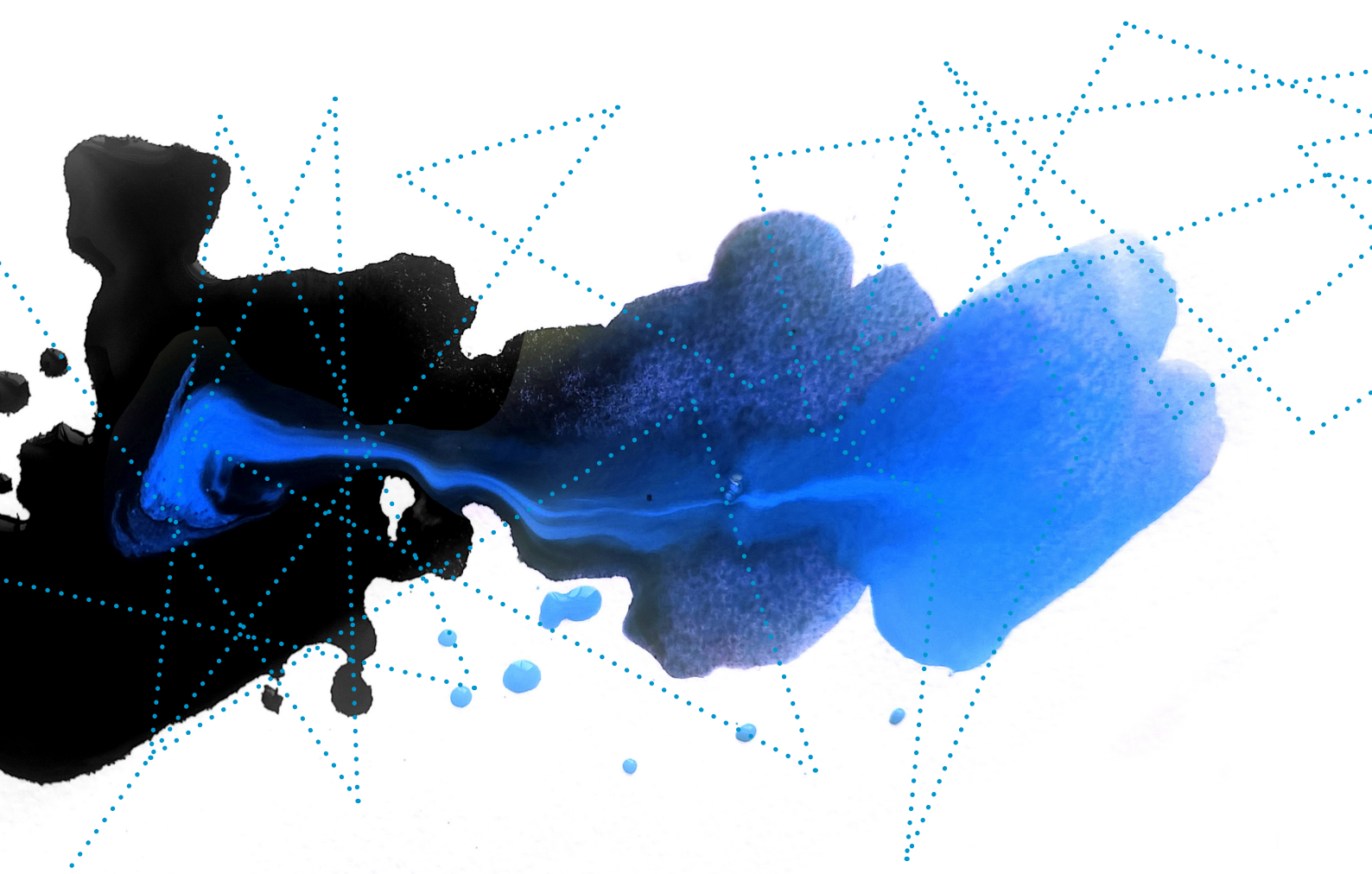


¿Y LUEGO QUÉ?

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE RESIDENCIAS DE CREACIÓN
RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES

MARÍA JOSÉ ORTIZ ROMANÍ
TUTORA _ AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN



MÁSTER EN GESTIÓN CULTURAL
UOC-UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
CURSO 2022-2023

AGRADECIMIENTOS

A mis padres. Siempre. Por todo.

A Martina y a Abel. A Abel y a Martina. Por todo el tiempo que este Máster nos ha robado.

A Javi. Por cuidarse para poder cuidarles. Por cuidarles para poder cuidarse.

A mi red. Ellas y ellos ya saben quiénes son.

Lledó, amiga, gràcies.

Al Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. Por liderar esta otra manera de hacer cultura.

Al equipo de Resistències artístiques. Y en especial a Jose Campos y a Neus Lozano-Sanfèlix.

Al CEFIRE artisticoexpressiu. Por todo lo que me ha ofrecido.

Alumnado participante. Profesorado y artistas. Por hacerlo posible.

A la escuela pública. Por existir y, ahora más que nunca, por resistir.

Al profesorado encuestado. A Estefanía García y Raquel Mora. Por sus voces y por su tiempo.

A Aida. Por su disposición. Por sus ideas.

Y a mí misma. Por mi perseverancia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Objeto de estudio	1
2. Motivación(es)	3
3. Justificación	5
3.1 Residencias artísticas en escuelas y gestión cultural	5
3.2 La noción de cambio educativo	6
3.3 Análisis y evaluación de efectos del programa	7
4. Interrogantes e hipótesis de investigación	8
5. Objetivos generales y específicos	10
6. Cambio educativo y educación artística	10
6.1 A vueltas con el cambio educativo	10
6.2 Arte y educación: ¿existe alguna posibilidad, por pequeña que sea, de salvar lo nuestro?	15
7. Metodología	20
7.1 Selección de ediciones	20
7.2 Selección de puntos de vista	21
7.3 Estrategias metodológicas	22
8. Análisis y resultados	24
8.1 Participación (o no)	24
8.2 Transferencia de aprendizajes	26
8.2.1 Naturaleza de la transformación	26
8.2.2 Condicionantes de la transformación	32
8.3 Capacidad de agencia	36
9. Conclusiones	39
10. Referentes bibliográficos	41
11. Anexos	45
ANEXO 1. Modelo de encuesta	
ANEXO 2. Transcripción de entrevistas	

1. Objeto de estudio.

En los últimos años han emergido numerosos programas de residencias de creación en escuelas que buscan reforzar la relación entre instituciones y agentes culturales y los contextos de la educación formal. En residència, Levadura: programa de residencias de creadores en escuelas, Periferias Escolares, Intraescolar, Un/a artista viene a vernos, Aquí trabaja un artista etc. son algunos ejemplos de este tipo de programas a nivel estatal (Morales, 2020). En ellos artistas de diferentes disciplinas desarrollan, en horario escolar, proyectos artísticos en colaboración con alumnado y profesorado de los centros participantes.

Este TFM, realizado en el contexto del Máster en Gestión Cultural de la Universitat Oberta de Catalunya (itinerario de análisis, estudios aplicados y consultoría) analiza uno de estos programas: **Resistències artístiques: processos artístics en entorns educatius**, en dos de sus ediciones: 2020-2021 y 2021-2022¹.

El programa, impulsado por el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana² (CMCV) en 2017, consiste en la producción de proyectos artísticos colaborativos en centros escolares de titularidad pública de la Comunitat Valenciana. Desde esa primera edición, han participado un total de 162 centros educativos de los diferentes niveles educativos: 3 centros en 2017-2018, 30 en cada una de las ediciones 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021, 29³ en 2021-2022 y 40 centros en la 6ª edición en curso 2022-2023.

La convocatoria para los y las artistas la publica el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV) desde 2017, y en la edición en curso (2022-2023) se sumó la Secretaria Autònoma de Cultura i Esport incorporando el programa a su plan estratégico: Cultura per a la recuperació⁴. Está dirigido a creadoras y creadores, a título individual o bien en colectivo que sitúen su trabajo en el campo de las prácticas participativas, relacionales, colaborativas y pedagogías críticas⁵. Los proyectos presentados deben tener como objetivos fundamentales la aplicación de procesos de creación artística contemporánea en los centros escolares; el fomento de la creación artística contemporánea como herramienta de análisis y reflexión de problemáticas sociales en el ámbito escolar; y la promoción del trabajo en comunidad para promover la capacidad social de resolver problemas.

¹ Se pueden consultar todos los proyectos artísticos desarrollados en cada centro desde 2017 en la página web del programa [Resistències artístiques: processos artístics en entorns educatius](#).

² El [Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana](#), organismo público de carácter autonómico, se encarga de vertebrar la oferta expositiva en la Comunitat Valenciana. Se constituyó en el año 1996 por iniciativa de la Generalitat Valenciana, las Diputaciones provinciales, y los Ayuntamientos de las tres capitales de provincia.

³ Se seleccionaron 30 proyectos artísticos como en las convocatorias anteriores, pero hubo un proyecto que no se pudo desarrollar y no hubo tiempo para asignar uno nuevo en lista de espera que pudiera tener margen para cumplir con las distintas fases.

⁴ [Cultura per a la recuperació](#). Accions estratègiques per a l'enfortiment de l'ecosistema cultural valencià, orientades cap a la transformació social, econòmica i territorial des de la cultura. Conselleria d'educació, cultura i esport (2021).

⁵ [Convocatoria para artistas 2020-2021](#) del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV); [Convocatoria para artistas 2021-2022](#) del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV).

La convocatoria para centros educativos (de educación infantil, primaria, educación especial, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y formación profesional) ha ido incorporando también nuevos agentes y aliados institucionales. En 2018 se sumó el CEFIRE artisticoexpressiu⁶ facilitando la inscripción del profesorado a través de su sistema de gestión de formación. A partir de la 5ª edición (2021-2022) se incorporó la Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació⁷ (DGIEO) para generar y gestionar la convocatoria para centros, de manera que el CEFIRE artisticoexpressiu asumió desde entonces la tarea de crear, estructurar y activar la formación para el profesorado paralela al desarrollo de las residencias artísticas.

Tras la asignación de un proyecto a cada centro se inician las fases de trabajo que integran un mínimo de dos encuentros presenciales (al inicio y al final del proceso): fase de adaptación, fase de intervención y fase de memoria. En la primera de estas fases se concreta el cronograma de intervención (20 horas en la edición 2020-2021, 30 horas en la edición 2021-2022⁸), los equipos docentes y las áreas implicadas, los grupos de escolares participantes, y se adapta el proyecto asignado a la realidad del centro educativo. En la segunda fase se desarrollan los proyectos según el calendario previsto y se documentan los procesos de trabajo. Por último, en la fase de memoria, se recoge el análisis de las diferentes experiencias.

El acercamiento al programa podría realizarse desde múltiples perspectivas, puesto que, como sugieren Neus Lozano-Sanfèlix y Jose Campos (2020) en “FAQ o no tanto. De cómo Resistències artístiques está derivando en un dispositivo de aprendizaje para el museo”, este programa es muchas cosas a la vez: “un concepto expandido de la idea de espacio expositivo, un impulso para ampliar el ámbito profesional de los y las creadoras, una redefinición de la idea de público y de participación”; pero también, “un curso de formación para el profesorado” y “una apuesta por la renovación pedagógica de los centros educativos” (p. 36). Esto último es especialmente relevante para el presente trabajo porque funciona, junto con los **objetivos del programa** para los centros, como detonante de mis preguntas de investigación y me permite acotar mi marco de acción: la residencia artística desde la **perspectiva del profesorado** por un lado, y la **posibilidad de transformación para los centros educativos** a partir de la experiencia por otro.

En este trabajo confluyen la voz de parte del profesorado implicado, mi propia experiencia como asesora del área de artes plásticas, visuales y audiovisuales del CEFIRE artisticoexpressiu, y un marco teórico de referencia para poder analizar el **impacto posterior que produce el programa en las prácticas educativas**.

Es importante destacar que mi pregunta de partida no cuestiona la capacidad de las prácticas artísticas para transformar las prácticas educativas porque considero que esa capacidad no está en cuestión, como veremos a lo largo de la investigación:

⁶ Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat específic d'àmbit artisticoexpressiu de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana.

⁷ El sitio [web de contenidos de Innovación](#) promueve impulsar la innovación educativa a través de convocatorias y programas propios y difundir diferentes tipos de acciones por su interés innovador y educativo bajo el Marco de Innovación educativa.

⁸ En la edición en curso 2022-2023 se han establecido 50 horas de trabajo en los centros educativos.

No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de suposición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera). (Sánchez de Serdio, 2010, p. 57).

Entiendo por tanto que esas transformaciones siempre se producen, en mayor o en menor medida, y que el análisis ha de centrarse en las **condiciones y la naturaleza de esa transformación** a partir del estudio de datos y del diálogo con algunos agentes implicados, y en identificar experiencias que evidencien una transferencia de aprendizajes y que fomenten la capacidad de agencia del profesorado.

2. Motivación(es).

La motivación principal por la que mi trabajo de investigación se centra en el estudio de Resistències artístiques parte de mi implicación en el programa desde mi actual trabajo de **asesora del CEFIRE artisticoexpressiu** y como parte del equipo de coordinación, y también del hecho de que mi ámbito profesional está relacionado con la **educación artística**, tanto en educación secundaria como en diferentes contextos universitarios. Esto me lleva a relacionar constantemente la gestión cultural con el sector educativo, porque entiendo además que ambas esferas multiplican sus posibilidades de afectar socialmente si se piensan juntas desde el binomio inseparable arte-cultura/educación.

En algunas de las reuniones de trabajo hemos manifestado una inquietud por esa idea de transformación educativa a partir de los proyectos (Campos et al., 2020) y la necesidad de conocer hasta qué punto los **objetivos** para centros educativos⁹ descritos en las diferentes convocatorias consiguen concretarse. A los objetivos ya mencionados en el apartado anterior relativos a los proyectos presentados por los y las artistas se suman algunos específicos de la convocatoria para centros¹⁰. He seleccionado aquellos que están en relación con mi investigación y que remiten a una posibilidad de futuro, y no exclusivamente a algo que debería suceder durante el proceso de desarrollo de las residencias:

- Promover una actualización pedagógica en el ámbito artístico-expresivo favoreciendo el trabajo colaborativo.
- Promover la capacidad social de resolver problemas por medio del trabajo en comunidad.
- Fomentar la expresión artística como generadora de conocimiento, potenciando el pensamiento divergente y la creatividad.
- Entender la educación artística como una herramienta primordial en los procesos de aprendizaje.

⁹ Estos objetivos se han extraído tanto del sistema de gestión de formación del CEFIRE artisticoexpressiu (2020-2021) como de la convocatoria de la DGIEO (2021-2022).

¹⁰ Tanto la que gestionó el CEFIRE artisticoexpressiu en 2020-2021 como la de la DGIEO en 2021-2022.

- Fomentar la creación artística contemporánea como herramienta de análisis y reflexión de problemáticas sociales, políticas o de género en el ámbito escolar.
- Entender el arte y los procesos de creación contemporánea como instrumentos de expresión, pero también de comprensión y reflexión de la realidad.

Otro factor que ha motivado mi investigación se refiere a **preguntas** que ya se han realizado con anterioridad y que están, con total probabilidad, detrás de la elección del tema por su capacidad para conectar con esos interrogantes que ya estaba formulando desde mi lugar de participación en el programa.

Una de ellas la plantea Clara Boj en “Intraescolar. Aprendizajes de una exploración radical (y fallida) de las residencias de artistas en centros educativos” (2020): “¿Cómo medir el alcance, en términos cualitativos, de las aportaciones a la escuela de un artista en residencia? ¿Cómo de extensos tienen que ser esos procesos para ser transformadores y a cuántos estudiantes y docentes tienen que implicar?” (p.115-116).

Por último, la cuestión de la transformación está muy presente en los **debates metodológicos** en las escuelas y también en numerosos estudios y publicaciones en torno a la educación artística. No hay más que introducir las palabras “transformación” y “educación artística” en el buscador *Google Scholar*¹¹ para ver que las tesis en torno al poder transformador de las artes en contextos educativos abundan.

María Acaso y Clara Megías publicaron en 2017 *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Al igual que lo fue en su día *La educación artística no son manualidades* (Acaso, 2014), este ha sido un libro de referencia para mí y para muchos y muchas docentes.

El título resulta prometedor porque parece que haciendo las cosas tal y como se sugiere en el libro vamos a ser capaces de transformar el sistema educativo. Tanto el contenido y las ideas que aportan como su propuesta metodológica final son muy inspiradoras y se derivan de una investigación en torno a la educación artística, pero ¿realmente el arte puede transformar la educación? ¿qué evidencias tenemos de ello? ¿cómo se vive esa transformación desde la escuela? ¿cuál es la voz de las personas que la habitamos? ¿es solo cuestión de aplicar la estrategia metodológica adecuada?

De todo ello se deriva mi interés por **iniciar una investigación que vaya más allá del propio programa**. Una vez finalizada la residencia no hay evidencias de las transformaciones de carácter pedagógico que se hayan podido producir posteriormente en el contexto en el que han sido activadas. Se documentan los procesos y se evidencian aprendizajes derivados de la propia experiencia pero no hay un seguimiento posterior que permita evaluar la impronta que puede haber dejado el paso de una o un artista, o colectivo de artistas, y su metodología de trabajo, en las prácticas docentes y en las maneras de hacer del centro. Mi investigación intenta, por tanto, recoger y atender esta necesidad.

¹¹ Se pueden consultar los resultados de la búsqueda “transformación”, “educación artística” en Google Scholar [aquí](#).

3. Justificación.

La **justificación** del trabajo se enuncia a partir de tres marcos distintos: **marco temático**, **marco teórico**, y **marco metodológico**.

