros, ...), en el durante y en el después (evaluación, seminario, publicaciones).

Entrevista del 28 de mayo de 2018

Entrevista Eva Morales. Coordinadora del Programa “Levadura”

L: Hola Eva, muchas gracias por encontrar hueco para hablar conmigo y para comenzar, me gustaría que me hablases un poco de tu experiencia personal y profesional en Pedagogías Invisibles (PI en adelante) y tu vinculación al proyecto Levadura.

E: PI surge porque somos un grupo de estudiantes de doctorado que estamos haciendo nuestras tesis y tenemos la necesidad de empezar a compartir más allá de nuestra directora que era María Acaso y hacer co-tutorías de manera conjunta. Decidimos nombrarnos como un colectivo de investigación que se llama PI y lo que sucede es que en un momento dado surge la necesidad de empezar a hacer acciones juntas. No cada uno en su contexto y luego contarnos lo que nos pasa, sino operar juntas y pasar más allá de lo que es la investigación, a la acción y la transformación en el ámbito del Arte y la Educación. Yo soy una cofundadora del colectivo, somos 14 personas que lo cofundamos. Dentro de PI, el colectivo comienza a trabajar mucho en contextos de Museos y de Centros de Artes, de hecho, empezamos en Matadero con talleres intergeneracionales - que es luego mi tesis - y de ahí hemos ido saltando a otros contextos: a lo formativo de docentes- y hacemos formación de profesorado-, también hemos continuado con la rama de investigación y hacemos proyectos de investigación cuando tenemos una financiación que lo permite. Y luego también, transformamos un poco lo que denominamos como eventos, que son aquello que no podemos considerar dentro de un marco institucional/cultural o dentro de la formación de profesorado, aquello que desborda un poco, que son cuestiones puntuales, que lo abordamos desde ahí. Dentro de PI toco todas las ramas, trabajo en instituciones culturales sobre todo haciendo mediación, aunque los últimos años me he dedicado más a hacer proyectos como Levadura, también proyectos de investigación y luego llevo una parte de coordinación de lo que es la asociación, ayuda a la gestión. Y es a eso a lo que me dedico, al arte y la educación dentro de PI.

L: ¿Y cuál es tu rol dentro de Levadura?

E: Levadura surge a partir de las relaciones que nosotras empezamos a establecer con Matadero. Surge la posibilidad de seguir haciendo colaboraciones y empezamos a coordinar el Grupo de Educación - PI ya no lo coordina, pero hace años sí que lo estuvo coordinando- y junto con María, se empieza a plantear a hacer unas residencias...bueno lo que sucede es que desde Matadero vienen varios artistas que quieren hacer proyectos con colegios y como tenemos esa vinculación nos piden ayuda: ¿conocéis algún colegio donde un artista pueda ir a trabajar y hacer un proyecto? Y a partir de esa colaboración y de esa sugerencia, nos empezamos a plantear, por qué no formalizar un programa de residencias de artistas/creadores/educadores - ahí hay una indefinición, una noción amplia de lo que es el concepto de artista, entonces utilizamos sobre todo creadora o creador- que realmente se

establezca, se institucionalice, que no sea una práctica puntual de un artista que viene a las residencias del Ranchito. Entonces digamos que Levadura absorbe el formato de El Ranchito: que son residencias de artistas durante un mes, de artistas internacionales y se co-diseñan en conjunto con Manuela Villa de Matadero Madrid. Entonces, justamente en ese momento, en el 2014 hay un interés en que los centros del Ayuntamiento: Conde Duque, Medialab, CentroCentro y Matadero puedan tener relaciones, que no sean 4 centros aislados y este programa podría imbricar a los cuatro centros y se plantea a la Fundación Banco Santander que es quien financia junto con el Ayuntamiento este programa. Mi función dentro del programa es coordinar, hago la coordinación de todo lo que es el programa, relación entre los centros, relación artista-escuela, conceptualización.

L: ¿Acompañas a los artistas a las escuelas?

E: Acompaño a los artistas, mi labor es de mediación, entendiendo la mediación artística como esa figura que está ahí como aglutinante de todo y digamos que soy chica para todo. Las necesidades que vayan teniendo los proyectos que se presentan, hay veces que el artista requiere un apoyo más educativo además del docente, y yo estoy ahí apoyando. Otras veces es simplemente un acompañamiento, hago recogida, llevo las redes sociales de twitter, que es donde comunicamos los proyectos. Es un acompañamiento de los proyectos que se desarrollan. Luego coordino la convocatoria. Esto habría que explicarlo: Levadura es una doble convocatoria, por un lado, es la convocatoria para artistas o creadoras, una vez se cierra esa convocatoria se seleccionan los proyectos y se abre la convocatoria para los colegios. Y los colegios postulan a uno de esos proyectos. Tiene que estar coordinado a nivel de selección de proyectos. Por ejemplo, idealmente buscamos que dos proyectos no vayan al mismo curso, por ejemplo 3º de primaria, porque si no, compiten entre sí a nivel de profesorado, intentar aplicar al mayor espectro de clases. Luego Levadura ha tenido un recorrido en sí mismo, porque empezó siendo para artistas internacionales, pero hubo una fuerte demanda para que se abriera a artistas de aquí, nacionales. Lo que pasa es que a nivel nacional no podemos tener alcance, pero lo hacemos a nivel local, sobre todo el alcance es a nivel de residencia, lo que hemos hecho es con el mismo presupuesto, ajustarlo y entonces en vez de trabajar con artistas iberoamericanos con lo que estás ahorrando en billete de avión estás pagando los honorarios. Ha habido un reajuste ahorrando los traslados.