3.1 Residencias artísticas en escuelas y gestión cultural.

“Que la cultura aparezca donde no se la espera”.

(Beirak, 2020, p.153)

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París en 1948 se refiere, en sus artículos 26 y 27¹², respectivamente, al derecho a una educación básica gratuita y obligatoria, y al derecho de participación en la vida cultural. Los motivos por los que existen desde entonces como derechos fundamentales se sustentan en el potencial que la cultura y la educación tienen para crear impacto social y vehicular valores susceptibles de generar transformaciones sociales en consonancia con los retos del presente.

La **educación** y la **cultura** son derechos fundamentales, y en sus prácticas, es decir en la manera en la que se concretan, se comportan como derechos interconectados. Los museos y centros culturales son, junto con los centros educativos, los espacios en los que el arte y la cultura se acercan a los diferentes públicos.

En la mayoría de las instituciones culturales existe un departamento o área de educación que trabaja con público escolar a través de visitas, talleres, o de prácticas de mediación más o menos revisadas y emancipadas. Por otro lado, en todos los centros escolares se organizan salidas extraescolares y complementarias que implican una participación en la cultura de su entorno (visitas a museos, viajes a ciudades monumentales, asistencia a obras de teatro, etc.). Tradicionalmente la relación entre ambos ámbitos se ha basado en la visita que las escuelas programan a los centros culturales o museos, y rara vez es la institución o agente cultural el que se desplaza a los centros educativos. Podríamos decir por tanto que la institución cultural acoge, y la institución educativa es acogida.

Sin embargo, desde mediados del siglo XX han ido emergiendo experiencias y programas que, como el *atelier* de artistas en las escuelas de Reggio Emilia o el proyecto *Artists in residence* de la Whitechapel Gallery de Londres (Morales, 2020), implican un nuevo marco relacional. Las **residencias de artistas en entornos escolares** suponen así un cambio de sentido de las

¹² Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Artículo 27: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. Pueden consultarse todos [aquí](#).

prácticas culturales ampliando el ámbito profesional de creadores y creadoras y proporcionando espacios de intersección entre arte y educación más allá de la sala o el taller del museo.

Por otro lado, al margen de los espacios acotados para la educación artística en el calendario escolar a partir del marco legislativo de turno o las salidas extraescolares puntuales, no existe, para mucho alumnado de la escuela pública, un contacto habitual con las propuestas artísticas y culturales de su entorno.

Esa dificultad de acceso a la cultura hace de la escuela un lugar imprescindible para garantizar el **derecho de participación cultural** al que me refería anteriormente. Sin duda las visitas a espacios culturales permiten al alumnado explorar su entorno pero también construye un imaginario muy concreto en torno a la idea de que la cultura siempre es algo que sucede fuera, y así la escuela no se piensa ni se reivindica como productora cultural. En este sentido, las residencias de artistas suponen para los centros escolares la posibilidad de ampliar ese imaginario con respecto a los espacios de producción cultural, y al papel que cumplen en la construcción de un tejido cultural que favorezca la participación real de todas las personas que habitan la escuela. Una participación no entendida como asistencia (yo estuve ahí), pero sí como agencia (yo formé parte de).

A su vez, para la institución cultural estos programas ofrecen la posibilidad de expandirse y una estrategia para buscar nuevos espacios más allá de los convencionales “para que la cultura pueda multiplicarse y proliferar también hay que sacarla de sus lugares habituales” (Beirak, 2022, p.153).

Los programas de residencias de creación en escuelas suponen un **modelo alternativo de colaboración entre institución educativa y cultural** que permite desdibujar sus fronteras y redefinir sus lógicas para enriquecerse mutuamente.

La importancia de este trabajo en el ámbito de la gestión cultural reside, por tanto, en el papel fundamental que tiene la educación para promover el **acceso igualitario a la cultura y para el desarrollo social y comunitario**.

3.2 La noción de cambio educativo.

En cuanto al contexto teórico, este trabajo se centra en la **noción de cambio educativo** a través del análisis de lo que sucede después de la participación docente en un programa de residencias artísticas.

Este cambio que las prácticas artísticas generan en las prácticas educativas a través de una residencia de creación puede abordarse en relación con dos momentos. El primero, el tiempo real, permite analizar el impacto que la presencia de un agente externo genera en el día a día de los centros. Estos programas promovidos por agentes culturales externos generan mutaciones importantes e ineludibles en las dinámicas diarias de los centros involucrados: ajuste de horarios, cambios en la programación de aula, colaboración entre docentes, trabajo interdisciplinar, experimentación con nuevos materiales, adaptación de espacios, exploración del entorno, entre otros, cuestionan y reinventan la estructura escolar en sus diferentes dimensiones. En este

sentido hay una investigación en curso a partir de la documentación de procesos de trabajo, y una colección de publicaciones de los proyectos en residencia de la edición 2020-2021 pendiente de presentar por el Consorci de Museus (CMCV).

El momento que nos ocupa, una vez el proyecto concluye, permite analizar el impacto que la presencia de un agente externo ha generado a través de estrategias metodológicas, materiales y procesos afectados por el proceso de creación artística.

Para que esa transformación vaya más allá de la convivencia, más o menos prolongada, con un cuerpo extraño que interrumpe el horario escolar, y favorezca un cambio educativo, la **transferencia de aprendizajes** ha de prolongarse necesariamente **más allá de la experiencia**.

3.3 Análisis y evaluación de efectos del programa.

La importancia de abordar el programa de Resistències artístiques desde el **análisis y evaluación de los efectos** que produce en las prácticas educativas se sustenta en varias razones:

- **Impacto en el aprendizaje.** La presencia de artistas en las escuelas puede tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje del alumnado. Las artes tienen un papel fundamental en la promoción del pensamiento crítico y creativo y en la construcción de imaginarios alternativos en torno a los retos del presente y del futuro. Evaluar los efectos de las residencias artísticas en las prácticas educativas permite comprender cómo estas experiencias contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y aportar datos que puedan servir para la mejora del programa en términos de transferencia.
- **Transferencia en las prácticas docentes.** La colaboración con artistas profesionales puede suponer la adquisición de nuevas metodologías, enfoques y recursos pedagógicos que enriquezcan su labor docente. La evaluación de los efectos de las residencias artísticas puede ayudar a identificar qué aspectos de la práctica docente se ven fortalecidos y cómo se pueden seguir mejorando.
- **Promoción del arte y la cultura.** La presencia de artistas en las escuelas puede contribuir a la promoción del arte y la cultura en la comunidad educativa. Los programas de residencias artísticas pueden despertar el interés del alumnado por las diferentes disciplinas artísticas, inspirar vocaciones artísticas y fomentar la apreciación y el respeto por las expresiones culturales. Al evaluar los efectos de estas residencias, se puede obtener por tanto información valiosa sobre cómo fortalecer la promoción del arte y la cultura en el ámbito educativo.

Considero que este enfoque metodológico puede aportar **elementos de reflexión y evaluación útiles para el programa y su gestión**, dando voz al profesorado y poniendo en valor el papel fundamental que tienen en el cambio educativo.

4. Interrogantes e hipótesis de investigación.

Los **interrogantes** de investigación se plantean como preguntas que buscan obtener información, en mi caso, sobre un aspecto concreto relativo al programa Resistències artístiques.

Las **hipótesis de investigación** son proposiciones tentativas que se formulan como posibles respuestas o explicaciones a esas preguntas de investigación.

• PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1:

¿Bajo qué condiciones el programa Resistències artístiques posibilita la transformación posterior de las prácticas educativas?

P.1 / HIPÓTESIS 1. Prácticas situadas.

Las residencias artísticas que atiendan e integren las necesidades del **contexto** en el que se inscriben a partir de procesos de trabajo abiertos y flexibles pueden generar una transformación de las prácticas educativas en los entornos escolares.

P.1 / HIPÓTESIS 2. Investigación artística.

La transformación del imaginario de las prácticas escolares en torno a lo artístico necesita consolidarse a través de proyectos en residencia entendidos como proyectos de **investigación artística** en los que se conjuguen **diversas estrategias metodológicas**.

P.1 / HIPÓTESIS 3. Formación del profesorado.

El **acompañamiento formativo** de las y los docentes participantes, tanto durante como después de la experiencia, supone una herramienta indispensable para generar una transformación pedagógica de naturaleza individual (docente) y colectiva (centro educativo/comunidad educativa).

P.1 / HIPÓTESIS 4. Proyectos de centro.

Para que se puedan producir cambios a nivel colectivo es indispensable no solo la participación e implicación del mayor número posible de profesorado y alumnado, sino el **liderazgo y compromiso de los equipos directivos** por integrar las artes como eje vertebrador en su Proyecto Educativo de Centro (PEC)¹³.

• PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2.

¿Cuál es la naturaleza de esa transformación?

¹³ El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento que recoge la identidad, los valores, los objetivos y las líneas de actuación de un centro educativo. Es una herramienta fundamental que guía la planificación y la gestión del proceso educativo, proporcionando una visión clara de la misión y la visión del centro.

El estudio de la naturaleza de la transformación se abordará en dos niveles diferenciados pero interconectados: a nivel individual (docente) y a nivel colectivo (centro educativo/ comunidad educativa).

P.2 / HIPÓTESIS 1. Naturaleza colaborativa.

Para poder atender las necesidades del contexto es imprescindible que las residencias se planteen a partir de un **trabajo colaborativo** planificado y efectivo entre todos los agentes implicados.

P.2 / HIPÓTESIS 2. Naturaleza metodológica.

Para que los procesos artísticos sean entendidos como procesos de investigación habría que incidir en las **metodologías de trabajo**: el trabajo interdisciplinar y la transversalidad de las prácticas artísticas.

P.2 / HIPÓTESIS 3. Naturaleza conceptual.

Para que la formación permita una transformación habría que centrarse en procesos formativos que ofrezcan **alternativas al imaginario** imperante en torno a lo artístico en la escuela a través de la problematización y resignificación de las prácticas artísticas.

P.2 / HIPÓTESIS 4. Naturaleza multidimensional.

Para que las artes formen parte estratégica y central de los proyectos de centro los proyectos han de poder afectar a la propia **estructura escolar** y a **todas sus dimensiones**.

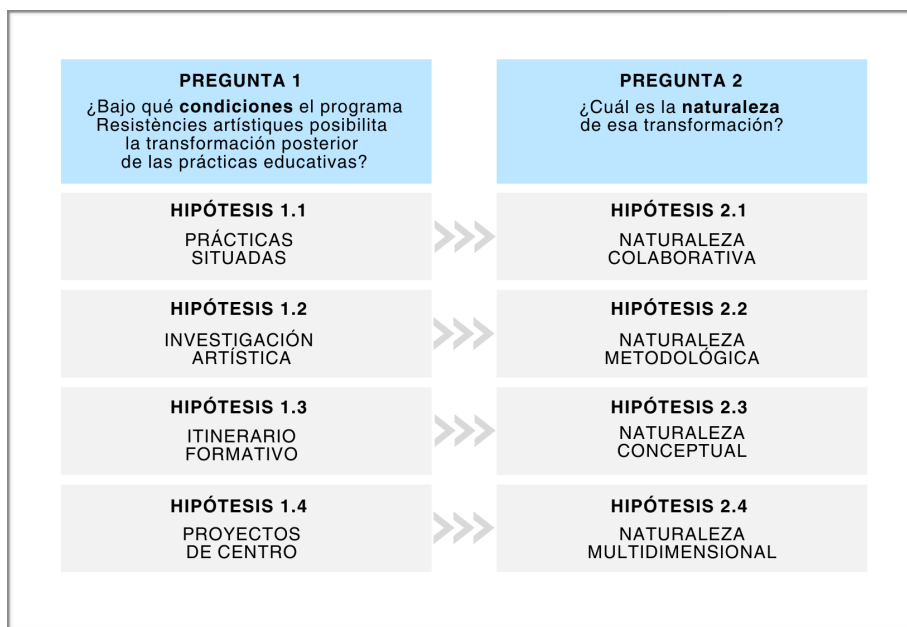


Figura 1. En este esquema establezco una relación entre las hipótesis de la primera pregunta y las hipótesis de la segunda porque a su vez la primera pregunta (condiciones) está vinculada a la segunda (naturaleza). De esta manera las hipótesis de la pregunta 1 responden a las condiciones que considero imprescindibles para la transformación, y las de la pregunta 2 se centran en la naturaleza, es decir en las propiedades esenciales de esa transformación. [Elaboración propia].

5. Objetivos generales y específicos.

Los **objetivos generales** se plantean como declaraciones amplias que resumen el propósito general de mi estudio en el contexto de las residencias de artistas en escuelas.

Los **objetivos específicos**, sin embargo, se centran en aspectos particulares que se abordarán de manera más específica en el estudio del programa Resistències artístiques.

Objetivos generales.

- Aportar elementos de reflexión y evaluación útiles para estudiar los efectos que generan en la escuela los programas de residencias de artistas.
- Poner en valor la colaboración entre agentes culturales y educativos a través del estudio del impacto que las residencias de artistas pueden producir en los entornos escolares.

Objetivos específicos.

- Identificar las experiencias que han suscitado cambios significativos en las prácticas educativas a partir del programa Resistències Artístiques.
- Evaluar la concreción de los objetivos de la convocatoria para centros educativos a través de la experiencia del profesorado participante.
- Analizar la transferencia de aprendizajes que el programa ha producido en las prácticas educativas estudiando su naturaleza y condiciones.
- Valorar las posibilidades y limitaciones del programa para generar cambios a nivel de centro.
- Participar en la mejora del programa a través del estudio de su impacto en los centros educativos.

6. Cambio educativo y educación artística.

La **noción de cambio educativo** se refiere a los procesos y transformaciones que ocurren en el ámbito de la educación formal con el objetivo de mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos. En este apartado abordaremos su significado, evolución y dimensiones implicadas, así como el **papel de la educación artística en los procesos de transformación educativa**.

6.1 A vueltas con el cambio educativo.

El cambio educativo implica modificaciones en los **métodos de enseñanza, enfoques pedagógicos, currículos, estructuras organizativas y políticas educativas**, con el fin de garantizar el aprendizaje efectivo y adaptarse a las necesidades, retos y demandas sociales.

La diversidad de niveles implicados evidencia que el cambio educativo es un **proceso complejo y multifacético** que actúa en diferentes niveles y desde diferentes perspectivas.

Esa necesidad de cambio educativo es inherente a todos los **niveles de concreción** (Figura 2) de la educación en su contexto formal: en su dimensión *macro* (leyes y decretos) y en su dimensión *micro* (proyecto educativo de centro o programación de aula).

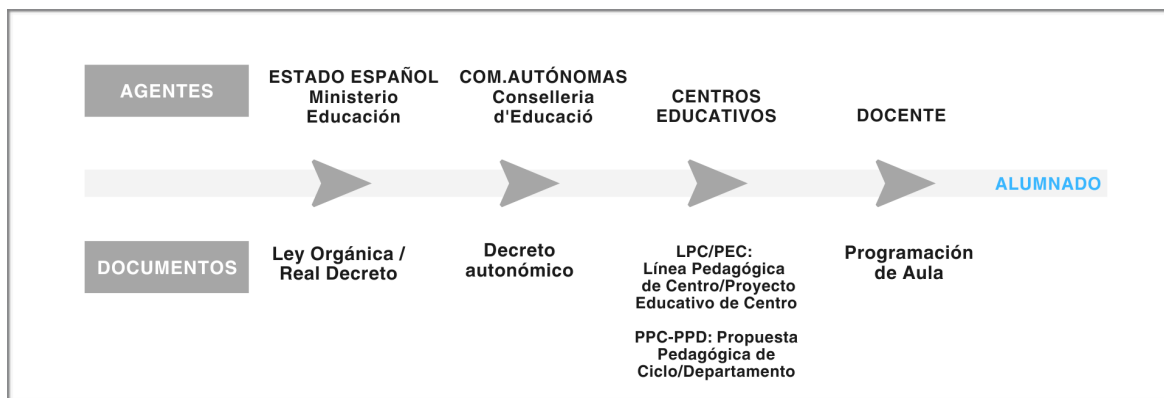


Figura 2. Niveles de concreción del sistema educativo con agentes y documentos legislativos implicados tomando como referencia el marco estatal y la Comunidad Valenciana. [Elaboración propia].

Todas las reformas legislativas están encaminadas (aparte del rédito electoral) a cambiar algo que se cree que está mal y que se garantiza poder mejorar a golpe de Ley Orgánica o Real Decreto.

Desde 1980 hemos tenido en España un total de ocho Leyes Orgánicas: LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE (Figura 3). Más allá del trabalenguas, subyace la idea de cambio educativo, la posibilidad de que cambiando el marco legal y curricular en el que se inscribe el aprendizaje de toda una sociedad va a producirse una mejora del sistema educativo.

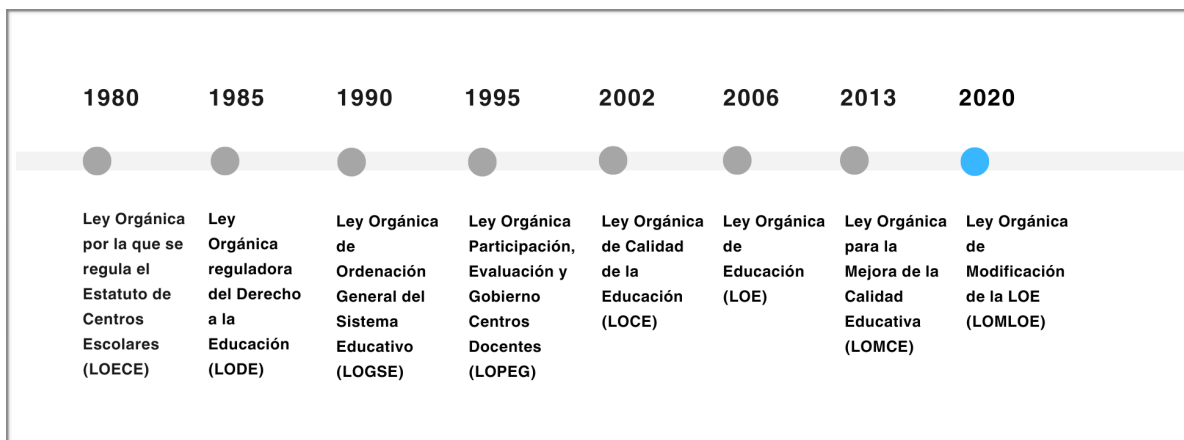


Figura 3. Leyes Orgánicas de educación en España desde 1980. [Elaboración propia].

Ahora bien:

No debemos olvidar que las leyes son solo eso, leyes, es decir textos con voluntad de producir performativamente cierta realidad, pero eso no significa que lo que prescriben ocurra efectivamente, del mismo modo que tampoco pueden impedir que muchas otras cosas no previstas tengan lugar. (Sánchez de Serdio, 2021, p.63).

También desde lo *micro* (centro educativo/docente) existe un diálogo constante en torno a las estrategias metodológicas más adecuadas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero lejos de querer entrar ahora en “debates pedagógicos centrados en un combate metodológico intencionadamente simple que opone opciones innovadoras a opciones tradicionales” (Garcés, 2020, p. 42) me interesa hacer alusión a la **voluntad de cambio permanente de la educación**, a la idea de **imperfectibilidad** sugerida por Aida Sánchez de Serdio en *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte* (2021). Y también destacar que cuando el foco está en las prácticas docentes y en su capacidad para innovar atribuimos al profesorado toda la responsabilidad del cambio, cuando en realidad en el cambio educativo la **responsabilidad es compartida**:

Hoy día, el concepto de innovación educativa, que propugna que el profesorado es el responsable principal de llevar a cabo procesos de mejora escolar, está siendo superado por el de transformación educativa, porque su potencial va más allá de la puesta en marcha de algunas buenas prácticas por parte de las escuelas y además logra la transformación social. (...) La transformación implica un diálogo igualitario entre todas las personas de la comunidad del centro, generando acciones solidarias que permitan alcanzar los retos comunes acordados dialógicamente por todos y todas, tratando de acabar con la exclusión educativa y social de estudiantes, familias, centros y contextos. (Álvarez, 2015, p.286).

Michael Fullan (2002) se centra en la idea de **liderazgo**, y apunta que el cambio debe ser gestionado de manera efectiva, involucrando a todos los **agentes** clave: docentes, equipos directivos, alumnado y familias. En este sentido, la incorporación de agentes culturales externos al trabajo conjunto de la comunidad educativa puede aportar experiencia y conocimientos en áreas específicas, ser catalizador para la innovación y el cambio, y provocar un diálogo crítico que invite a revisarse a partir, precisamente, de las resistencias que produce su extrañeza.

Volviendo a la Figura 2 relativa a los diferentes niveles de concreción de los agentes y documentos que intervienen en el sistema educativo, me interesa especialmente el **sentido de esa transformación**: que va de la ley educativa hacia el alumnado. Pero ¿podría invertirse esa flecha? Es decir ¿podríamos valorar que son las prácticas educativas las que actúan en realidad como elemento detonante de la tan ansiada transformación educativa? De esta manera no dejaría de ser importante el marco legislativo, pero no ocuparía un lugar privilegiado en lo que respecta a la capacidad para generar cambios significativos. Con esta inversión de sentido, el alumnado y su

proceso de aprendizaje, condicionado por las prácticas educativas, serían concebidos también como verdaderos agentes transformadores.

Así pues:

Necesitamos con urgencia dar lugar a redes de profesionales activistas que sean capaces de tener voces con autoridad basada en la experiencia y la investigación, para influir con mayor regularidad y de manera más sistemática en cómo los gobiernos piensan sobre el contexto y la gestión del cambio. Al hacerlo debemos recordar nuestros fines morales y éticos como intelectuales públicos, cuyo privilegio es servir a los intereses de los niños y jóvenes, cuyo bienestar y logro es nuestro objetivo final. (Day, 2010, p.1137).

Las sucesivas reformas educativas implican necesariamente que la noción de cambio educativo ha ido evolucionando, transformándose. El foco ha ido desplazándose, y en los últimos años ha experimentado una **evolución** en respuesta a los avances tecnológicos, los cambios sociales y las nuevas tendencias en pedagogía y aprendizaje:

- **Nuevas tecnologías.** La integración de la tecnología en el aula ha transformado la forma en que el alumnado aprende y el profesorado enseña: recursos educativos digitales, herramientas de colaboración, educación en línea, etc.
- **Inclusión y equidad educativa inclusiva.** Es necesario abordar las brechas de acceso a la educación, así como las desigualdades socioeconómicas y culturales que afectan el rendimiento académico. La equidad educativa implica garantizar igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, independientemente de su origen o circunstancias.
- **Enfoque competencial.** Las competencias abarcan habilidades cognitivas, emocionales, sociales y éticas que el alumnado debe adquirir y desarrollar a lo largo de su proceso educativo. La LOMLOE reconoce que la educación debe preparar al estudiantado para hacer frente a los desafíos y cambios que se presentan en el siglo XXI (Agenda 2030¹⁴) a través de la adquisición de 8 competencias clave recogidas en el perfil de salida del alumnado al final de su etapa educativa. Este enfoque sin embargo no está exento de críticas por algunos autores, como Concha Fernández Martorell (2020) o Jordi Solé (2020), por considerar que el enfoque competencial supone la normalización de los principios del orden neoliberal en el campo de la educación e impide la imaginación de un proyecto educativo, y social, alternativo.

¹⁴ La Agenda 2030 es un plan de acción global adoptado por los Estados miembros de las Naciones Unidas en 2015. Su objetivo principal es promover el desarrollo sostenible en todo el mundo y abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales que enfrenta la humanidad. Se basa en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que abarcan una amplia gama de áreas, como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género, la educación de calidad, la acción climática, la protección del medio ambiente, la paz y la justicia, entre otros.

Para poder abordar la noción de cambio educativo hay que estructurar el análisis a partir de las diferentes **dimensiones** o variables que entran en juego. De esta manera podremos establecer los elementos que formarán parte de la encuesta y de las entrevistas realizadas como parte del proceso de investigación. Preguntarle al profesorado directamente por el cambio educativo que su participación en el programa Resistències Artístiques ha provocado puede bloquear la investigación dada la complejidad del término “cambio”, por lo que la especificidad de estas dimensiones es imprescindible para obtener respuestas que evidencien aspectos concretos de la experiencia y su proceso.

Marina Garcés, en “Malas compañías” (2022) se refiere a la puerta de la escuela como “el nudo que sostiene la distinción entre un dentro y un fuera, y que distribuye la jerarquía de los espacios sociales y sus protagonistas” (p.142). Y continúa:

Este nudo tiene tres dimensiones: la arquitectónica (la puerta, el edificio, los pasillos y las aulas), la geográfica (el camino a la escuela, el barrio, los medios de transporte socialmente diferenciados) y la sociológica (clases sociales, organización familiar, formas de hablar y de vestir). Estas tres dimensiones se encarnan en una política de los cuerpos que reparte las alegrías y los llantos, la visibilidad y la vergüenza, la ilusión y la pena, de forma desigual (p.142).

Si la puerta de la escuela es un objeto que visibiliza estas tres dimensiones: arquitectónica, geográfica y sociológica ¿cuáles son las dimensiones de la escuela de puertas para adentro?

La **dimensión pedagógica** (currículo, proyecto educativo, identidad de centro, metodologías, recursos, uso de espacios, atención a la diversidad, evaluación, contenidos, etc.) se refiere al conjunto de enfoques, estrategias y prácticas pedagógicas que se emplean para promover el aprendizaje del alumnado. En el contexto de la escuela, abarca tanto la enseñanza en el aula como las políticas y acciones que se implementan a nivel institucional para respaldar y mejorar el proceso educativo.

Si la puerta es la representación de una desigualdad, el interior de la escuela debería encarnar la posibilidad de superarla, juntas, y también revueltas. Y, para este propósito, la **pedagogía de las artes**, lo que las artes nos enseñan, puede ser clave para iniciar procesos de transformación en contextos escolares:

Este es el momento de construir prácticas centrífugas transformadoras de lo social; la expresividad que sale hacia fuera, que se expande y que entra en conexión directa con la realidad, obligándonos a abandonar el carácter especialmente propositivo de las artes para convertirlo en un motor de cambio social. (Acaso y Megías, 2017, p.91).

6.2. Arte y educación: ¿existe alguna posibilidad, por pequeña que sea, de salvar lo nuestro?

Según Marchesi¹⁵ (2010), existen cuatro tipos de **estrategias para un cambio educativo**: el contexto social y cultural de la educación, las condiciones para la enseñanza, las competencias de los profesores y el compromiso con la educación. En “Estrategias para el cambio educativo” desarrolla estas “cuatro ces” que constituirían, desde su punto de vista, los cimientos de la transformación educativa.

Dentro de las condiciones para la enseñanza se refiere a las condiciones vinculadas a la tarea docente relativas a la importancia de incluir estrategias innovadoras como son el desarrollo de proyectos interdisciplinarios mediante la incorporación de las TIC o -y aquí aparece lo que nos interesa- del **arte**, considerando que contribuirían a dar una **dimensión más motivadora al proceso de enseñanza y de aprendizaje**. Y dice: “el arte y la música¹⁶, habitualmente olvidados en las estructuras disciplinares de nuestros sistemas educativos, podría alcanzar ahora un papel dinamizador del aprendizaje. Sirva de referente a esta propuesta las experiencias e investigaciones del Proyecto Zero (www.pz.harvard.edu). El arte se considera aquí una estrategia poderosa para ampliar los conocimientos y mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, para desarrollar la sensibilidad y el conocimiento de los otros y de sus diferentes expresiones culturales, y para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo”. (p. 262).

A pesar de los esfuerzos que profesionales del sector como Marchesi, departamentos de didáctica de las artes de Universidades estatales e incluso organismos internacionales como la UNESCO¹⁷ hacen en relación con la importancia de la **educación artística** en la formación integral del individuo, hay todavía una falta de apoyo legal y social considerables que impide que esto pueda materializarse en una realidad tangible.

Ya en el año 1999, el director de la UNESCO pidió que la educación artística ocupara un lugar primordial en la educación. Este llamamiento fue seguido por una conferencia mundial en Lisboa, en la que se corroboró la necesidad de fundamentar la relevancia de la educación artística en todas las sociedades, publicando así la “Hoja de Ruta para la Educación Artística” (UNESCO, 2006)¹⁸.

¹⁵ Álvaro Marchesi es catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad Complutense y fue Director General y Secretario de Estado de Educación entre 1984 y 1996. Tuvo un papel destacado en el diseño y aplicación de la LOGSE.

¹⁶ No comparto esa separación entre el arte y la música porque entiendo que la música también es parte de los lenguajes artísticos. Es, sin embargo, frecuente que se enuncien como ámbitos separados y que cuando se habla de arte en el contexto de la escuela se haga referencia a las prácticas vinculadas a las artes plásticas y visuales.

¹⁷ Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa (2010). Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

¹⁸ Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

En un manifiesto¹⁹ presentado en febrero de 2020, dirigido al Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, y en nombre de 160 docentes del área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de 43 universidades españolas, se argumenta la necesidad del arte y de los procesos creadores en la educación. Y es que la LOMLOE²⁰ recupera la obligatoriedad de Música y Plástica en Primaria, pero no recuperan el peso que tenían antes de la “ley Wert²¹” en Secundaria. De 1º a 3º de la ESO será obligatorio incluir al menos una asignatura del ámbito artístico: Música o Educación Plástica, Visual y Audiovisual, según una enmienda incluida en la ley, que no lo contemplaba en principio. En cambio, en 4º de la ESO queda en manos de las comunidades incluirlas o no de cara a la preparación del Bachillerato o del ciclo medio.

Pero, más allá de la **escasa presencia curricular**, la educación artística ha de lidiar también con otras dos problemáticas fundamentales. Por un lado, la **falta de prestigio social de las áreas artísticas** y, por otro, la **escasa formación** que recibe el profesorado en sus **planes de estudios universitarios**. Las maestras y los maestros tienen más formación pedagógica pero menos formación artística, y el profesorado de secundaria, por el contrario, tiene más formación artística por poseer licenciatura en Bellas Artes (o similar) pero menos formación pedagógica.

Si tenemos en cuenta que numerosos estudios demuestran que la formación en artes de las maestras y los maestros en la Universidad es escasa por carecer de los suficientes créditos lectivos en Magisterio (Agirre, 2003), y que el contacto del alumnado universitario con las artes visuales en general, y con las prácticas artísticas contemporáneas en particular, es muy limitado, los aprendizajes derivados de la práctica artística en la escuela no pueden en ocasiones más que perpetuar imaginarios obsoletos en torno a lo que el arte es y lo que enseña, o puede enseñar.

Volviendo a la escasa presencia curricular de las áreas artísticas cabe añadir que disponer de más horas de la materia o de esa figura especializada que se reclama desde diferentes colectivos puede no ser siempre garantía de transformación ni de aprendizaje. Para ello debería realizarse, paralelamente, una **revisión profunda de la manera en la que la educación artística es concebida**. Como apunta Camnitzer (2017), habría que reconceptualizar los términos arte y educación y dotarlos de un nuevo significado “que sirva para los propósitos para los que fueron creados en su sentido más constructivo y, por lo tanto, independientemente, e independientes, de la estructura corporativa y de la miopía gubernamental” (p.19). Y para poder hacerlo ambos sectores: artístico y educativo, han de cuestionarse y revisar sus modos de hacer.

Existen, desde mi punto de vista, dos abismos que impiden tal resignificación del binomio arte/educación (en el sentido de dotar de un valor o sentido diferente a esa relación). Existe un primer abismo que se da entre las **propuestas pedagógicas en el ámbito universitario** (cuerpo teórico) y el **imaginario** poco revisado que impera en la escuela. Como señala Agirre (2003):

¹⁹ Manifiesto #educacionnosinartes: <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>

²⁰ Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado nº 340 (2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

²¹ Esta ley se refiere a la La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

(...) como consecuencia directa de este desajuste entre la teorización y la realidad escolar, los nuevos maestros y maestras, una vez incorporados a sus centros, suelen decantarse por poner en marcha unas prácticas docentes que se parecen más a aquellas con las que fueron formados en su infancia que a las propias de la innovación educativa (p.33).

En segundo lugar, existe un abismo entre las prácticas artísticas escolares y la **producción artística contemporánea**. No me refiero solo a la estética o materiales sino más bien al contenido, al propio proceso creativo. Las prácticas artísticas contemporáneas se conforman muchas veces de una hibridación en la que artistas trabajan junto con especialistas en biología, ingeniería o ciencias sociales (entre otros) para generar procesos de investigación relacionados con multiplicidad de campos de saber. La escuela, sin embargo, sigue trabajando en muchos casos propuestas didácticas que empiezan y acaban en sí mismas sin explorar otros significados ni vincularlas a ningún conocimiento específico (al menos no evidenciado). En cierto sentido el problema no es tanto la propuesta como lo que se hace con ella, y si forma parte de un proceso pedagógico pensado y estructurado.

En este sentido el colectivo Núbol (Clara Megías y Eva Morales) realizó una investigación en 2015 denominado “La Brecha”²². En ella se establecen relaciones entre el mundo del arte, el sistema educativo y la sociedad a partir de la mirada de artistas, estudiantado de magisterio y profesorado en activo de infantil y primaria. Su objetivo es descubrir y visibilizar los motivos por los que el arte contemporáneo produce rechazo y desinterés en el contexto escolar y, en consecuencia, en gran parte de la sociedad.

Pero ¿cómo se enseña arte en la escuela durante esas pocas sesiones semanales en primaria y secundaria? ¿qué modelos de enseñanza de las artes predominan en el contexto de la educación formal?

Hay que destacar dos grandes modelos. Por un lado, la **educación en artes** favorece el desarrollo de destrezas artísticas mediante el conocimiento de los lenguajes, técnicas y procedimientos artísticos. Por otro, la **educación a través de las artes**, en la que dichos lenguajes y procedimientos forman parte de un proceso de trabajo vinculado a otra(s) área(s) de conocimiento. Es un modelo en el que las artes se conciben como una manera de hacer, como una metodología, y no como un saber disciplinar. En este sentido, las implicaciones pedagógicas son más amplias permitiendo desarrollar habilidades transversales a todas las áreas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

La presencia del modelo de educación a través de las artes es de escasa aplicación en la escuela y, cuando se implementa suele justificarse la presencia de lo artístico en prácticas tales como la realización de un dibujo del ciclo del agua en Ciencias Naturales o una tarjeta postal navideña en Inglés. Nada en contra de estas prácticas siempre que impliquen un proceso en el que se evidencien saberes y se generen relaciones complejas entre saberes, en el que se invite a pensar (Acaso y Megías, 2017). De otro modo se simplifican los procesos artísticos y se asocian

²² Puede consultarse la investigación “La Brecha” [aquí](#).

con la aplicación de técnicas y materiales, desdibujando la capacidad que tienen las artes como forma de pensamiento crítico y como facilitadoras de conocimiento.