L: Porque antes no se ofrecía una remuneración.

E: No, el primer año no. Levadura el presupuesto son 1.300€ de honorarios, más 1.000€ de presupuesto*

* Posteriormente Eva Morales, corrige esta información e informa que desde el primer año los artistas cobraron una remuneración y que existen otras partidas para documentación, honorarios de coordinación y otros gastos.

L: ¿En gastos de producción, quieres decir?

E: Eso es, y ahí también van incluidos los autobuses cuando los alumnos tiene que ir al Centro de Arte. Lo que es la residencia va por parte de Matadero y Medialab que son los centros que tienen las residencias. Decidimos incidir más en los creadores y creadores locales de Madrid

L: ¿En CentroCentro y en Conde Duque no hay residencias?

E: No, o sea, hay artistas internacionales que se quedan en las residencias del Matadero o de Medialab, pero que tengan espacio físico para vivir los artistas que no tienen casa aquí en Madrid, son estos dos centros los que tienen, entonces CentroCentro y Conde Duque no tienen. Cuando han venido artistas internacionales a trabajar en ese centro se quedan en las residencias de Matadero.

L: Ok, como estamos usando la palabra residencia para diversas cosas...

E: Eso es, residencia de habitabilidad o residencias en escuelas.

L: Ahora lo he entendido. ¿Cuándo hacéis la convocatoria, cómo se determina el área temática de los proyectos?

E: Va por centro. Cada centro del Ayuntamiento tiene una identidad que va a asociada al tipo de programación cultural que hace. Entonces, CentroCentro está más destinada a pensar la ciudad, la ciudadanía y desde un aspecto urbanístico y arquitectónico. La temática sería Ciudad y ciudadanía, y se presentan proyectos que van desde las escénicas, como el primer proyecto que se hizo allí, que era una coreógrafa y un arquitecto e hicieron una performance coreográfica. Hasta también arquitectas, hasta este año que han estado Paloma Calle y Oihane Ruiz que son artes vivas y urbanismo. O, el año pasado que fue un proyecto sobre el olor. Entonces a nivel de disciplinas es amplio, pero implica la temática. Luego está Conde Duque, donde normalmente hacemos dos residencias, una que está más destinada al arte sonoro y otro a lo musical. Medialab es cultura digital y hemos tenido desde un proyecto de stop-motion hasta un proyecto con impresora 3D, es amplio. Y Matadero es artes visuales, pero también desborda, desde proyectos como la creación de una radio hasta este año que el proyecto tenía más que ver con instalación y performance. El año pasado también hubo un proyecto sobre cómo usar las artes visuales para ayudar en la lecto-escritura.

L: ¿Todos estos centros tienen su propio departamento de educación?

E: No, hay departamento de educación en ninguno, no existe

L: ¿El Grupo de Educación en Matadero sería lo más cercano a un Departamento Educativo?

E: No somos un D.E., Matadero Madrid lo que tiene son diferentes grupos de pensamiento, uno es Agroecologías, Estéticas Deconómicas, ahora está Afroconciencia, que ya no se llama así, y que es un grupo de personas racializadas y luego está el Grupo de Educación. Pero no hacemos la labor de un departamento educativo tradicional como se entiende, en el que desarrollas actividades asociadas, no. Tenemos una incidencia diferente, no hacemos una programación. Además, va a mutar, es probable que desaparezca, está reformulándose todo Matadero, por lo que es normal que el Grupo de Educación mute en otra cosa y no sabemos lo que será.

L: ¿Y las artistas que se seleccionan en la convocatoria o los creadores tienen relación previa con los centros culturales? Si forman parte de sus programaciones, colaboraciones, ...

E: No es algo que se valore, de hecho, Paloma Calle, que yo sepa, de las creadoras que hemos seleccionado ha trabajado en los centros, por ejemplo, en Matadero a través del Grupo de Educación. Akántaros ha hecho alguna cosa anteriormente. Cuidadoras de sonidos están ahora en una residencia en Matadero, pero no sé si antes habrían hecho algo y el resto, Nacho Bilbao, tal vez, los internacionales no. Christian Fernández Miró seguramente habrá hecho algo antes, pero vamos, que no es una cosa que se haya mirado, porque como el origen de Levadura son residencias internacionales, no había una relación previa. Estamos en un momento de replanteamiento, ahora con Cartografías, este proyecto... no hacer una convocatoria abierta, sino hacer una convocatoria cerrada, instar a ciertos creadores y educadoras a que presenten un proyecto. Es una cosa que lleva tiempo en Levadura planteando y replanteándose, hacer esta convocatoria abierta, hacer invitaciones o incluso un proyecto artístico, planteárselo a una creadora concreta e ir directamente. A nivel de financiación del Banco Santander, como que a ellos les compensa más el que sea una convocatoria, para que tenga difusión, que tenga mayor alcance. Lo que sí que sabemos, es que la convocatoria para colegios tiene que mantenerse, y la de artistas está ahí...que nos lo vamos a plantear y se lo iremos a plantear a la Fundación a ver qué tal lo ven...habría que pensar en nombres del jurado. Ahora mismo el jurado lo componen un representante de cada centro, el representante de la Fundación Banco Santander y el representante de PI, que sería yo. Ese es el jurado, y hemos pensado que si vamos a hacerlo por invitación hace falta un jurado más prestigioso, con figuras significativas en el área.