En una reciente publicación, Vicente Blanco y Salvador Cidrás (2023) se refieren a estos dos modelos como (Figura 4): modelo reproductivo (educación artística convencional) y modelo creativo (educación a través de las artes). El primero se centra en la obtención de resultados convergentes, el segundo en los procesos y en la experimentación

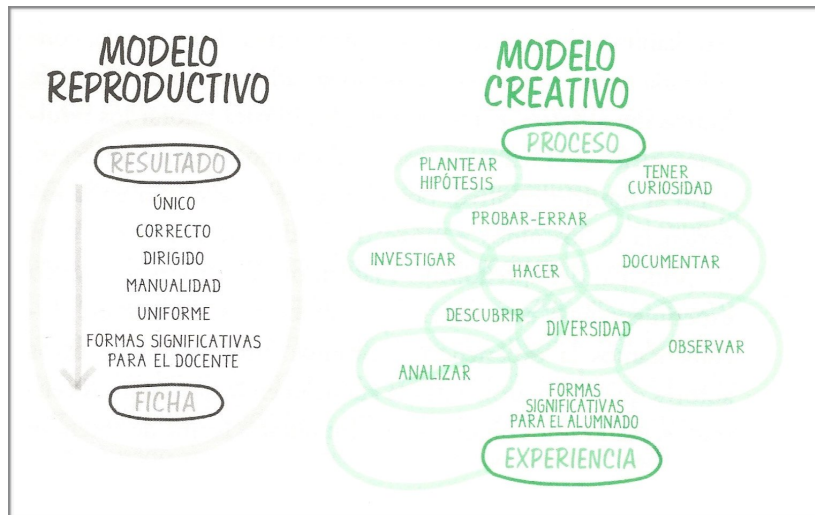


Figura 4. Mapa conceptual del libro *Educación a través del arte* (p.37), por Vicente Blanco y Salvador Cidrás, 2023, en el que se muestran las diferencias entre los dos modelos de educación artística propuestos: modelo reproductivo y modelo creativo.

Asimismo María Acaso y Clara Megías (2017) se refieren a un modelo transformador de educación a través de las artes en las que estas son concebidas como forma de pensamiento. Esta metodología a la que se refieren como *Art Thinking* (pensamiento artístico) implica diversos momentos (ver Figura 5) que no siguen un orden preestablecido, generando una analogía con el proceso de creación artística: alimentarse, preguntarse, experimentar, nombrar y compartir (Figura 5).

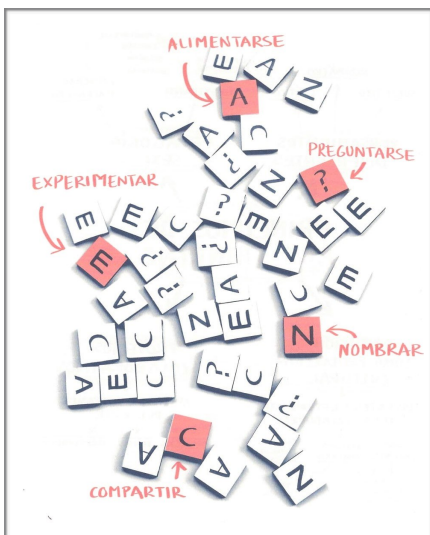


Figura 5. Mapa conceptual del libro *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (p.174), por María Acaso y Clara Megías, 2017, en el que se muestran los diferentes momentos de un proceso creativo.

Para seguir profundizando en estos dos modelos, esta cita de Hito Steyerl es especialmente reveladora:

Permítanme poner un ejemplo: un proyecto que realicé recientemente, titulado *The Building* [El edificio]. Trata de la historia de la construcción de un edificio nazi en la plaza mayor de Linz (Austria): investiga el contexto, la historia de las personas que trabajaron directamente en su construcción, y examina asimismo el material utilizado en el edificio (...) Hay al menos dos maneras diferentes de describir este edificio. De una misma piedra utilizada para el edificio se puede decir que adquirió su forma de acuerdo con el paradigma de la arquitectura neoclásica, lo cual coincidiría con la descripción oficial dada sobre el propio edificio. O se puede decir que posiblemente la moldeó un mampostero del campo de concentración de Mauthausen, que con gran probabilidad era un ex combatiente de la República española. La conclusión es evidente: es posible describir la misma piedra desde el punto de vista de una disciplina, que clasifica y nombra. Pero también es posible interpretarla como una huella de un conflicto oculto. (Steyerl, 2010, p. 1).

La primera manera de describir el edificio, a nivel formal y sin establecer conexiones con el contexto ni con las circunstancias bajo las que fue construido, establece una analogía con un modelo de educación artística disciplinar en el que el arte cumpliría una función estética. La segunda manera, sin embargo, incide en las condiciones de explotación bajo las que fue edificado. En la educación a través del arte la práctica artística trasciende su carácter formal para transversalizarse y establecer relaciones significativas que cuestionan la realidad y visibilizan, como apunta el propio Steyerl, conflictos ocultos.

Esta cita de María Fernanda Cartagena concentra tres aspectos fundamentales que podrían posibilitar ese **cambio de paradigma de la educación artística** en contextos escolares:

(...) primera, el arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vista a su cuestionamiento y/o transformación; segunda, el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y por último, la convicción que todos los sujetos poseen un potencial artístico-creativo. (2015, p.55).

En el contexto de la escuela habría que explorar los lenguajes artísticos no solo en relación a sus cualidades formales y expresivas (que también) sino sobre todo como oportunidad para **pensar críticamente** el mundo que nos rodea.

Considero que los lenguajes del arte (artes visuales, audiovisuales, artes vivas, música, etc.) cumplen funciones diferentes dependiendo del **contexto** en el que se activan. Así como la función meramente decorativa puede tener sentido en un taller sabatino de un centro comercial en el que dejamos a nuestras criaturas para poder hacer la compra, las artes en el contexto educativo formal (y sobre todo en la escuela pública) se convierten en artefactos para pensar. No explorar ese enfoque es desmerecer todas sus posibilidades, es como tener un móvil de última generación y usarlo solo para hacer llamadas. Eso implica además negarle al alumnado una

posibilidad de acceso y participación de la cultura **alternativa** a las propuestas de entretenimiento, y no permitirle “pensar de maneras no normativas, más allá de lo que, en la funcionalidad de nuestro día a día, damos por evidente” para “ensanchar los marcos de lo posible e inventar nuevos futuros y nuevas formas sociales” (Beirak, 2022, p.38).

Los proyectos artísticos desarrollados en el contexto del programa Resistències artístiques suponen para el profesorado la posibilidad de **potenciar la presencia de lo artístico** en la escuela que el marco legislativo no les ofrece, así como la activación de procesos de trabajo vinculados a una educación a través de las prácticas artísticas, y contemporáneas, que otros modelos de producción artística más normalizados no posibilitan.

7. Metodología.

La **metodología** guía el **proceso de investigación**, proporciona un **marco de trabajo** para organizar y estructurar el proceso de investigación, e implica la **elección de métodos** específicos para la recolección de datos.

7.1 Selección de ediciones.

Dado que mi investigación se centra en los **efectos posteriores** que el programa produce en las prácticas educativas, el estudio se refiere a las **ediciones 2020-2021 y 2021-2022**.

He descartado las ediciones anteriores, en primer lugar, porque el volumen de profesorado participante implicaría una investigación más amplia y prolongada en el tiempo. Además, los cambios de plantilla por traslados y comisiones dificultan el acceso al profesorado, sobre todo de la primera edición 2017-2018 en la que fue el propio CMCV el que hizo la selección de los centros y en la que, además, no tengo constancia del registro de los procesos de trabajo.

Por otro lado, en la edición 2021-2022 se produjo un cambio en la gestión del programa con la incorporación de la Direcció General d’Innovació educativa i Ordenació (DGIEO, Conselleria d’Educació, GVA). Esta ampliación del equipo se generó a partir de la voluntad del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV) y del CEFIRE artísticexpressiu por generar un proyecto capaz de involucrar a un volumen mayor de profesorado y alumnado, y poder transformar el programa en un proyecto de centro y de innovación educativa. Este cambio provocó modificaciones importantes no solo a nivel de gestión sino también en la manera de entender y de implementar el propio programa, aspecto clave a la hora de seleccionar esta edición como parte de la investigación.

En las ediciones anteriores 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 la participación del profesorado se gestionó a través del CEFIRE artísticexpressiu que seleccionó a un único o una única docente por centro a través de su sistema de gestión de formación. Aunque luego se generaba un listado de profesorado que trabajaba de manera paralela en el proyecto, se detectó la necesidad de generar una convocatoria específica para los centros educativos, al igual que se

hace con las y los artistas. De este modo, los centros también podrían presentar su candidatura, buscando forzar una mayor participación tanto de profesorado como de alumnado.

La edición 2019-2020 coincidió con el confinamiento por la pandemia de la Covid-19 y supuso cambios importantes en el desarrollo de los proyectos que considero requieren de un estudio específico que desviarían la pregunta principal de la presente investigación hacia otras preguntas. Es importante tener en cuenta que la edición 2020-2021 también sufrió restricciones de carácter sanitario a la hora de poder juntar a diferentes grupos-clase, limitando notablemente la posibilidad de vivir procesos comunitarios y generando mucho temor en los equipos directivos y en el profesorado de cara a acoger estos procesos. No obstante, hubo presencialidad y las sesiones de trabajo pudieron realizarse.

Por último, al tratarse del estudio del impacto posterior del programa, se ha descartado la edición en curso 2022-2023.

7.2 Selección de puntos de vista.

En las dos ediciones analizadas participaron un total de 59 docentes como coordinadores: 30 (2020-2021) y 29²³ (2021-2022).

El **profesorado coordinador** es el que asumió la tarea de coordinación y de documentación de procesos durante la residencia: en 2020-2021 fue la persona que se inscribió a través del sistema de gestión de formación docente (CEFIRE artisticoexpressiu) y en 2021-2022 fue la que asumió la figura de docente coordinador o coordinadora en la solicitud de participación que se tramitó a través de la Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació (DGIEO). Existe, por otro lado, la figura de docente colaborador, que es el cuerpo de profesorado que participa con sus grupos, o algunos de ellos, pero no asume tareas de coordinación.

Las dos docentes entrevistadas fueron seleccionadas a partir del análisis de la encuesta general, de la profundidad de su reflexión posterior en torno a la experiencia y de la evidencia previa que tenía en relación con la transformación de sus prácticas educativas a partir de su participación en encuentros formativos organizados por el CEFIRE artisticoexpressiu. Además pertenecen a los dos niveles educativos situados en los extremos: educación infantil y formación profesional, lo que posibilita observar también si, teniendo en cuenta las diferencias de edad del alumnado implicado y de organización y procesos pedagógicos, se producen variaciones en el impacto de los proyectos.

Se trata de residencias que involucran sobre todo a artistas, profesorado y alumnado, pero ha sido difícil poder acceder al alumnado teniendo en cuenta que hace un año que finalizó la edición 2021-2022 y dos años la edición 2020-2021. En primer lugar porque ya no forman parte del mismo grupo-clase y, muchos de ellos, ya no están con el profesorado de cursos anteriores que participó en el programa. En segundo lugar porque el registro de sus voces, al ser menores de edad, hubiera conllevado iniciar un proceso de permisos imprevisible y complejo. Además, el punto de vista del alumnado podría proporcionar información valiosa de cara a evaluar el impacto

de la experiencia en su día a día en el aula, pero no tanto en relación con la práctica docente, que es el tema central de la investigación.

La voz de los artistas y las artistas está recogida de alguna manera porque conforma la información obtenida de las distintas ediciones a través de conversaciones, jornadas de trabajo y documentos de trabajo, pero no es parte de la investigación porque considero que aportarían datos para un análisis acerca del proceso y de los cambios que este ha producido en su práctica artística, pero no tanto en relación con las prácticas educativas. Sobre todo porque desconocen en qué consistían esas prácticas antes y, también, en qué consisten después.

El acceso a la voz de otros agentes implicados, como equipos directivos, planteaba también problemas por el cambio de directivas y por tratarse, hasta la fecha, de una iniciativa que no forma parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC), por lo que sus aportaciones tampoco estarían necesariamente ligadas a un conocimiento profundo de la experiencia.

He incorporado **mi voz** a la investigación porque he sido parte del **equipo coordinador del programa** desde mi puesto de asesora del CEFIRE artísticoexpressiu desde 2018 y he podido participar en las fases de implementación del programa desde entonces y, fundamentalmente, en el proceso formativo del profesorado participante.

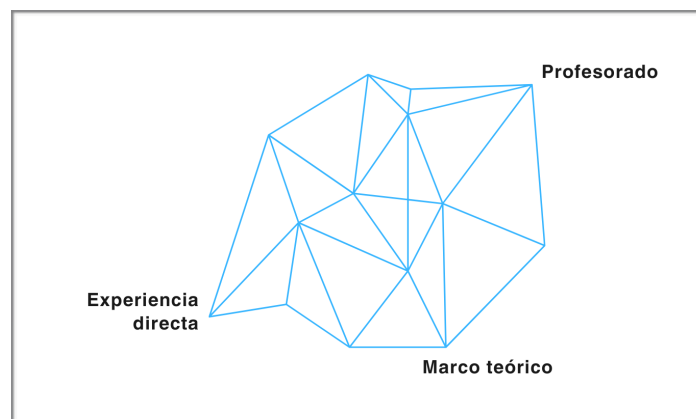


Figura 6. Triangulación de fuentes. [Elaboración propia].

7.3 Estrategias metodológicas.

La **investigación cualitativa** es un enfoque de investigación que busca comprender e interpretar los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva holística y contextual.

Utiliza métodos de recolección de datos como entrevistas, observación participante, grupos focales y análisis de contenido para obtener información sobre las **experiencias, percepciones y significados de las personas participantes**. En este caso emplearemos las siguientes **estrategias** metodológicas:

- **Análisis de contenido.**

Esta estrategia me ha permitido analizar y examinar el contenido de diversas fuentes de datos, como entrevistas, documentos (convocatorias de artistas y de centros, y documentación de procesos de trabajo), transcripciones, y material textual o visual.

- **Encuesta.**

La encuesta se realizó a partir de preguntas tipificadas de selección de opciones (algunas de respuesta múltiple) y de desarrollo al profesorado coordinador de las ediciones 2020-2021 y 2021-2022. Pueden consultarse las diferentes preguntas en el ANEXO 1.

En ella se mantuvo el anonimato de las personas encuestadas y se les pidió únicamente el correo electrónico para posibles dudas con respecto a sus respuestas.

La encuesta se ha diseñado en torno a las dos preguntas de la investigación:

- **P.1** ¿Bajo qué condiciones el programa *Resistències artístiques* posibilita la transformación posterior de las prácticas educativas? Por condiciones entendemos los elementos que han posibilitado la transformación de las prácticas educativas.
- **P.2** ¿Cuál es la naturaleza de esa transformación? Por naturaleza entendemos los aspectos o dimensiones que se han visto afectados por esa transformación.

Para poder contestarlas he generado interrogantes tanto de respuesta múltiple como de desarrollo en torno a las cuestiones siguientes:

- Marco de referencia: edición en la que participó y nivel(es) educativo(s) implicados. Participación en términos cuantitativos: alumnado y profesorado.
- Interdisciplinariedad/transversalidad de los procesos y proceso de trabajo colaborativo.
- Impacto posterior en la participación en otros proyectos/programas artísticos.
- Naturaleza de la transformación de las prácticas docentes (nivel individual)/ Naturaleza de los cambios a nivel de centro (nivel colectivo).
- Condiciones de la transformación a nivel de centro.
- Cambios en la gestión para facilitar una transformación a nivel de centro.
- Otros aspectos que puedan favorecer un cambio educativo que no haya sido mencionados en la encuesta.

- **Entrevista semiestructurada de final abierto.**

Para esta estrategia se planteó una guía temática general a dos docentes coordinadoras con preguntas predefinidas, pero permitiendo que las respuestas guiaran la dirección y profundidad de la conversación. Al plantear las entrevistas después de la encuesta tuvieron un carácter más flexible que permitió que emergieran temas y matices que podrían no darse en una entrevista de estructura más rígida. Puede consultarse la transcripción de ambas entrevistas en el ANEXO 2. Se llegó a un acuerdo (registrado en la

grabación) con las dos profesoras entrevistadas para poder emplear sus nombres reales tanto en este trabajo como en posibles publicaciones posteriores.

Así pues se establecieron los ejes temáticos siguientes:

- **EJE 0** ¿Puedes presentarte, contarme en qué convocatoria participaste, cuál fue el proyecto en el que trabajaste y con qué colectivo/artista?
- **EJE 1** ¿Qué objetivos de la convocatoria para centros crees que han podido concretarse a través de tu proyecto en residencia?
- **EJE 2** ¿Puedes explicar con más detalle las condiciones que el programa posibilita para la transformación posterior de las prácticas educativas que indicaste en la encuesta? Tanto a nivel individual como colectivo. Y por consiguiente: ¿qué es lo que impide esa transformación?
- **EJE 3** ¿Puedes contarme más en profundidad cuál es la naturaleza de esa transformación? Es decir, ¿qué aspectos de tu práctica docente y qué dimensiones de la escuela se ven afectados por esa transformación?
- **EJE 4** ¿Puedes contarme de qué manera tu participación en el programa ha sido un detonante de tu implicación en proyectos/programas vinculados a las artes has participado? ¿Puedes hablarme de esos proyectos? ¿En qué consisten? (tanto si están en marcha como si están en proyecto).
- **EJE 5.** Si tuvieras que cambiar algo del programa ¿qué sería? ¿qué crees que podrías contribuir a un mayor impacto en las prácticas educativas (2 niveles) en relación a la gestión/coordiación de los proyectos?

8. Análisis y resultados.

Han contestado 37 docentes de los 59 encuestados, es decir un 62,7%. De esos 37, un 48,6% son de la edición 2020-2021 y un 51,4% de la edición 2021-2022. Es decir, la participación en ambas ediciones se va a ver representada en los resultados de manera equilibrada.

8.1 Participación (o no).

En relación con los **niveles educativos implicados**: 18% de Educación Infantil, 40% de Primaria, 2% de Educación Especial, 20% de Educación Secundaria, 14% de Bachillerato y 6% de Formación Profesional. En ocho casos participaron tanto infantil como primaria en el mismo proyecto, en tres casos secundaria y bachillerato, y en uno secundaria, bachillerato y formación profesional (Figura 7). Los resultados no apuntan a un mayor interés de participación por parte de primaria y a un menor interés por parte de los centros de educación especial, sino que remite a cuotas de participación prefijadas desde la propia convocatoria.

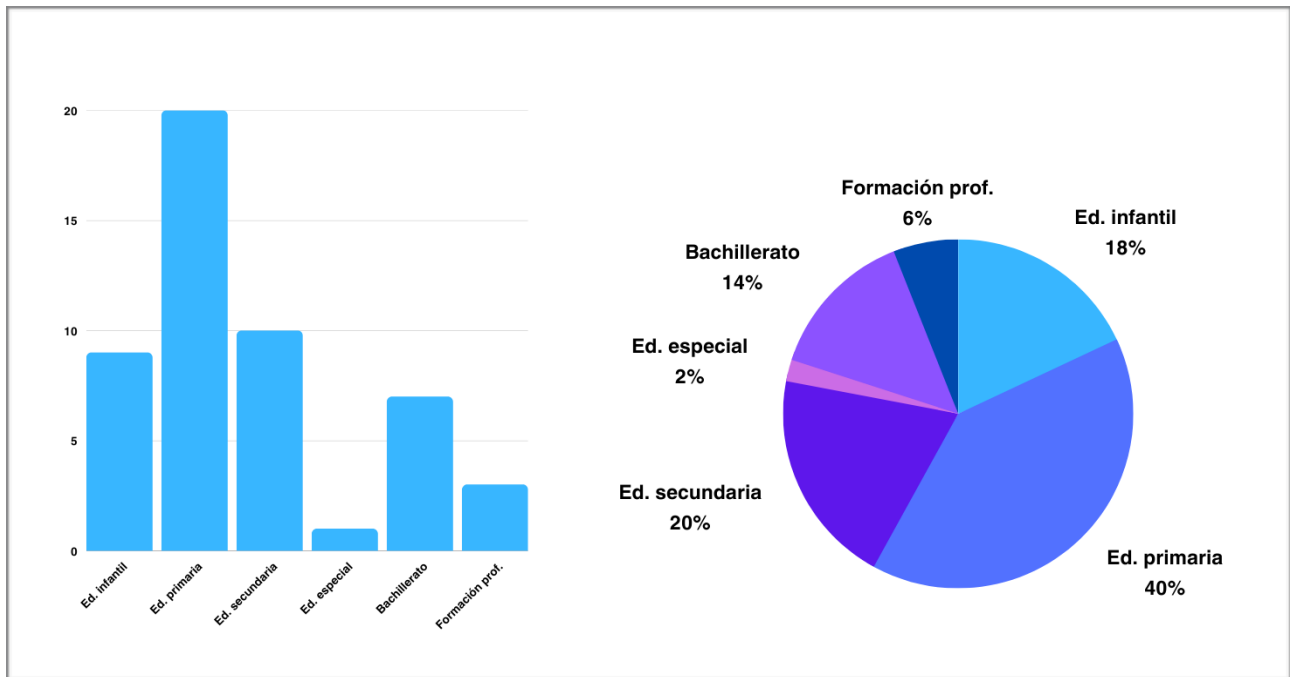


Figura 7. Gráfico que muestra los resultados de la pregunta relativa a los niveles educativos implicados en las ediciones 2020-2021 y 2021-2022 del programa. [Elaboración propia].

En cuanto al **número aproximado de alumnado participante**: en 23 casos participó menos del 20% (62,2% de los centros), en siete casos participó entre el 20% y el 50% (18,9%) y en siete casos participó más del 50% (18,9%).

Si analizamos el **número aproximado de profesorado participante**: en 27 casos participó menos del 20% (73% de los centros), en siete casos participó más del 50% (18,9%), y en tres casos entre el 20% y el 50% (8,1%).

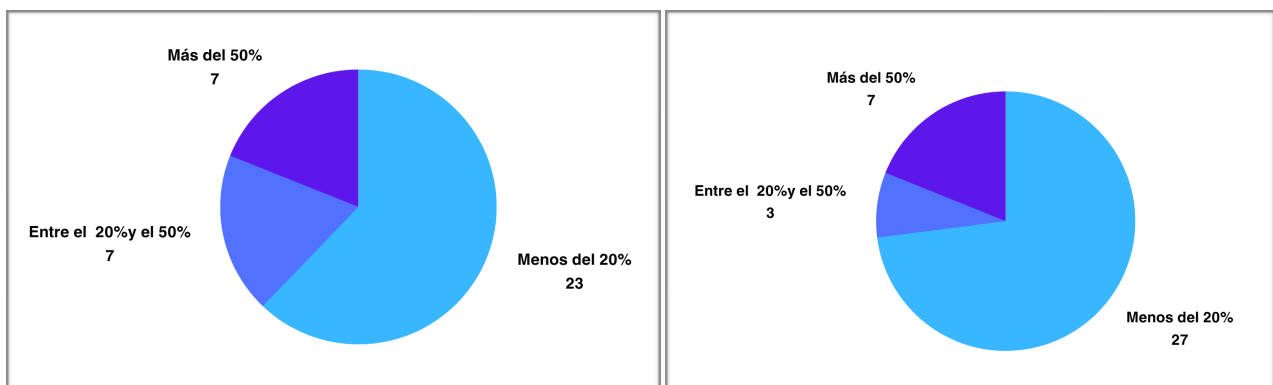


Figura 8. Gráfico que muestra los resultados de la pregunta relativa a la cantidad de alumnado y profesorado participante en las ediciones 2020-2021 y 2021-2022. [Elaboración propia].

Esto implica que la mayoría de proyectos de ambas ediciones se realizaron con una **implicación de menos del 20% del alumnado y del profesorado del centro** (Figura 8).

De los siete centros en los que participó más del 50% del claustro y más del 50% del alumnado, hay cuatro de la edición 2020-2021 y tres de la edición 2021-2022. Podemos deducir por tanto que presentarse a través de la Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació no

implica que los proyectos afecten a más comunidad educativa, tal y como planteaba en el apartado 7.1. Habría que poner el foco de esa mayor participación en otro factor. Se trata, posiblemente, de la dificultad que supone la coordinación docente y ello depende en gran medida de la **implicación y compromiso que el profesorado colaborador adopte durante el proceso y de su capacidad de liderazgo**: “el treball de coordinació entre mestres sempre és difícil per falta de temps/interés/oportunitats d’aplicació” (r. 31, p.11²⁴), “buscar més sinèrgies per multiplicar els resultats” (r. 31, p.15).

Una de las entrevistas realizadas me ha permitido replantear la cuestión de la **participación** porque hizo hincapié en el significado del término. En la encuesta se trató de manera cuantitativa pero no se abordó de manera cualitativa. Es decir ¿qué significa participar?

La idea de participación es que es muy perversa porque se entiende participación, que sí que vengan y hagan lo que yo estoy proponiendo, pero no hay movilización real de recursos de las propias personas que están. Me da esa sensación, pero es una sensación. (Estefanía García, entrevista).

Y continúa:

En *Basket Beat* había momentos que había que estar haciendo otra cosa, pues se hacía, porque el grupo no daba, no daba más. La exposición final de *Basket Beat* fue ¿y ahora qué hacemos? ¿O sea, queréis que hagamos la exposición? ¿Acabamos de hacer la representación, estamos todos como destrozados porque la recepción ha sido muy dura ¿Qué queréis? ¿Seguimos para adelante? Tenemos poco tiempo ¿no? Sí, sí, la gente, sí, sí, vamos a hacerlo. Pues ¿qué hacemos? ¿nos auto-organizamos? Venga, vosotros por aquí, o sea, una sensación de que el proyecto hay una parte que ya no le pertenece al artista, creo que esa sensación de que haya un momento en que el proyecto ya no pertenece al artista. (Estefanía García, entrevista).

8.2 Transferencia de aprendizajes.

La **transferencia de aprendizajes** se refiere a la capacidad del profesorado para **aplicar** y **utilizar** los conocimientos, habilidades, estrategias o experiencias a partir de su participación en el programa. En este sentido, el estudio de la **naturaleza** y de las **condiciones** de la transformación de sus prácticas educativas nos permite identificar y evaluar esa transferencia.

8.2.1. Naturaleza de la transformación.

En cuanto a la **naturaleza de la transformación de las prácticas docentes** (pregunta de respuesta múltiple): 28 personas seleccionan la incorporación de nuevos materiales y lenguajes

²⁴ r= número de respuesta; p= número de pregunta.

artísticos (un 75,6% de los encuestados), 25 personas la motivación y aprendizaje del alumnado (un 67,5%), 23 personas un incremento de su participación en formaciones relacionadas con las artes (62,1%), 20 personas han observado cambios metodológicos (54%), 19 personas el trabajo interdisciplinar (51,3%), 16 un cambio en su imaginario con respecto a las artes (43,2%), 13 la incorporación de nuevos materiales/lenguajes artísticos (35,1%), y cuatro no han observado ninguna transformación en su práctica docente (10,8%).

Es por tanto la **incorporación de nuevos materiales y lenguajes artísticos** el elemento que más se ha dado como cambio en las prácticas docentes a partir de la participación en el programa (Figura 9).

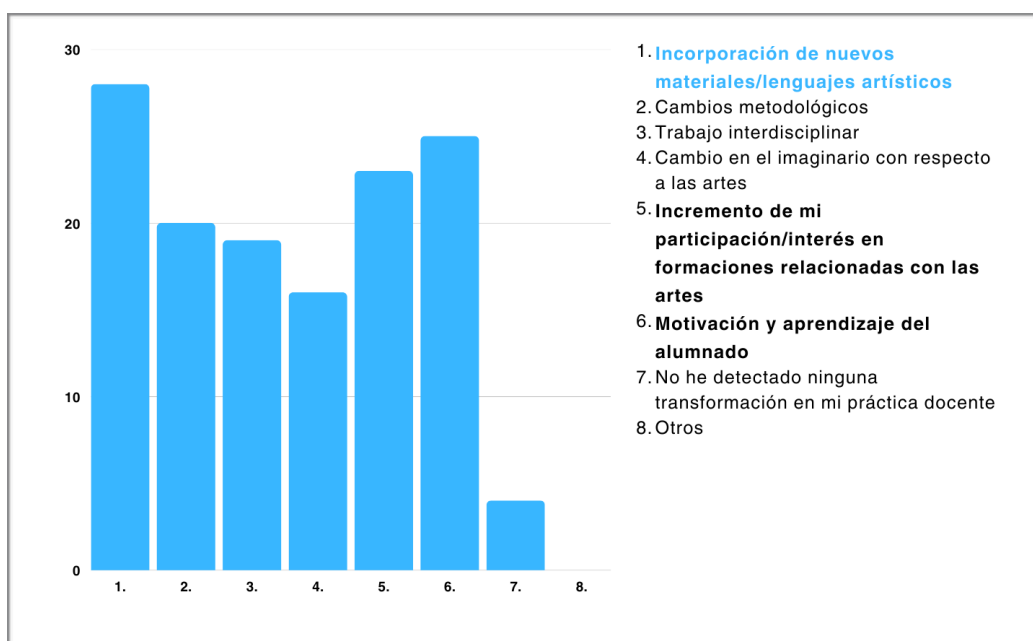


Figura 9. Gráfico que muestra los resultados de la pregunta relativa a la naturaleza de la transformación de las prácticas educativas. [Elaboración propia].

A la hora de desarrollar de manera más extensa las opciones anteriores relativas a la naturaleza de la transformación de sus prácticas los comentarios (pregunta 11) destacan que lo que la experiencia les ha posibilitado es:

- **Afianzar una manera de trabajar que ya existía previamente a su participación en Resistències:** “No creo que este proyecto haya sido (él en sí, solamente) el impulsor de estos cambios. Pienso que hay un trabajo detrás de varios años que en su constancia ha hecho surgir en nuestro alumnado y profesorado, querer y saber apreciar el valor de arte” (r. 1).
- **Incorporar nuevas estrategias metodológicas:** “De nuestra colaboración del curso anterior hubo una propuesta que me llamó la atención y este año la he incorporado a otra signatura adaptándola a nuestros intereses” (r. 2), “el nostre projecte a més es convertí en

un APS²⁵“ (r. 7), “dar la importancia al proceso más que el al resultado, e investigar a través de la observación para poder documentar los procesos” (r. 25).

- **Valorar la participación de agentes externos a los procesos de aprendizaje:** “En general ha habido un cambio en la mirada de los docentes, el claustro ha perdido el miedo a dejarse llevar y guiar por un agente externo. Además hemos conseguido que vean otras técnicas y posibilidades artísticas” (r. 4), “Sobre todo por romper con la dinámica usual de la clase, de normal se nos pide una programación a principio de curso con una serie de saberes y actividades, y la irrupción de gente nueva en el centro y con dinámicas distintas puede crear respuestas de lo más variopintas, desde entrega a desconfianza, o incluso rechazo” (r. 2, p. 7).
- **Conectar saberes:** “Transferencia de conocimientos a todas las áreas” (r. 6), “Quant al treball interdisciplinar, aquests projectes han servit per afiançar els primers intents de fer projectes interdisciplinars que havia iniciat amb anterioritat, i m'han convençut per a entendre que els aprenentatges que sorgeixen d'aquests projectes són més significatius” (r. 8), “Gracias a esta iniciativa se trabajó mediante la co-docencia de tres docentes para impartir dos módulos curriculares” (r. 33).
- **Entender el arte como herramienta de transformación social:** “la comunitat va participar i a més ajudarem a les persones més desfavorides, l'art com a mitjà transformador” (r. 7).
- **Motivar al alumnado, atender a la diversidad y mejorar la convivencia:** “La veritat és que he descobert que incorporant altres llenguatges, com aquests artístics arribem a tot l'alumnat, de manera que augmenta la seua motivació i aprenentatge”, (r. 7), “Y el alumnado está mucho más motivado por descubrir nuevas realidades artísticas y culturales” (r.4), “un augment de la motivació del meu alumnat cap al món de les arts” (r. 12), “són molt engrescadors per l'alumnat. Són un instrument educatiu molt potent” (r. 13), “hem vist que en inlcoure el cos en les propostes pedagògiques els fa estar més receptius” (r.15), “El alumnado se implicó mucho en el proyecto, lo cual tiene mucho mérito porque había bastante alumnado con bajo rendimiento escolar” (r.24), “millora del clima de convivència del centre (r. 32), “generen una activació important de les emocions i de les inquietuds de l'alumnat, cosa que fa més sòlids, més competencials i més duradors els aprenentatges” (r. 34).
- **Revisar sus propias prácticas docentes:** “Me ha ayudado a revisar mi posicionamiento docente respecto a los contenidos y relación con alumnado y eso se ve reflejado en las estrategias metodológicas que empleo” (r. 10). “El canvi que representà el projecte, va suposar un revulsiu en les dinàmiques de les classes” (r. 23), “verme como diseñadora de experiencias educativas” (r. 25).

²⁵ ApS: siglas de Aprenentatge servei/Aprendizaje servicio: propuesta docente que integra el servicio a la comunidad en los procesos de aprendizaje del alumnado.

La opción de incorporación de nuevos materiales y lenguajes artísticos es la más escogida pero, sin embargo, a la hora de desarrollar sus opciones apenas hacen referencia a esto. Se centran, como puede verse en los comentarios, en aspectos relativos a los cambios en la **metodología de trabajo** y en la **motivación del alumnado**.

En este sentido cabe destacar que las dos docentes entrevistadas concretaron una **estrategia metodológica** a partir de la transferencia de aprendizajes de la experiencia:

Se instalaron 6 estructuras en el *hall* del centro con forma de casa, cada una de ellas respondía a una temática diferente y había como diferentes momentos. Una fase de inspiración donde se hablaba un poco de las instalaciones artísticas a lo largo de la historia, otra fase de proyecto propiamente dicho que era donde el alumnado se organizaba, conocían un poco cuál era la tarea. Y a partir de ahí se organizaban en grupos. La siguiente fase era la de construcción, que era el trabajo propio dentro de cada una de las estructuras. Y por último la fase de juegos y experimentación que se vivía parte en las sesiones, pero también que se vivía en otros momentos de la jornada escolar, en los patios o en los momentos de comedor, etcétera. (Raquel Mora, entrevista).

Transferencia, confrontación, silencio. Esas tres cosas de la metodología que creo han podido tener repercusión en que ahora estemos un grupo de docentes participando en un proyecto de investigación que tiene que ver con la supervisión docente y con ese interés de mirarnos y confrontarnos entre nosotras, que no tenga que venir nadie desde fuera, que entre nosotras podamos hacerlo. Y entonces creo que eso es un reflejo claro de impacto a nivel colectivo. (Estefanía García, entrevista).

En relación con la **naturaleza de la transformación a nivel de centro** (pregunta de respuesta múltiple): 23 personas señalaron la dimensión artística (62,1%), 18 la dimensión social (48,6%), 15 la dimensión espacial (40,5%), 11 la dimensión pedagógica (29,7%), nueve indicaron que no habían detectado ninguna transformación a nivel de centro (24,3%).