L: Las escuelas ¿Con qué criterio se escogen en la convocatoria?

E: Son criterios que también hemos cambiado, porque al principio estaban destinadas a colegios públicos y concertados y empezó a haber mucha demanda por parte de los privados, que lo consideraban injusto, porque además los concertados tienen el mismo régimen que los privados. Y lo que nos pasa, y nos sigue pasando, es que hay proyectos a los que se

presentan 8 colegios, y hay proyectos a los que no se presenta ningún colegio. Cuando no se ha presentado ningún colegio, ampliamos la convocatoria e invitamos a ciertos colegios y les explicamos que la convocatoria va a abrir y que hay posibilidades. Viendo esta situación, entendemos que podemos abrir la convocatoria para centros privados, pero hacerlo a través de una puntuación. Al inicio valorábamos el proyecto educativo del centro, si habían tenido proyectos antes, que muestren que hay en el centro una sensibilidad hacia procesos de creación, la cercanía de distrito al centro cultural y se pide una carta de motivación que se valora. A nivel de cercanía, al final estábamos incidiendo siempre con el distrito centro, porque todos los centros están en el distrito centro, dejando fuera mucho alumnado e infancia para los cuales es más complicado el acceso a estos centros y a su oferta cultural. Entonces, cuando hemos decidido abrirlo, lo que hemos hecho ha sido un sistema de puntuación. Los que más puntuación tienen son los centros públicos de difícil desempeño, entendemos que esas familias, esa infancia tienen más complicado el acceso que en los colegios privados, donde digamos que la cultura está más al alcance socioeconómico y cultural de las familias. Dos puntos estos centros, 1,5 los centros públicos, 1 punto los concertados y 0,5 los privados. Si son colegios que no han participado nunca en el programa reciben un punto extra, se puede valorar hasta un punto la carta de motivación y luego un punto por el proyecto educativo del centro. Como máximo se pueden alcanzar 5 puntos

L: ¿La carta de motivación os asegura tener un aliado en el centro, un docente...?

E: Si, hay cartas muy motivadoras y emotivas, es como una manera de detectar el sentir de las docentes y los docentes.

L: La siguiente pregunta es muy amplia y que has empezado a contestar al principio, cuando has explicado cómo se ha gestado Levadura, ¿Por qué llevar artistas a las aulas?

E: Los objetivos de Levadura son poder llevar la creación contemporánea a los entornos educativos. La creación contemporánea tiene que ver con el ahora, con la actualidad. Lo que vemos es que la escuela trabaja muy poco con el ahora, lo que se trabaja es lo que ya está legitimado y alguien ha decidido que es el conocimiento y de hecho a través de otras investigaciones, como no hay un consenso, como no hay perspectiva histórica que legitime el ahora, muchos docentes lo descartan. Prefieren trabajar con unos contenidos conocidos. Tú puedes trabajar el análisis sintáctico a través de noticias del ahora y además hacer un análisis crítico de qué es lo que está pasando, pero prefieres hacer una frase abstracta, o un problema matemático abstracto y en el que a ti políticamente tampoco se te sitúe y te pueda generar un conflicto. Entonces llevar la creación contemporánea es llevar el presente a la escuela. Eso es por un lado y por otro, Levadura aparece cuando las artes empiezan a ser totalmente maltratadas por la ley de educación y digamos, no es que surge como respuesta, pero ha servido un poco como una balsa para llevar el arte a las escuelas. Y luego tiene que ver con

este conocimiento que te aporta la creación contemporánea, el extrañamiento, el desbordar, lo que sucede en la cotidianidad del aula, lo que está ocurriendo todos los días. Que los alumnos y las alumnas y los docentes conozcan de primera mano. Cuando conoces a un artista desmitificas esta imagen, este imaginario que se tiene de la creación, que en España está muy castigada, el imaginario que tenemos es muy pobre, muy asociado al genio loco creador, al muerto de hambre o al "me tima", no salimos de ese triángulo horrible. Cuando llevas la creación contemporánea hace que pongas un cuerpo, una voz, y hagas un acercamiento que haga que esos imaginarios vayan cambiando. Y luego es meter al alumnado en procesos que habitualmente no están dentro de la escuela. Suceden cosas que son mágicas y que tanto para docentes como para alumnado abren. Abren las relaciones entre ellos. Con Levadura, a pesar de que es un tiempo muy condensado, intensivo, hay una serie de objetivos, por qué llevar Levadura a las aulas, tiene que ver con la creación y la participación, generar procesos colectivos, empoderamiento del alumnado, que se sientan también creadoras y creadores, que se sientan que hacen cultura, entender que la cultura la estamos haciendo todas. Es también generar ese espacio para poder hacerlo, y para poder empoderarse, eso es muy importante, tener las instituciones detrás, son quienes legitiman y generan un agrupamiento y le dan ese valor.

L: ¿Eso para la escuela, y para las creadoras?

E: Lo que sucede es que siempre se piensa qué le aporta el arte a la educación y poco se piensa en qué aporta la educación al arte. En Levadura, año tras año, lo que voy comprobando es que el aprendizaje sucede en las dos direcciones. Para las creadoras yo creo que son retos, modos de compartir sus modos de hacer, de abrirlos, de flexibilizarse, este momento de la creación colectiva, porque claro, es creación contemporánea pero también colectiva, es llevar tus procesos, tus metodologías, tus formas de hacer, de pensar, de crear, ponerlos en relación con 25 alumnas que están en su etapa infantil y con una docente. Y dejar que permeen, que se abran y entonces ahí suceden una serie de aprendizajes muy ricos y muy brutales, es sorprendente. Levadura al final son 4 semanas, entonces el proceso colaborativo puro, de gestación, desde la ideación, pues no se da, porque ya la creadora viene con una idea y con una propuesta, pero lo que siempre sucede es que ese proyecto, año tras año, es que ese proyecto original muta. Suele mutar el primer día, llegas ahí el primer día, te enfrentas a todo lo que habías pensado y tienes que pensarlo de otra manera. Y ahí entra el docente o la docente, es muy importante. Ha sucedido en proyectos que esa conexión no se ha establecido y se ha notado mucho, porque al final es quien más y mejor conoce el contexto, en estos procesos tan intensivos, cuando hay una conexión profunda, un entendimiento entre la creadora y la docente surgen unas sinergias que se potencian y el carácter creador se multiplica y suceden cosas muy bonitas y hay aprendizajes removedores también. Y cuando no ha sido así, la creadora también aprende, estrategias, desde cómo comunicarte. Son cosas que podríamos pensar que son simples, sencillas, como hablar a un alumno de 8 años o de 12 años, hasta las propias

bases de tu proyecto. Entonces ahí, hay una serie de aprendizajes que nutren ambas partes y que hace que Levadura, la metáfora de los que es la Levadura, no sólo afecte a la escuela sino también a las creadoras.

L: ¿Y a vosotras, a PI, al desarrollo de vuestra práctica ha afectado también? ¿Ha habido aprendizajes, cambios?

E: Permanentes, porque al final, este proyecto, del que hay mucha tradición en el mundo anglosajón, hasta que tú no te metes, no sabes a qué te vas a enfrentar. A nivel de gestión, a nivel de trabajo de sensibilidad, de escucha, se han producido muchos aprendizajes, yo he aprendido muchísimas cosas. Y también de la pura gestión, cosas básicas de gestión. Levadura empezó antes de que nos dieran... en PI venimos todas o de Bellas Artes o de Pedagogía o de Humanidades, salvo una compañera Andrea, que sí que ha estado haciendo Gestión Cultural, el resto apenas habíamos hecho gestión como tal, hacíamos cosas muy educativas o artísticas. Nosotras recibimos una beca de la Fundación Banco Santander, Emplea Cultura, y entonces Carmen, entró a formar parte de PI, y ella es la que tiene el perfil de gestora cultural. Yo empecé antes Levadura, y no tenía ese perfil de Gestión Cultural y Levadura tiene muchísimo de eso, porque es: desde la gestión de las convocatorias, que las coordino yo, hasta la gestión de los autobuses. Desde ¿cómo empezamos? Pues habría que hacer una reunión previa donde se conozca el artista y el docente y ahí vas viendo cada año, qué puntos son importantes tocar en esa reunión, qué aspectos son fundamentales que se trabajen y que se hablen. Este año ha sido un año delicado debido a mi incorporación, yo he notado que he estado un poco floja y lo hemos notado en los varios proyectos por diferentes motivos. Ha habido un proyecto en que la docente no ha podido estar presente, este momento mágico de los docentes aprendiendo, pues claro, no... Luego ha habido otro proyecto, por baja por enfermedad del artista que hemos tenido que aplazar todo el proyecto, luego ha habido otro que era un colectivo y se ha quedado en una persona. Como que ha habido una serie de dinámicas, y algunas dinámicas que teníamos como muy naturales, que era quedarnos después de la sesión un rato para ver cómo ha ido y hacer los ajustes pertinentes que se tienen que hacer y eso, digamos que no se ha hecho. Entonces yo he notado muy afectados los proyectos. Este momento de comunicación de comunicación y de encantamiento entre unos y otras, no ha estado tan presente. Lo que hemos pensado que sería muy bueno poder hacer es una sesión, no tanto final de evaluación, sino una sesión inicial, donde se junten todas las creadoras, las docentes y además los centros culturales. Lo que hemos visto este año también, y era una reflexión que hacíamos el otro día en la evaluación, es que al final los centros culturales se quedan un poco como contenedores. Al final, como yo llevo la coordinación, no terminan de conocer el proyecto, de enamorarse de él, de generar como un poco de relación, que no sea, bueno, vengo un par de días a trabajar aquí, luego hago la presentación pública, sino que haya más, que se genere relación y tejido, entonces, hacer una sesión inicial donde se conozcan, trabajen y al puro estilo PI, con lúdicas, con juegos empezar a gestar ese

reconocimiento entre las unas y las otras y esa complicidad que es tan importante para el desarrollo del proyecto, sobre todo también en procesos tan intensivos.

L: Pensaba ahora mientras te escuchaba, hablabas sobre la institución, como se involucra la institución en el proyecto, la institución son personas, qué figura crees que desde dentro de la institución podría vincularse a algo así.