Es por tanto la **dimensión artística** la que más se ha visto afectada en relación a la transformación a nivel de centro (Figura 10), aunque todas las dimensiones han sido contempladas en mayor o menor medida.

No obstante, hay que entender que la dimensión artística, si no la limitamos a aspectos que tienen que ver con el conocimiento de los lenguajes o posibilidades expresivas de las técnicas, y la concebimos en su capacidad para transversalizarse y conectar todas las áreas curriculares, es también una **dimensión pedagógica**:

Lo hemos hablado con anterioridad que al final yo creo que es la dimensión pedagógica. Que hay una idea detrás de cómo una persona, con una idea, va a modificar el resto de las dimensiones, o sea, si tú tienes una mirada, si tu mirada es una mirada muy concreta, vas a organizar el espacio de una manera, vas a darle a lo artístico un peso dentro de la escuela o dentro de lo curricular. Vas a

hacer que esa dimensión social también esté incluida. Entonces yo creo que lo básico aquí es la pedagogía. (Raquel Mora, entrevista).

Que al final, para mí la dimensión pedagógica tiene que ver con pensar desde dónde estás haciendo las cosas. O sea, para mí la dimensión pedagógica es el posicionamiento que tienes como docente. (Estefanía García, entrevista).

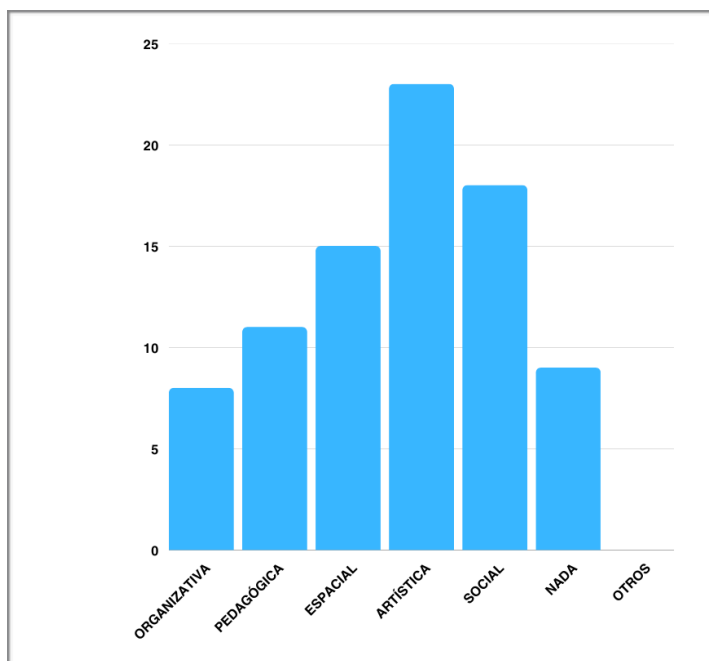


Figura 10. Gráfico que muestra los resultados de la pregunta relativa a la naturaleza de la transformación a nivel de centro. [Elaboración propia].

Por tanto, la hipótesis de partida relativa a la **naturaleza multidimensional** de la transformación se ve reforzada a través de la voz del profesorado participante.

- **Resistències como experiencia colaborativa.**

En relación al **trabajo colaborativo**: un 67,6% contesta que fue un proceso colaborativo, un 8,1% que no lo fue y un 24,3% que no del todo. Las respuestas más ambiguas o que no contestan de manera clara a lo que se preguntaba se han integrado en la categoría “no del todo” porque aluden a una cierta colaboración pero no contestan con sí o son un no, o bien contestan otra cosa.

La mayoría de personas ha manifestado que se trató de un proceso colaborativo (pregunta 7), y entienden la colaboración como:

- **Un proceso abierto y significativo:** “Totalmente colaborativo” (r. 1), “proyecto abierto” (r. 2), “todos participaron” (r. 4), “el trabajo con el alumnado fue muy procesual, prácticamente, no se puso el foco en el resultado final hasta la última sesión y fue muy tangencial” (r. 23).

- **Una adecuación del proyecto al contexto:** “El artista nos transmitió su proyecto pero este se iba adecuando a las características del centro” (r.6), “des d'un punt de vista més realista, adaptat a l'alumnat i als recursos del centre” (r. 32).
- **Un diàleg:** “amb molta comunicació” (r. 18).
Las personas que han contestado que no ha sido un proceso colaborativo (pregunta 7) relacionan esta falta de colaboración con:
 - **Una mala experiencia:** “Acabé muy desencantada con el proyecto. No existió una colaboración. Me resultó muy complicado trabajar con la artistas” (r. 9).
 - **Una dificultad por parte del profesorado para incorporar actividades no programadas:** “el profesorado no se niega a colaborar pero necesita unas pautas muy marcadas y que no desestabilice en exceso su planificación” (r. 11).
 - **Un proceso en el que no se sintieron interpeladas:** “No, porque los artistas trabajaron con el alumnado participante a solas” (r. 27).
 - **Un problema de los artistas y las artistas a la hora de renunciar a la autoría del proyecto:** “No lo fue en absoluto. Las artistas tenían muy claro el proyecto que querían desarrollar y no dejaron la puerta abierta a la participación del resto del profesorado” (r. 33), “Tenían unas premisas muy claras de cómo trabajar y en mi caso intenté adaptarme porque ponían muchas dificultades cuando algo no encajaba con lo que ellas tenían planificado” (r. 9).

- **Resistències como experiencia transversal.**

Es importante señalar que la **interdisciplinariedad** se enfoca en la colaboración entre diferentes disciplinas para abordar un tema desde múltiples perspectivas, mientras que la **transversalidad** busca la integración de contenidos y habilidades de diferentes disciplinas dentro de un mismo campo de estudio. Es decir, que el trabajo interdisciplinar no conlleva necesariamente un enfoque transversal. Se puede impartir un ámbito de conocimiento (científico, por ejemplo) conformado por varias materias (matemáticas y ciencias naturales) y por tanto tratarse de un ámbito interdisciplinar, pero no abordar en la práctica proyectos comunes que movilicen simultáneamente saberes de ambas disciplinas.

En el 54,1% de los casos el proyecto generó intersecciones entre áreas artísticas (educación plástica y música) y otras áreas curriculares (tanto del ámbito humanístico como científico, y de educación física). En un 32,4% no se ha evidenciado la presencia de áreas artísticas, sino que se han llevado a cabo los proyectos desde otras áreas. Y en 10,8% se desarrollaron los proyectos exclusivamente desde áreas artísticas. Hay un encuestado que contesta que no generó intersección con ninguna materia/área.

De estos resultados podemos afirmar que los proyectos artísticos no se entienden desde los centros como procesos vinculados a las áreas artísticas sino que las prácticas artísticas

pueden formar parte de **procesos de aprendizaje vinculados a todas las áreas de conocimiento**.

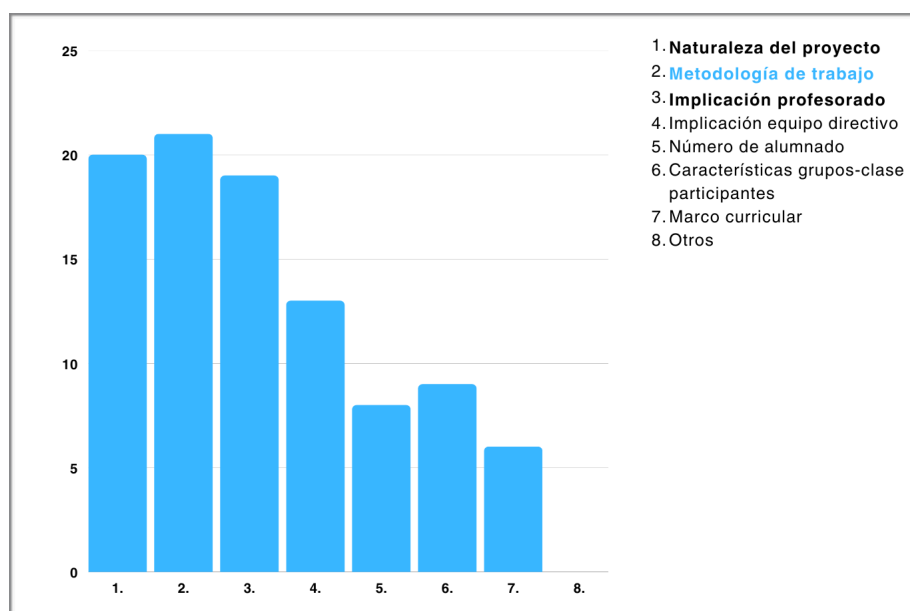
Esta constatación es importante puesto que puede reforzar la hipótesis de la transversalidad de las artes en el currículo escolar, siempre que sea una práctica concebida tal y como comentaba anteriormente y no se trate solamente de la confluencia de materias. Entiendo que son **prácticas transversales** porque tienen un marco común, un proyecto artístico, a partir del cual hacen confluir las áreas implicadas.

8.2.2 Condicionantes de la transformación.

En cuanto a los **posibles motivos o condicionantes de los cambios** que se han producido a nivel de centro descritos en el párrafo anterior (pregunta de respuesta múltiple): 21 personas señalan la metodología de trabajo (56,7%), 20 la naturaleza del proyecto (54%), 19 la implicación del profesorado participante (51,3%), 13 la implicación del equipo directivo (35,1%), nueve las características del grupo-clase participante (24,3%), ocho el número de alumnado participante (21,6%, y seis el marco curricular (16,2%).

Figura 11. Gráfico que muestra los resultados de la pregunta relativa a las condiciones o motivos de los cambios a nivel de centro.

[Elaboración propia].



Es la **metodología de trabajo** empleada en el desarrollo de los proyectos el motivo principal por el que se han producido cambios a nivel de centro (Figura 11).

La cuestión de la **naturaleza del proyecto** ha sido reveladora porque me ha ayudado a pensar en la importancia que tienen los propios proyectos, en cómo se implementan, a la hora de poder generar transformaciones en las prácticas educativas. Esa manera de hacer de las y los artistas con sus proyectos afecta notablemente en este sentido. Si esas prácticas artísticas se escolarizan, es decir se secuencian y se pautan como las prácticas artísticas escolares, su potencial transformador se ve afectado:

Bueno, lo cierto es que en *Basket Beat* son artistas porque trabajan desde el arte comunitario y trabajan con la música pero yo siento y después, por conversaciones también posteriores que en su propuesta el arte no es lo principal. Acompaña el proceso. Pero ellos no se presentan a sí mismas como artistas, son educadoras sociales. O sea, el arte estuvo presente como una manera de abrir otras posibilidades. Bueno, evidentemente la música está, porque creamos música con balones con 25 personas. Tiene mucho impacto, pero no es eso donde ponen la mirada. Entiendo que sí, que claro que sí que están haciendo música, pero es cómo lo hacen. (Estefanía García, entrevista).

Es significativo también el hecho de que el **marco curricular** haya sido la opción menos seleccionada en relación los posibles condicionantes, lo cual implica que el profesorado no lo considera un aliado para cambiar sus prácticas.

En relación a esto es importante destacar el papel que jugó este marco para una de las docentes entrevistadas. Por un lado como estrategia para convencer al profesorado más escéptico:

Y luego el marco curricular, aquí hay que ser listo. O sea, tú te presentas a la convocatoria como docente, tú necesitas como tus aliados que te ayuden en este proceso o que participen de este proceso. El marco curricular te puede ayudar a que la gente participe. ¿Por qué? Porque tú puedes asociarlo con lo curricular. Porque la gente en la escuela está como muy preocupada por cosas instrumentales básicamente, por alfabetizar, alfabetizar desde la visión clásica de la alfabetización, podríamos decir, que aprendan matemáticas a leer, a escribir, a sumar, a restar, no el arte. (Raquel Mora, entrevista).

Y por otro, como aliado en el proceso de implementación de los proyectos.

Si entendemos que aplicar el marco curricular es solo impartir todos los contenidos o saberes enunciados, los proyectos artísticos están siempre al servicio del contenido. Si le damos la vuelta y entendemos que los proyectos artísticos pueden ser el medio para la adquisición de todos esos contenidos o saberes, el currículo adquiere un potencial radicalmente distinto. No se trata tanto de ir del contenido a la práctica, sino de la práctica al contenido, generando situaciones de aprendizaje conectadas con la experiencia directa:

Obviamente lo curricular es necesario, o sea, y en mi caso hago esta lectura. Para mí las artes deberían de guiar el currículum porque todo se puede trabajar a través de ellas. Es que, porque es la vida. Es que es así, un ejemplo como muy sencillo: durante muchos años yo me empeñé en hacer grafomotricidad en 3 años, la típica de seguir la línea horizontal, la línea vertical. Hasta que te das cuenta que si tú haces dibujo al natural tú estás trabajando, eso sin necesidad de montarte una estructura. Es que la gente no va haciendo por ahí rayas horizontales y verticales, o sea, es que no tiene ningún sentido. Sin embargo, tú observas una planta que hay en tu patio, y el tallo, pues tiene una línea horizontal, una línea vertical. Quiero decir que es como que al final es como mucho más

natural y mucho más sencillo. Creo que muchas veces nos complicamos en construir realidades cuando la realidad da muchísima más información. (Raquel Mora, entrevista).

Muchos y muchas docentes han encontrado en las residencias de artistas un espacio nuevo para las artes que, como hemos visto, el currículo de primeras parece no ofrecer. Y digo parece porque esto no es exactamente así. El currículo es un marco de acción, es el punto de partida, o de llegada (según planteemos la deriva), pero no es un obstáculo para hacer, deshacer, y rehacer. No debería ser entendido como trinchera, como excusa para no atreverse a experimentar otras maneras de hacer en el aula. De ahí que la **implicación del profesorado**, y su capacidad para trascender los límites del propio sistema y ser creativo a la hora de implementar las propuestas, sean elementos clave para el éxito del programa en términos de transformación.

A la pregunta de los **cambios que deberían llevarse a cabo**, tanto en el programa y su gestión como en los propios proyectos, para que fuera una experiencia realmente transformadora a nivel de centro (pregunta 14):

- **Proyecto de centro/comunidad educativa/entorno:** “que el proyecto tenga más impacto en todo el centro, no sólo en ciertas aulas o niveles” (r. 4), “que el projecte estiga inclòs en el PEC i en les programacions d'aula (reals) dels cursos implicats, de manera que la transformació del centre no es limite a la visita de l'artista” (r. 8), “Información del proyecto a los equipos directivos” (r. 9), “que aquests projectes pugueren arribar a tot l'alumnat del centre” (r. 12), “La idea de projectes de tot el centre educatiu, dels mestres al complet. Hi ha molta resistència” (r. 13), “Implicar a mayor número de profesorado y alumnado Hacer una difusión pedagógica, a nivel de centro, de familias y de instituciones municipales, donde se de a conocer el trabajo realizado y las repercusiones obtenidas” (r. 17), “Abarcar tots els cursos” (r. 24), “Que el proyecto que plantean los artistas afecte al mayor número de alumnado posible y paralice el funcionamiento normal del centro para eso” (r. 27), “El proyecto no debe quedarse en el aula, debe salir al centro y al municipio” (r. 33).
- **Proyecto que se prolongue en el tiempo:** “Nos gustaría que existiera siempre la oferta y que estuviera al alcance de todos los centros que quisieran participar” (r. 1), “Más duración” (r. 6), “Crear la possibilitat de participar tots els anys en aquest projecte de resistències artístiques” (r. 7), “Para movilizar a todo un centro se necesitan muchas más horas de actuación” (r. 10), “caldría afegir-li més temps per augmentar els canvis i que foren més permanents” (r. 15), “Mayor estancia y recorrido del programa” (r. 16), “Dotarlo de más horas de trabajo presencial del artista en el centro y disponer de más horas de coordinación entre el artista y el profesorado” (r. 17), “más tiempo para que los procesos desarrollados lleguen más lejos” (r. 19), “Més hores per a desenvolupar el projecte” (r. 20), “Vinculaciones más estables y profundas”(r.22), “Intercambio de procesos entre centros: El intercambio de los resultados con otros centros, es decir, la movilidad de los estudiantes para mostrar sus resultados artísticos dentro de la red de centros del

programa “(r. 23), “Intentar fer projectes plurianuals” (r. 25), “que se pudiese participar en Resistències Artístiques varios cursos consecutivos” (r. 29), “els temps de vegades resulten limitats per a poder implicar una experiència el suficientment significativa” (r. 35).

- **Formación paralela y seguimiento de procesos:** "formació prèvia a tot el claustre" (r. 3) , “gestión del profesorado con supervisión del Cefire” (r. 9), “hauria de dur-se a terme un seguiment més proper del projecte” (r. 8), “gestión del profesorado con supervisión del CEFIRE, coordinador que supervise el trabajo” (r. 9), “Hacer una formación paralela para todo el claustro (r. 14), Una bona formació del professorat i el plantejament de l'aprenentatge de les arts com a base per a nous aprenentatges dintre del PEC” (r. 18), “Formación para los docentes” (r. 30), “Pense que en el nostre cas ens va faltar una formació del professorat, genèrica i prèvia a l'experiència, per poder incorporar tots els conceptes que es pretenen aprendre mitjançant aquestes iniciatives” (r. 31), “El personal asesor, debería visitar los centros participantes para supervisar y reorientar el proyecto si es necesario” (r. 33).
- **Proyecto que atiende al contexto:** “ajustar demanda de centro con objetivos de la artista” (r. 4), “Pense que les temàtiques i els projectes deurien estar units per criteris o necessitats de centre un poc” (r. 21), “Que el centre tinga la possibilitat d'escollir el tipus de pràctica artística que consideri adaptable a les possibilitats i necessitats del centre” (r. 26), “Vincular a artistes i escoles de àrees geogràfiques el més properes possible” (r. 25), “Crec que els projectes haurien de dissenyar-se en col·laboració amb el centre i la seua realitat. També és imprescindible que els artistes coneguen el públic o target, en definitiva, a l'alumnat al qual van destinats els seus projectes i la realitat educativa del sistema educatiu” (r. 32), “Considero que se debería dar preferencia a artistas de proximidad, que los hay, porque entienden mejor la idiosincrasia de los centros y del entorno” (r. 33), “Posibilidad de elección de la propuesta artística” (r. 36), “Els projectes prefabricats, ni que siga com a idea, i condicionats per actors externs predeterminats que no han estat triats per la comunitat educativa, no els trobem substancialment interessants per als nostres objectius pedagògics ni per a la transformació educativa” (r. 37).