E: Dentro de cada institución ha habido relaciones muy distintas, que también atiende a las lógicas que atienden en cada una de ellas que vienen marcadas por Madrid Destino, que no sé si lo conoces... Entonces, dentro de Matadero Madrid había una figura que estaba cuando nosotras empezamos a trabajar ahí que era Javier Laporta, que él estaba para desarrollar, coordinar y llevar la gestión de la programación educativa. No había departamento, pero si había una persona que tenía un perfil de fichar, conocer gentes, plantear talleres y propuestas educativas. Con todo esto de la crisis y todos estos movimientos, esta figura ha desaparecido de Matadero y Javi está ahora en Medialab Prado, que es un centro que ya de por sí, tiene la raíz educativa y más apertura social. Cuando empezó Levadura, Javi ya estaba en Medialab, en Medialab es esa persona, tiene esa sensibilidad, ha llevado el proyecto desde el inicio. A nosotras nos conoce desde el principio, hay una relación más fluida e implicación cuando vamos allí: Javi nos recibe, nos da la bienvenida, digamos que hay un recibimiento. Matadero se ha quedado sin personal, entonces cada vez es una persona distinta la que lleva puramente la gestión, pero es Manuela Villa la que lo lleva, pero como ella está en todo, hay momentos que a nivel de la gestión es más complejo. Pero siempre ha habido una bienvenida a la creadora, en la que se encuentran con ella y conversan y trabajan y hay ese recibimiento que lo suele hacer Manuela. Luego, en CentroCentro ahora está Irene que es una chica que viene de educación del Museo Thyssen de Málaga, ella tiene una sensibilidad especial hacia este tipo de programas y es algo que le gusta, lo que pasa es que ha entrado este año y no le ha dado tiempo a conocer, es una de las personas de las que más demandado.

L: ¿Qué puesto ocupa Irene en la institución?

E: Gestión cultural, no sé cuál es su puesto exactamente. Luego en Conde Duque ha estado otra persona, Javier que también es de gestión de programas. Que yo sepa, él hace gestión de los proyectos que vienen, llegan y se hacen. Al final la implicación es más desde la gestión cultural. Hacer pedidos de materiales, gestionar el espacio, contratación de...o sea recursos de producción, fundamentalmente producción.

L: En este contexto, ¿dirías que ha tenido algún impacto el programa en las líneas programáticas de la institución o algún cambio en sus prácticas, modos de hacer?

E: Pues no lo sé, la verdad. Además, como ahora ha entrado las nuevas direcciones...

L: En los cuatro centros

E: Si es verdad que el programa Levadura en sí mismo, como que va en sintonía de las nuevas programaciones. Por ejemplo, Conde Duque está más relacionado con infancia y juventud, trabajar desde la creación, entonces digamos que...no creo que haya sido por Levadura, claro. Yo creo que Levadura responde en sí, a una necesidad y a un ver que se tiene que hacer algo más. Que las acciones educativas no pueden ser sólo la visita o el taller puntual, sino hacer un tipo de programación educativa que desborde eso y que rompa con esas estructuras más tradicionales de lo que son los departamentos educativos de los centros culturales. Yo creo que Levadura ya en sí, es una respuesta a esos cambios que se van necesitando. Ahora, por ejemplo, en CentroCentro se ha hecho un proyecto muy bonito que es: se ha trabajado con una escuela para que comisaren los niños una exposición y son ellos los que han hecho todo el comisariado y toda la producción. Viene este proyecto de Sofía de Juan, que tiene el proyecto Plataforma Indómita y Sofía ha sido una de las residentes de Levadura. Pero Sofía ya lleva una trayectoria antes de Levadura, entonces, hasta qué punto ha sido que Levadura esté siendo punta de lanza y haya hecho, oye: "pues vamos a plantearnos esto". Es que la verdad, casi tendría que preguntar a las instituciones, veo que no tengo tanta... no hemos ahondado en eso. Sí que vemos, que el trabajo de PI en Matadero ha generado cambios, y sí que hay una incidencia de los que es PI en Matadero, y nos hemos afectado, lo que es PI en otras instituciones en la que hemos trabajado. Así vemos que la mediación no sólo es de cara a los públicos, sino también que hay una mediación y una educación de dentro de la institución. Que lo hemos visto como más evidente. Levadura en concreto, tal vez en lo que es la gestión, mayor sensibilidad a lo que es este tipo de programas y de entender la educación desde otra perspectiva y de entenderla de otra manera.

L: ¿Qué herramientas de evaluación habéis usado? ¿Puedes hablar un poco de qué lugar ha ocupado la evaluación en el diseño y el desarrollo del proyecto y demás?

E: La evaluación de lo que digamos es los proyectos que se desarrollan, es como continúa. Como tienen que cambiar, es como un permanente, es un diálogo constante entre creadoras y docentes. Pero la evaluación ha sido sobre todo informal. Que es, al final de cada proyecto yo, hablo con docentes y con creadoras y conversamos y vemos a ver qué tal. El primer año les grabé unas entrevistas y el segundo año decidimos que íbamos a hacer vídeos de cada proyecto para poder darles difusión. En ese momento en el que hacemos ese video, que es muy pautado..., pero como previo, antes y después, yo converso con tanto creadoras, como con docentes, cómo lo han vivido, qué les ha parecido, sugerencias, como lo han sentido. Aprovecho este momento, que suele ser el último día, después de la presentación. La presentación también suele ser ese momento de presentación pública, pero no hay como por ejemplo en el CA2M, que hacen una sesión crítica donde se invita a la gente y es como un

momento común de reflexión. Sino que es, yo con los proyectos. Y lo que es a nivel de lo que ha sido el programa, hacemos una sesión los cuatro centros culturales, también de cara a programar el año siguiente. Entonces aprovechamos para hacer un repaso general de cómo ha ido el programa, modificaciones, cosas que vemos que habría que desarrollar. Al final Levadura, yo aprendo cada año un montón, porque al fin y al cabo hacemos cosas diferentes, en las que me encuentro que hay que poner soluciones diferentes. Pues vamos haciendo ese tipo de evaluaciones, evaluación informal.

L: ¿Y con las niñas y los niños?

E: Les solemos hacer un testeo, pero tampoco se hace una evaluación. Al final les valoras, qué os parecido y tal, y también es informal en el aspecto que tú les ves las motivaciones que ellos tienen, ¿no? Como te reciben, como te van recibiendo día a día...

L: Cuando dices informal quieres decir que no hay registro escrito, no hay documentación elaborada, además de no tener unas herramientas muy precisas de evaluación, sino que es un poco en lo cotidiano, en la conversación.

E: Si.

L: Me decías también que cada día, o sea cada vez que vais a una escuela a una sesión, ¿os quedáis un rato...

E: Esa es la idea.

L: ...con las profesoras también? ¿Eso es posible?

E: Si. Este año no ha pasado y se ha notado. En dos de los proyectos no ha podido suceder y se ha notado bastante. Y no ha podido suceder porque en uno yo me tenía que ir pitando, porque como era con dos aulas, me tenía que ir corriendo. Sí que la creadora se iba a quedar algunos días, pero no se ha quedado, entonces no se ha producido y se ha notado bastante. Y en otro porque la docente llegó a la tercera sesión y bueno, fue todo como un poco así. Era un docente que venía de sustitución y ahí se generó una cosa un poco extraña.

L: Me has hablado de la presentación final de los proyectos. ¿Hay siempre algún tipo de muestra?

E: Si

L: Y se define al inicio del proyecto...

E: Pues hay proyectos que lo van definiendo, con la complicación que eso implica. A nivel de gestión es complejo, de repente se necesitan cosas que no se habían previsto y al final es una locura. Y hay veces que lo tienen muy claro, porque van hacia un resultado y entonces... Centro Centro es el único espacio donde se ha hecho una muestra con un formato expositivo, de los tres últimos proyectos. Tienen la quinta planta, que es un espacio que tienen ahí y había esa posibilidad. Se ofrece como posibilidad, pero para nada es que haya una obligación de hacer nada ahí. De hecho, se empezó a hacer porque el segundo año que lo hicimos, nos dijeron "está esto aquí", y la creadora dijo: "pues vale, pues como esto al final va a tener un formato de instalación". Que fue una instalación que se hizo en el patio de CentroCentro, este que está techado, pues se hizo ahí esta instalación y luego se reinstaló de otra manera, en este espacio. Entonces, surgió así y así ha continuado el segundo año, que era un proyecto sobre el olor y crearon distintos olores y generaron una serie de objetos que iban acompañados con esos olores y entonces se decidió dejarlos instalados. Y este año, en el proyecto de Paloma y Oihane, se ha dejado la documentación, porque lo que se ha presentado es la documentación del proceso, porque el proceso ha sido al final un *grafitti* efímero que han hecho. Y ellas sí que planteaban hacer un video del proceso. Pero es el único espacio. En Medialab siempre han sido presentaciones, de los que ha sido el proceso y si ha habido algún resultado, pues se ha presentado el resultado. Momento de contar un poco lo que ha pasado. En Conde Duque, como tiene este carácter sonoro, sí que se han presentado las piezas que se han desarrollado. Que han sido distintas. Una fue unas postales sonoras de la ciudad de Madrid, otro fue unos retratos sonoros, entonces cada alumno hacia su autorretrato, otro fue un videoclip. Otro año ha sido...bueno, pues los de infantil que han sido este año han sido las dinámicas de trabajo que se han desarrollado y las piezas sonoras que se han generado. En Matadero también presentaciones.

L: No necesariamente es un producto acabado ¿no?

E: No necesariamente es un producto acabado, o un objeto más bien. Sí que hay al final, el año pasado en este proyecto de la lecto-escritura, se hizo como un cuaderno. El año anterior los alumnos hicieron un rap y se presentó ese rap, esa escenografía. Otro año fue una radio y se presentaron esos programas que se habían hecho. Al final sí que el proceso de creación termina en algo, que algo pasa, que algo sucede, que concluye, que hay que ponerle una conclusión. Pero no tiene que ser un objeto expositivo.

L: La idea es sobre todo mostrar eso a las familias.

E: Es abierto a todo el mundo. Entendemos que lo que queremos es que los alumnos tengan una experiencia lo más cercana posible a lo que es la creación contemporánea. Que tiene un proceso de ideación, de incubación, de realización y un proceso de presentación pública, presentar lo que has estado trabajando. Al final tienes que venir son las familias, pero muchas veces, vienen también amigos conocidos de los creadores y las creadoras, gente del

Master, hay un Master de Educación en Museos, pero el grueso son las familias. Está abierto a todo el mundo, como cualquier presentación pública de cualquier creador o creadora.

L: ¿Se han generado a partir de Levadura otros contextos colaborativos? Así en sentido amplio, a partir de esas experiencias, o con otros agentes, como externos, imagínate asociaciones, artistas entre ellas, ...