Por último, de la pregunta relativa a **aspectos que consideran importantes en relación a la capacidad del programa para participar de un cambio educativo** que no hayan aparecido a lo largo de la encuesta (pregunta 15) destaco algunos comentarios. Esta última pregunta fue entendida mayoritariamente como un espacio para expresar de manera más personal su experiencia en el programa.

He seleccionado algunas de ellas: “En general fue una experiencia enriquecedora, motivadora y magnífica” (r. 4), “Crec que la fortalesa d'aquest projecte està precisament en el fet que persones de l'àmbit artístic i persones de l'àmbit educatiu es posen en contacte i compartisquen maneres de fer, d'organitzar i de pensar que sovint no es tenen en l'altre àmbit” (r. 7), “Resistències artístiques és un programa molt interessant i que recomanaria a totes les escoles ja que ens acostia a alguns àmbits dins del món de l'art que a vegades queden en un segon pla com pot ser

la danza” (r. 8), “Pense que és una iniciativa fantàstica que s'hauria d'estendre” (r. 11), “Creo que el programa tiene una enorme capacidad transformadora y me encantaría que se aportara decididamente por propuestas que vayan en esta dirección” (r. 18), “Este tipo de programas hacen que los muros de las escuelas sean permeables, entran miradas, propuestas, conceptos, etc. que tras el paso por ese contexto determinado se devuelven al mundo reformuladas. La experiencia para todos pero especialmente para la infancia es inolvidable” (r. 23), “Resistències Artístiques, y lo que ha generado a su alrededor, ha sido una de las experiencias más bonitas y motivadoras de mi vida profesional. Ha mejorado el ambiente en el trabajo, la cohesión del claustro, la cooperación, los proyectos artísticos constituyen una potente herramienta para el cambio educativo y para la transformación social” (r. 24), “les pràctiques artístiques de caràcter immersiu, com són les de Resistències, contribueixen a millorar el clima del centre, generant dinàmiques de comunitat que afavoreixen la cohesió i la convivència” (r. 28).

8.3 Capacidad de agencia.

La **agencia** se refiere a la capacidad, en este caso del profesorado, para **tomar decisiones y ejercer influencia en el entorno escolar**. La agencia implica la capacidad de actuar de manera autónoma y tomar decisiones informadas. La agencia se vincula por tanto con la idea de **empoderamiento y autonomía individual o colectiva**:

Si el presente y el futuro son susceptibles de ser modificados debido a sus caracteres históricos y no inmutables, la educación tiene la misión de formar a ciudadanas y ciudadanos soberanos y públicos que decidan colectivamente su futuro. Así, la escuela y la universidad antes que educar en la adaptación al sistema, debería volcarse al desarrollo de la agencia. (Giroux, Rivera-Vargas y Neut-Aguayo, 2022, p. 28-29).

En relación con el incremento de su participación en programas o proyectos artísticos a partir de la experiencia: un 67,6% afirma que se ha visto incrementada, y un 37,4% que no.

De esto podemos afirmar por tanto que el programa sí que resulta una **experiencia motivadora** para el profesorado a la hora de seguir incorporando las artes en sus prácticas docentes.

Esa incorporación es, según los comentarios de las encuestas (pregunta 9), de naturaleza múltiple, y supone:

- **Interacción/colaboración con agentes externos:** “En nuestro centro hemos interactuado con agentes de nuestro entorno” (r. 2), “he desenvolupat més projectes artístics al centre, alguns d'ells amb participació d'agents externs” (r. 6), “he buscat altres oportunitats de participació culturals amb l'alumnat amb la col·laboració de persones expertes (r. 7.p. 11).
- **Participación en proyectos promovidos por la Conselleria d'Educació/DGIEO:** “Hemos participado en otros proyectos ofertados por la Conselleria de educación (Escola

canta) (r. 4), “Després de la formació vam decidir fer un PIIE²⁶ enfocat a la realització d'ateliers artístics amb la col·laboració d'artistes” (r. 13).

- **Iniciativas o investigaciones propias:** “Creo que me ha influido este proyecto para crear un proyecto propio colectivo *Dit a l'ull*, cuya primera acción cuenta con la participación de agentes culturales externos al ámbito escolar” (r. 7), “Como docente participar en Resistencias me abrió la curiosidad, a nivel de particular, de investigar para diseñar formatos pedagógicos como formatos artísticos” (r. 20).
- **Realización de más formación artística:** “Ens va animar a realitzar formació artística oferida pel CEFIRE i altres col·lectius com el M.R.P.²⁷” (r. 13).
- **Transformación de espacios del centro:** “Patis inclusius amb dansa incorporada” (r. 15).
- **Proyectos de aula:** “Han consistido en pequeños proyectos artísticos dentro de otras áreas de trabajo (ciencias, valenciano, castellano). No han supuesto otro agente cultural externo, porque no es sencillo y menos cuando los centros están alejados de la ciudad” (r. 12).
- **Proyectos de centro:** “Especialmente en buscar hacer proyectos comunes para todos el centro y con un hilo conductor común y siempre intentándolo conectar con todas las áreas” (r. 10).
- **Proyectos intercentros:** “Col·laboracions intercentres, amb el propòsits de fer produccions musicals” (r. 22).

En las entrevistas incidimos en este punto y se evidenció que el programa es susceptible de fomentar la capacidad de agencia del profesorado, es decir la **autonomía para liderar y llevar a cabo sus propios proyectos** a partir de la transferencia de aprendizajes. El diálogo con las dos docentes entrevistadas me permitió conocer más de cerca algunos de los proyectos o acciones que han podido desarrollar o está desarrollando a partir de su participación en el programa:

(...) el primer año que estuve en la asesoría estábamos trabajando en un itinerario sobre lenguajes artísticos, entonces creo que la selección de las formaciones estaba como muy determinada por esto, que se pudieran trabajar los lenguajes artísticos en el CEFIRE de Valencia a nivel del ámbito de educación infantil. (Raquel Mora, entrevista).

(...) nos presentamos a lo de ACORD, no sé si te enteraste. Pensamos que estaría guay tener una estructura de investigación y unas cosas más pautadas para que esto crezca. Con la idea de que encontremos cosas que luego podamos ofrecer e implementar en el centro, en el departamento y en el centro (...). Sería investigar sobre la evaluación o co-evaluación docente, como una práctica

²⁶ Projectes d'Investigació i Innovació i Educativa.

²⁷ MRP son las siglas de Moviment de Renovació Pedagògica, colectivo formado por profesorado que trabaja desde los centros educativos de titularidad pública de la Comunitat Valenciana con el objetivo de impulsar la innovación y la mejora educativa.

de formación continua del profesorado entre iguales. Es como llevar la cultura colaborativa a las prácticas de evaluación, al centro educativo. (Estefanía García, entrevista).

La capacidad de agencia no queda demostrada solo en lo relativo a su participación posterior en otros proyectos o programas artísticos, pero esto último es importante para comprobar de qué manera el profesorado se organiza y crea estructuras para poder dar continuidad a esos procesos de trabajo interiorizados.

La transferencia de aprendizajes a través de las condiciones enunciadas en apartados anteriores permiten pues en primera instancia ese desarrollo de la capacidad de agencia.

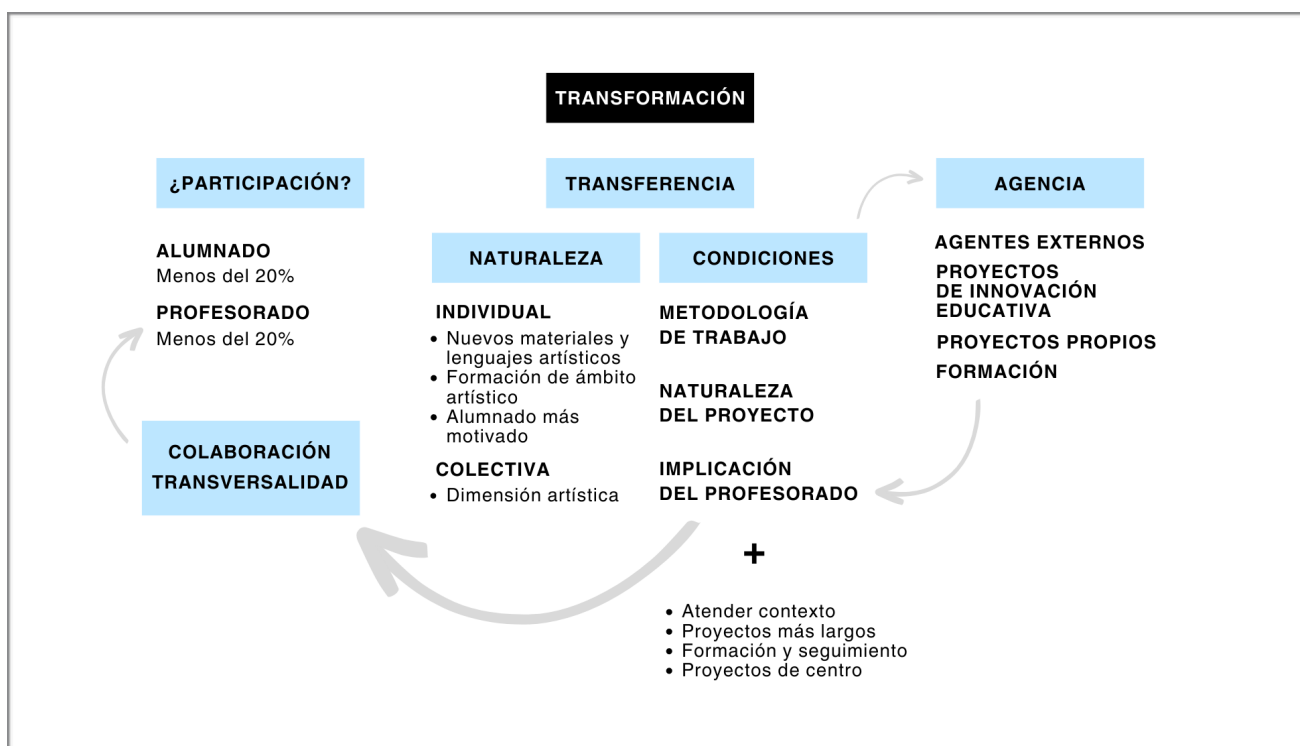


Figura 12. Mapa conceptual de resultados e hipótesis de la investigación. [Elaboración propia].

Tras todo lo expuesto, propongo un último **mapa conceptual** a modo de síntesis de los resultados obtenidos (Figura 12) en los que están integradas también las hipótesis de partida.

En él podemos observar la **compleja relación** que se establece entre todos los elementos estudiados. Las hipótesis de partida relativas a las condiciones y naturaleza de la transformación están presentes en las respuestas del profesorado encuestado y entrevistado, así como en el marco teórico que triangula la investigación. El diálogo con el profesorado participante ha aportado **matices** importantes a estas **hipótesis de partida** que se han visto reforzadas y, también ampliadas. Es, sin duda, información muy valiosa para seguir reflexionando en torno a los procesos de trabajo y a la manera de implementar los proyectos.

Resulta complejo concluir la investigación en términos cuantitativos por el volumen de información obtenida. Partimos de posibilidades, de reflexiones, de apreciaciones, que **difícilmente dan como resultado verdades absolutas.**

Destacan factores como la duración de los proyectos o la naturaleza de los mismos como elementos condicionantes, y en relación a la naturaleza de esos cambios queda evidenciado el **carácter inspirador** que supone el programa a la hora de poner en valor las artes en las escuelas y para motivar a su alumnado. Se produce por tanto una **transferencia de aprendizajes de naturaleza múltiple** del proyecto a las prácticas educativas, y se desarrolla la **capacidad de agencia** del profesorado participante motivada por unas condiciones específicas (metodología; naturaleza, seguimiento y duración del proyecto; implicación y formación del profesorado; trabajo en contexto). Por otro lado, el estudio invita a revisar el concepto de **participación** (en términos cualitativos y no tanto cuantitativos) y pone el foco en las nociones de **colaboración** y **transversalidad** de las artes como estrategias metodológicas concretas.

9. Conclusiones.

Todas y cada una de las respuestas evidencian la potencialidad del programa para generar transformaciones en las prácticas educativas, tanto a nivel docente como a nivel de centro. Ahora bien, siempre que la transferencia de aprendizajes se realice a partir de unas condiciones muy concretas que tienen que ver con entender Resistències como una práctica compleja, incómoda y situada.

Compleja, porque implica tener que cambiar estructuras escolares y formas de entender la educación artística que suponen un proceso largo y consciente. En este sentido, la duración de los proyectos ha sido cuestionada. No se puede pretender que un programa de 20 o 30 horas de trabajo de un o una artista cambie radicalmente las dinámicas de centro. Es verdad, que tal y queda recogido en algunos testimonios (encuesta y entrevistas), las horas de dedicación fueron superiores a lo estipulado en la convocatoria pero tendrían que ser procesos efectivamente más prolongados en el tiempo. Nada puede transformarse desde el cortoplacismo, por lo que habría que encontrar la manera de prolongar la experiencia en sí misma con residencias de larga duración, y más allá de la experiencia a través de formación y de recursos que ayuden al profesorado y a los centros a seguir trabajando en esta línea. Compleja porque supone encontrar un equilibrio entre proceso y producto, entre libertad y estructura, entre hacer y dejar hacer.

Incómoda, porque si los proyectos no obligan precisamente al profesorado a revisarse y a cuestionarse, a repensar la dimensión organizativa, social y pedagógica de la escuela, los proyectos no permean, no afectan, no llegan. A revisar también, y sobre todo, el papel de las artes en las escuelas. Tal y como apunta Fernando Hernández: “todo ello, con la finalidad de provocar fisuras y quiebras en los relatos curricular, disciplinar, cultural y social dominantes, para desestabilizarlos y abrirse a otras maneras de conocer, imaginar y ser.” (2019, p.32). Y para esto, una de las cuestiones que más se ha mencionado durante el estudio es la cuestión de la formación. De otro modo corremos el riesgo de no estar hablando de lo mismo, de quedarnos en

la interferencia, como en “la anécdota de aquella madre que viendo una foto de su hija dentro de la casa de las texturas con el proyecto de arquitectura, nos dijo que su hija estaba en una cárcel de estropajos” (Raquel Mora, entrevista). ¿Qué queremos decir cuando hablamos de la transversalidad de las artes? ¿y de participación y colaboración? ¿y de educación a través de las artes?:

Un docente con una buena formación artística-que conoce propuestas visuales variadas y alejadas de planteamientos convencionales-podrá realizar experiencias que promuevan la participación abierta, será flexible para cambiar expectativas y planes iniciales y apreciará la diversidad de las producciones de sus estudiantes. (Blanco y Cidrás, 2023, p.40).

Situada, porque ha quedado claro que el trabajo en contexto es una condición fundamental para esa transformación de las prácticas educativas. No tanto a través de proyectos a la carta para cada centro, como a través del diálogo que se establezca entre todos los agentes involucrados: artistas, profesorado, alumnado. Y para ello, los proyectos han de desarrollarse siempre desde esa idea de colaboración y no tanto en términos de participación cuantitativa. Participar implica tener voz, dialogar y saber escuchar, aportar y también ceder.

Por último, hay un aspecto fundamental en el que me gustaría incidir que tiene que ver con el **papel determinante de la profesora o del profesor que coordina el proyecto** en el centro: el profesorado como mediador entre artista y centro educativo. La experiencia pedagógica del profesorado y el vínculo emocional que tiene con el alumnado posibilita que las cosas sucedan. En este sentido la mayoría de las veces es la potencia, entusiasmo y trabajo del grupo humano que está detrás de los proyectos lo que posibilita una transformación mayor, más allá de cifras de participación en términos cuantitativos. Sin esta premisa es improbable que las artes adquieran una centralidad en los proyectos de centro a través de programas de este tipo.

Es por ello también que considero imprescindible que se generen **políticas culturales** vinculadas al **sector educativo**. Este es solo un programa, cuando debería ser uno de tantos.

La política puede definirse como la actividad mediante la cual intentamos resolver los retos que nos plantea nuestra convivencia colectiva. Cuando esa política se centra en el “conjunto de representaciones y prácticas que contribuyen a la formación, fortalecimiento y mantenimiento del tejido social de un determinado grupo humano” (Teixeira, 2015, pág.41) hablamos de política cultural. El objetivo de la misma es siempre el **bien común**, y por tanto ha de ser centro de interés de una manera de hacer política que quiera poner el foco en la **colectividad** y no en los intereses individuales. La cultura ayuda a comprender el presente, pero va más allá. Pretende incidir en él, removerlo, transformarlo.

Según el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE)²⁸ en su estudio “Diferencias educativas regionales, 2000-2016” (mayo de 2019) en el sistema educativo de la

²⁸ El Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) es un centro dedicado al desarrollo y fomento de la investigación económica y a su proyección en el ámbito nacional e internacional que realiza y difunde trabajos de investigación que responden a necesidades específicas.