E: Al final lo que sucede es que cuando ha habido un calado importante... por ejemplo, una de las creadoras que es arquitecta, se vio que pudiera ir a trabajar en la remodelación del espacio del centro. Pero lo que sucede es que no hay financiación, por lo que la relación entre las creadoras y los docentes no termina de eclosionar, porque necesita un presupuesto y estos presupuestos no existen. Pero, por ejemplo, el año pasado Christian, con el docente con el que ha trabajado, están desarrollando ahora un proyecto. El docente, además, aparte de tal, ha conseguido, no sé cómo lo ha conseguido, pero está desarrollando una programación en Usera con su pareja que desborda y ha desbordado la práctica educativa, y ha invitado a Christian a formar parte de esto. Luego hay docentes que al final se queda muy en que la experiencia. Está muy bien pero tampoco tienen esade...tener iniciativa y pedir financiación para contratar un artista,... Lo que también sucede es que muchos de los centros repiten Levadura, se presentan, se siguen presentando porque quieren continuar y hay relaciones con los docentes, luego te los encuentras. Supongo que entre las creadoras también se encontrarán. Pero ahí es un plano que desborda, no tengo ese seguimiento, hay una falta de financiación, la financiación nos marca mucho. Entonces, en la presentación de cartografías estaba este docente, que es un docente que ha trabajado con el CA2M, que ahora está con Levadura, luego se ha presentado a la Fundación Carasso, así que ya de por sí es un docente como que aprovecha todos estos recursos y como que le viene y surge. Y luego a nivel de las creadoras, sí que surgen relaciones, ya nos conocemos, piensas en ellas. Muchas las hemos incluido en *Cartografías*, Sofía de Juan, después de conocer su trabajo, es claramente una de las arte-educadoras o Christian, o Akántaros, o Paloma Calle - bueno Paloma Calle estaba ya - pero vamos, que, a nivel de las creadoras locales, sí que ha surgido esa relación. También esas relaciones se pueden disparar en tantas relaciones... dirección hacia PI, dirección hacia las instituciones, dirección hacia los colegios, dirección entre los colegios y las instituciones. Uno de los colegios que estuvo con Levadura, que también estuvo con el CA2M y luego ha estado desarrollando otros proyectos. Al final lo que yo también veo, es que Levadura es como un filtro, en el que vamos recibiendo a profes potentes, motivados, con ganas de cambiar. Luego también recogemos a profes, docentes con ganas de cambiar, que son muy majas, pero como más funcionariales, digamos, tienen sus horas de trabajo y procuran que la carga de desarrollo, les complique lo menos posible, porque ya tienen una serie de complicaciones del día a día, de la burocracia de los que es la institución educativa, de lo que se les pide, que hace que tampoco les dé más la vida.

L: ¿Por qué es un trabajo extra para ellas?

E: Sí, yo creo que sí, ¿no? Levadura en concreto, se hace dentro del horario lectivo, porque se entiende que la creación contemporánea se tiene que desarrollar en horario lectivo. Sí que ha habido algún proyecto en el que ha recaído...en proyectos más abiertos, donde la toma de decisiones son más compartidas, ha caído justo en coles donde no era esa la demanda. Su demanda no era: quiero participar y que me des una serie de...que sea yo quien tenga que tomar una serie de decisiones, sino que prefiero algo mucho más direccional. Han caído algunos proyectos así y bueno han surgido así. Sobretudo ha pasado con proyectos internacionales, que también tienen que ver con el idioma, de hecho, este año no hay internacional porque el año pasado tuvimos proyectos internacionales y tenían financiación de embajadas, este año no ha habido financiación externa, por lo que lo hemos hecho solo con locales. De hecho, cuando lo hemos hecho con locales, he visto que ha habido relaciones más...se han generado sinergias muy bonitas, de contacto y de cariño, en algún momento yo he quedado con alguna docente, quedas, y te cuentas qué tal estás. Y por parte de las creadoras pues yo creo que también.

No sé si soy demasiado amplia y estas son las respuestas

L: No, para nada, no te preocupes

E: Porque es eso, que va en muchas direcciones, como se desborda. Pero también hay que decir que al final son cuatro semanas que....

L: Que el tiempo que se está en las escuelas es corto.

E: Claro, es un tiempo corto, es verdad que es muy intenso, muy intensivo y sí que vemos a docentes que vienen a nuestras formaciones, o, ¿oye, por qué no hacemos esto? Este año todas las docentes: "oye, si pensáis algún proyecto, lo que sea, venid a mi centro, me tenéis aquí. La cuestión ahí es la financiación.

L: ¿Crees que sería deseable que las relaciones se establecieran a más largo plazo o fueran más continuadas?

E: A ver Levadura sería muy potente si los procesos de creación fuesen más amplios. Por otro lado, lo intensivo hace que se localice mucho y la creadora esté en el proceso. Es como momento campamento de verano, que estás 15 días, pero como es muy intenso te vas con amigos que parecen de toda la vida, luego se pierden las relaciones. Yo lo veo así, es tan intenso, se genera apego entre unas y otras y algunas se mantienen en el tiempo y surgen

proyectos como le ha pasado a Christian. Cuando se puede dotar de financiación pues continúan durante algún tiempo.

L: ¿Cual dirías que son los principales retos a los que se ha enfrentado el programa?

E: Por un lado, la comunicación y la difusión. Cuesta que llegue Levadura, y para mí, uno de los retos de Levadura es que se conozca, incluso dentro del propio Ayuntamiento y dentro de las áreas de Educación y Cultura del propio Ayuntamiento porque es un desconocido. No se conoce. Es como esta cosa de decir, ¿Cómo es posible? Y, cuando se conoce, es como, ¡ah! pero este proyecto es superpotente y superguay, pero ahí se queda. Para mí es un reto porque yo no estoy dentro de la institución, no la conozco bien, conozco a las instituciones con las que trabajamos, Matadero,...pero...más allá de eso, la estructura más grande, no. Yo me veo sin herramientas. Eso es un reto, el estar fuera/dentro, te aporta cosas, pero también veo que me quedo coja en otros y que el Área de Educación nos podría ayudar que esto llegase a todos los colegios del Ayuntamiento del Madrid. Ahí hemos contactado con el CRIF de las Acacias, que es la formación de profesorado. Entonces hacemos un encuentro para presentar, con docentes. Vamos encontrando las estructuras. Es un programa muy pequeñito, al final, porque también alcanzamos, si hacemos un año 4 proyectos, pues a 4-6 centros. El primer año, como eran artistas internacionales que vienen sólo a eso, pues hay veces que le puedes decir, ¿quieres trabajar con dos centros? Y te dicen que sí, entonces lo puedes desarrollar en más centros. Fueron dos casos puntuales, no ha vuelto suceder. Entonces el alcance es uno de los retos. Como escalar Levadura, que creo que es un formato que si es escalable pero como poder llegar a esa escalabilidad. En un nivel como de programa. Y luego, los retos, a nivel de cada proyecto, cada uno tiene unos retos diferentes porque son personas diferentes y suceden cuestiones distintas. Desde la que te cuento de la artista que se hace un esguince cervical de repente. O sea, artista que enferma, te enfrentas a la precariedad de todo esto. ¿Qué hacemos? Que poca estructura tenemos como para poder tener una solución para esto. O el año pasado, lo que nos pasó es que se presentó la AMPA, quien se presentó fue una madre, en colaboración con la dirección, pero la docente no estuvo en ninguna de las sesiones. Entonces ahí hay un gran reto, porque esto es un proyecto para hacer entre docentes, creadoras y estudiantes, así que si falta una de las patas, estamos haciendo una cosa que no es Levadura, no es el origen de esto. Entonces sacas el proyecto adelante, pero no es el proyecto. O, por ejemplo, queremos hacer una radio y como lo podemos hacer y contactar con...como que cada proyecto tiene un reto diferente. Hay retos distintos. pero bueno, retos que se puedan repetir es: generar ese vínculo, ese afecto, esas partes que participan, que habitualmente suele ser muy sencillo. Porque al ser una convocatoria que se presentan y lo que decías, a través de esas cartas se detectan esas necesidades, esa disponibilidad y en general, son proyectos que fluyen de una manera muy fácil, al final hay tantas ganas de que vaya bien, tan buena la disponibilidad por parte de todas las agentes, que suelen fluir muy bien. Más retos, pues a nivel de gestión, que si necesito un olivo, a ver de dónde sacas un olivo.

Salvo estos casos puntuales que te cuento, en los casos en lo que va fluido, el reto casi que es la producción material de resolver cuestiones. Entonces a nivel de programa sería plantearnos eso, lo que comentaba, ¿hacemos invitación?, ¿lo hacemos abierto? Yo siempre he defendido hacerlo abierto porque a mí me ha permitido conocer a gente que no conocía y dar oportunidades a personas que no... A mí, eso a nivel de aprendizaje, de conocer, pues me viene mejor que trabajar con aquellas que sabes quienes son. Que también es seguir trabajando con quienes son, porque como esto es muy precario, pues lo necesitan. Es como esta ambigüedad en la que entraría también lo que es la empleabilidad, lo que es la precariedad. Este tipo de programas al final son un mes, entonces como inciden realmente, si empiezas a pensar en las cuestiones laborales de las creadoras, ahí hay un reto. Ese podría ser uno de los retos. La precariedad en la que estamos es jodida y si este tipo de programas para eso es, es que no sé...ni siquiera un parche.

L: Cuando has hablado de escalabilidad, te referías que más centros puedan participar del proyecto.

E: Creo que la estabilidad podría ir en la dirección de más centros educativos, por supuesto, que tenga más incidencia, porque luego también me planteo. Este momento de Levadura de la reproducción, ¿no? La creación al final, si te dedicas a reproducirla como...entras en un momento de mecanicidad, entonces habría que plantear. Luego me planteo por ejemplo los cuadros de Tapies, que al final ves que está haciendo siempre lo mismo. O Miró, ¿no? O este momento que te vas a las artes más tradicionales que hay una reproducción, en esa cadena reproductiva con esas variantes. Entonces, bueno, a nivel de creación habría otro reto, el reto de la creadora o el creador, por ejemplo, seleccionas a un creador para que trabaje con cuatro escuelas, aquí entrarán otros retos para la creadora, para que su proceso de creación fuese realmente alimenticio y fuese regenerativo y nutritivo y no cayera al final en la reproducción. Que es algo que sucede mucho en la escuela, que son esas dinámicas muy escolares, cada año impartir lo mismo, sistemáticamente, y yo creo que el Arte aporta esa parte más fresca, de la espontaneidad, de lo inesperado, del extrañamiento, nos enfrentamos un poco a cosas que pueden pasar.

L: Si tuvieras que elegir algunos elementos imprescindibles para el desarrollo de un programa como Levadura, un poco sintonizando con la idea de buenas prácticas.

E: Unos presupuestos que no precaricen. Un acompañamiento, y creo que mi figura es fundamental, el papel que yo desarrollo es muy importante, que haya una persona que acompañe, que acoja, que sirva un poco como punto de anclaje, de generar afecto y cuidado. Tiempos, escucha, diálogo, creo que son herramientas o elementos fundamentales. Apertura por parte de todas las partes, estar abiertas a cosas que no estaban previstas. La gestión de las frustraciones, tener expectativas, pero tener una buena gestión del momento en el que se

frustran esas expectativas, y estar abiertas a la reconducción y la transformación de las expectativas generadas. Ahí tiene que ver con la apertura. No sé qué más.