Comunidad Valenciana participan 1.004.877 alumnos y alumnas y 85.753 profesores y profesoras que se distribuyen en un total de 2.729 centros. Este dato nos ayuda a dimensionar un programa cultural, Resistències artístiques, que se ha desarrollado en 162 centros (si contamos los proyectos en curso de la edición 2022-2023). Esto significa que se ha implementado en aproximadamente el 6% de los centros educativos de la Comunidad Valenciana (sin tener en cuenta que algunos centros han participado en más de una ocasión). Una cifra nada despreciable pero insuficiente para transformar sustancialmente las prácticas educativas en sentido amplio. Para ello, aparte de las condiciones inherentes al propio programa estudiadas aquí haría falta una **alianza sólida y duradera entre cultura y educación**.

Para que la educación y la cultura sean derechos ejercidos y verificables tenemos que pensar en todos los niveles de concreción que atraviesan ambos sectores en ese viaje de ida y vuelta entre la práctica educativa y cultural y el individuo. En el ámbito educativo hay cierto consenso en los países democráticos en relación a cuestiones como la gratuidad o las políticas educativas públicas, y hay documentos legislativos que, como los currículos oficiales, garantizan la adquisición de unas competencias mínimas a través de unos saberes básicos que conjugan tanto conocimientos, como habilidades y actitudes. Sin embargo, en el ámbito de la cultura, más allá de las políticas culturales de cada Estado-nación, región o localidad, no hay unos mínimos exigibles que garanticen ese acceso y esa participación en la vida cultural que es ya derecho fundamental. En relación a otros sectores (como el educativo o el sanitario), el sector cultural carece de una estructura rigurosa y sólida que le proporcione datos objetivables con los que justificarse y relacionarse, en igualdad de condiciones, con el resto de sectores. Como apunta Alfons Martinell (2015) “el sector cultural carece de recursos de tipo normativo, político y cognitivo que hace que no disponga de un nivel técnico adecuado” (p.17). Las políticas culturales sin estos factores internos adolecen de rigor, de discurso y son fruto, en muchas ocasiones, de la improvisación, generando una situación de vulnerabilidad en el sector.

La Cultura (con mayúsculas) es en realidad **vida cultural**, y existe más allá de las políticas culturales. La cultura siempre es, siempre está, y de lo que se trata, más bien, es de establecer los mecanismos que garanticen el cumplimiento del **derecho fundamental de participación**.

Participar es acceder, pero es también crear, activar, sumar, ser parte activa de algo a través de alianzas sólidas con el sector educativo, vía de **socialización** del conocimiento y ,sobre todo, garantía de una **democratización cultural real**.

10. Referentes bibliográficos.

- Acaso, M. [María]. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. [María] y MEGÍAS C. [Clara]. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, C. [Carmen]. (2015). *De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica*. Intangible Capital, vol. 11, núm. 3, 285-292. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394001.pdf>

- Agirre, I. [Imanol]. (Diciembre 2015). *Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia*. (p. 5-16). Revista Docencia 57.
- Beirak, J. [Jazmín]. (2022). *Cultura ingobernable. De la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, V. [Vicente] y Cidrás, S. [Salvador]. (2023). *Educación a través del arte. Hacia una escuela imaginada*. Pontevedra: Kalandraka.
- Boj, C. [Clara]. (2020). Intraescolar. Aprendizajes de una exploración radical (y fallida) de las residencias de artistas en centros educativos. En Morales, E. [Eva]. (ed.). (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. (p.101-116). Madrid: Catarata.
- Camnitzer, L. [Luis]. (2017). Ni arte ni educación. En *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. (p. 19-25). Grupo de Educación Matadero Madrid. Catarata: Madrid.
- Campos, J. [Jose] y Lozano-Sanfèlix, N. [Neus]. (2020). FAQ o no tanto. De cómo Resistències artístiques está derivando en un dispositivo de aprendizaje para el museo. En Morales, E. [Eva]. (ed.). (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. (p. 29-39). Madrid: Catarata.
- Campos, J. [Jose], Ortiz, M.J. [María José] y Queral, L.I. [Lledó]. (2020). Resistències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos. En Morales, E. [Eva]. (ed.). (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. (p. 149-161). Madrid: Catarata.
- Cartagena, F. [Fernanda]. (2015). *Arte, educación y transformación social*. Index, revista de arte contemporáneo, núm. 0, 2015, 44-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023741>
- Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes. (2016). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Caja de herramientas para la educación artística. Departamento de Educación y Formación en Artes. Gobierno de Chile. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. (CMCV). (s.f.). Convocatoria para artistas 2020-2021. <https://www.consorcimuseus.gva.es/centro-del-carmen/convocatorias/resistencies-artistiques-procesos-artisticos-en-entornos-educativos-2020-2021/?lang=es>
- Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. (CMCV). (s.f.). Convocatoria para artistas 2021-2022. <https://www.consorcimuseus.gva.es/centro-del-carmen/convocatorias/resistencies-artistiques-procesos-artisticos-en-entornos-educativos-2021/?lang=es>
- Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. (s.f.). *Resistències artístiques: processos artístics en entorns educatius*. Recuperado el 31 de mayo de 2023 de <https://resistencies.consorcimuseus.gva.es/>
- Day, C. [Christopher]. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. En *¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas*. Revista mexicana de investigación educativa, 2010, vol. 15, núm. 47, 1131-1138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5415535>

- Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació (DGIEO). (14 de octubre de 2021). RESOLUCIÓN de 7 de octubre de 2021, de la directora general de Innovación Educativa y Ordenación, por la cual se convoca a los centros docentes de titularidad pública de la Generalitat, durante el curso académico 2021-2022, a participar en el programa «Resistencias Artísticas: Procesos Artísticos en Entornos Educativos», del Consorcio de Museos de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV). Núm. 9194. https://dogv.gva.es/datos/2021/10/14/pdf/2021_10259.pdf
- Fernández, C. [Concha]. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas en *Pedagogías y emancipación*. (p. 99-127). Barcelona: Arcadia/MACBA.
- Fullan, M. [Michael]. (2002). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. En *¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas*. Revista mexicana de investigación educativa, 2010, vol. 15, núm. 47, 1100-1106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5415535>
- Garcés, M. [Marina]. (2020). El contratiempo de la emancipación en *Pedagogías y emancipación*. p. 21-47. Barcelona: Arcadia/MACBA.
- Garcés, M. [Marina]. (2022). *Malas compañías*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. [Henry], Rivera-Vargas, P. [Pablo] y Neut-Aguayo, P. [Pablo]. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En Rivera, P. [Pablo], Miño, R. [Raquel] y Passeron, E. [Ezequiel]. (Coord.). *Educación con sentido transformador en la universidad*. 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8949985>
- Hernández-Hernández, F. [Fernando]. (2019). *Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa*. 32 Revista GEARTE, Porto Alegre, vol. 6, núm. especial, 31-42. <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Marchesi, A. [Álvaro]. (2010). *Estrategias para el cambio educativo*. Pensamiento iberoamericano, ISSN 0212-0208, núm. 7, 2010, 51-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011212>
- Martinell, A. [Alfons], Teixeira, J. [José]. (2015). *Políticas culturales: concepto, configuración y tendencias*. [recurso de aprendizaje]. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00214718/pdf/PID_00214724.pdf
- Morales, E. [Eva]. (ed.) (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. Madrid: Catarata.
- Rodrigo, J. [Javier] y Collados, A. [Antonio]. (2015). *Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas*. Pulso: revista de educación, núm. 38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5592692>
- Sánchez de Serdio, A. [Aida]. (2010). *Arte y educación: diálogos y antagonismos*. Revista Iberoamericana de Educación, 52, 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sánchez de Serdio, A. [Aida]. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Madrid: Producciones de arte y pensamiento.

- Solé, J. [Jordi]. (2020). *El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Steyerl, H. [Hito]. (2010). *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto* (traducción de Marta Malo de Molina), tomado de Transversal. EIPCP. MaHKUzine. Journal of Artistic Research 8. https://www.um.es/innova/OCW/material_didactico_digital_especialidad_dibujo/AplicacionTIC2012/5/ficheros/Articulo_2_invest.pdf
- Teixeira, J. [José]. (2015). *El concepto de cultura en la política cultural*. [recurso de aprendizaje]. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00214716/pdf/index.html

11. Anexos:

ANEXO 1. Modelo de encuesta.

ANEXO 2. Transcripción de entrevistas.

ANEXO 1. Modelo de encuesta.

RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Este formulario tiene como objetivo recoger la voz del profesorado participante en las ediciones 2020-2021 y 2021-2022 del programa Resistencias artísticas: procesos artísticos en entornos educativos. A través de una serie de preguntas se busca indagar en las posibles transformaciones que la participación en el programa ha generado en vuestra práctica docente y a nivel de centro. Los resultados formarán parte de mi Trabajo Final de Máster en Gestión Cultural que estoy desarrollando en la Universitat Oberta de Catalunya, así como de posibles publicaciones académicas posteriores.

Necesito vuestro mail para escribiros en caso de que me surja alguna duda. Adjuntaré listado de proyectos con agentes participantes pero no se os citará como autores de la encuesta. Los resultados se utilizarán de manera agregada y anónima.

El tiempo estimado para realizarla es de unos **20 minutos**.

¡Muchísimas gracias por vuestra participación!
PEPA ORTIZ ROMANÍ

Aquest formulari té com a objectiu recollir la veu del professorat participant en alguna de les edicions del programa Resistències artístiques: processos artístics en entorns educatius. A través d'una sèrie de preguntes es busca indagar en les possibles transformacions que la participació en el programa ha generat en la vostra pràctica docent i a nivell de centre. Els resultats formaran part del meu Treball Final de Màster en Gestió Cultural que estic desenvolupant a la Universitat Oberta de Catalunya, així com de possibles publicacions acadèmiques posteriors.

Necessite el vostre mail per a escriure-vos en cas que em sorgisca algun dubte. Adjuntaré llistat de projectes amb agents participants però no se us citarà com a autors de l'enquesta. Els resultats s'utilitzaran de manera agregada i anònima.

El temps aproximat per a realitzar-lo és de **20 minuts**.

Moltíssimes gràcies per la vostra participació!
PEPA ORTIZ ROMANÍ

* Obligatoria

1. Correo electrónico / Correu electrònic *

2. Edición en la que participaste / Edició en la qual vas participar *

2020-2021

2021-2022

3. Nivel(es) educativo(s) implicados / Nivell(s) educatiu(s) implicat(s) *

Educación infantil/Educació infantil

Educación primaria/Educació primària

Educación secundaria/Educació secundària

Educación Especial/Educació especial

Bachillerato/Batxillerat

Formación Profesional/Formació professional

4. Número aproximado de alumnado participante/Nombre aproximad d'alumnat participant *

- Menos del 20% del alumnado del centro/Menys del 20% de l'alumnat del centre
- Entre el 20% y el 50% del alumnado del centro/Entre el 20% i el 50% de l'alumnat del centre
- Más del 50% del alumnado del centro/Més del 50% de l'alumnat del centre

5. Número aproximado de profesorado implicado (sin contar contigo) / Nombre aproximad de professorat implicat (sense comptar amb tu) *

- Menos del 20% del claustro/Menys del 20% del claustre
- Entre el 20% y el 50% del claustro/Entre el 20% i el 50% del claustre
- Más del 50% del claustro/Més del 50% de claustro

6. ¿Con qué áreas/materias/saberes generó intersección el proyecto? (al margen de si hubo profesorado de otras áreas implicado me interesa saber si el proyecto artístico se relacionó con otros saberes más allá de las áreas artísticas) / Amb quines àrees/matèries/sabers va generar intersecció el projecte? (al marge de si va haver-hi professorat d'altres àrees implicat m'interessa saber si el projecte artístic es va relacionar amb altres sabers més enllà de les àrees artístiques) *

7. Desde tu punto de vista ¿fue un proceso colaborativo en el que la autoría del proyecto acabó siendo compartida entre artista y comunidad educativa? Desarrolla brevemente tu respuesta/Des del teu punt de vista, va ser un un procés col·laboratiu en el qual l'autoria va ser compartida entre artista i comunitat educativa? Desenvolupa breument la teua resposta. *

8. ¿Tu implicación en proyectos culturales y artísticos se ha visto incrementada a partir de tu participación en el programa? / La teua implicació en projectes culturals i artístics ha crescut arrel de la teua participació en el programa? *

Sí

No

9. Si la anterior respuesta es SÍ ¿puedes explicar brevemente en qué consisten esos proyectos y si suponen una colaboración con algún agente cultural externo? / Si l'anterior resposta és SI, pots explicar breument en què consisteixen aquestos projectes i si suposen una col·laboració amb algun agent cultural extern?

10. La participación en proyectos de este tipo genera transformaciones, más o menos significativas, en la práctica docente. En tu caso ¿cuál ha sido la naturaleza de esa transformación? (respuestas múltiples) / La participació en projectes d'aquest tipus genera transformacions, més o menys significatives, en la pràctica docent. En el teu cas, quina ha sigut la naturalesa d'aquesta transformació? (respostes múltiples) *

- Incorporación de nuevos materiales y lenguajes artísticos/Incorporació de nous materials i llenguatges artístics
- Cambios metodológicos/Canvis metodològics
- Trabajo interdisciplinar/Treball interdisciplinar
- Cambio en mi imaginario con respecto a las artes/Canvi en el meu imaginari en relació a les arts
- Incremento de mi participación o interés por formaciones relacionadas con las artes/Increment de la meua participació o interés per formacions relacionades amb les arts
- Motivación y aprendizaje del alumnado/Motivació i aprenentatge de l'alumnat
- No he detectado ninguna transformación en mi práctica docente/No he detectat cap transformació en la meua pràctica docent
- Otras

11. ¿Puedes explicar con más detalle las opciones seleccionadas en la pregunta anterior? / Pots explicar amb més detall les opcions seleccionades en la pregunta anterior?

12. Más allá de las transformaciones en tu práctica docente ¿consideras que se han producido cambios a nivel de centro? Selecciona la(s) dimensión(es) de esa transformación (respuestas múltiples)/ Més enllà de les transformacions en la teua pràctica docent, consideres que s'han produït canvis a nivell de centre? Selecciona la(es) dimensió(ns) d'aquesta transformació (respostes múltiples) *

- Dimensión organizativa (estructura, organización interna...)/Dimensió organitzativa (estructura, organització interna...)
- Dimensión pedagógica (metodología, evaluación...)/Dimensió pedagògica (metodologia, avaluació...)
- Dimensión espacial (nuevos usos, diseño de espacios...)/Dimensió espacial (nous usos, disseny d'espais...)
- Dimensión artística (protagonismo de las artes, proyectos artísticos...)/Dimensió artística (protagonisme de les arts projectes artístics...)
- Dimensión social (relaciones personales, con el entorno...)/Dimensió social (relacions personal, amb l'entorn...)
- No he detectado ninguna transformación a nivel de centro/No he detectat cap transformació a nivell de centre
- Otras

13. En caso de que se haya producido una transformación a nivel de centro, ¿qué aspectos de los citados a continuación crees que la han motivado?/ En cas d'haver-se produït una transformació, quins aspectes dels citats a continuació creus que l'han motivat?

- Naturaleza del proyecto/Naturalesa del projecte
- Metodología de trabajo/Metodologia de treball
- Implicación profesorado participante/Implicació professorat participant
- Implicación equipo directivo/Implicació equip directiu
- Número de alumnado participante/Nombre d'alumnat participant
- Características grupos-clase participantes/Característiques grups-classe participants
- Marco curricular/Marc curricular
- Otras

14. ¿Qué cambios consideras que deberían llevarse a cabo, tanto en el programa y su gestión como en los propios proyectos, para que fuera una experiencia realmente transformadora a nivel de centro?/ Quins canvis consideres que haurien de dur-se a terme, tant en el programa i la seua gestió com en els propis projectes, perquè fora una experiència realment transformadora a nivell de centre? *

15. ¿Puedes describir, por último, aquellos aspectos que consideres importantes en relación a la capacidad del programa para participar de un cambio educativo que no hayan aparecido a lo largo de la encuesta? / Pots descriure, finalment, aquells aspectes que consideres importants en relació a la capacitat del programa per a participar d'un canvi educatiu que no hagen aparegut al llarg de l'enquesta?


ANEXO 2. Transcripción de entrevistas.


Entrevista ESTEFANÍA GARCÍA RRAA


20-21-20230602_101256-Grabación de la reunión


2 de junio de 2023, 8:12a.m.
57 min 41 s


 **ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE** ha iniciado la transcripción

 **ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE** 0:14
Hola, en primer lugar necesito solicitarte permiso para grabar la entrevista y para poder utilizar tus datos personales en el Trabajo Final de Máster y en las posibles publicaciones que se deriven de este trabajo.

 **GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA** 0:35
Sí, te doy permiso.

 **ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE** 0:37
Vale, gracias.
¿Puedes contarme en qué convocatoria de Resistències artístiques participaste y cuál fue el proyecto y con qué artista/colectivo? Y también en qué consistió y cómo os organizasteis a nivel de centro y a nivel de alumnado.

 **GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA** 0:46
Soy Estefanía y trabajo en el Instituto Ribalta y el proyecto en que participé fue en el curso 2020-2021, "Botem per a crear juntes" con el colectivo Basket Beat.
En ese momento la convocatoria se pedía a nivel individual y en este caso la pedí yo. Cuando me la dieron lo primero que hice fue hablar con el equipo directivo, les presenté la propuesta, era el año a la vuelta de pandemia y estaba prohibido hacer cualquier proyecto, por lo que hubo bastante conflicto a la hora de defender el proyecto, de intentar que se pudiera llevar a cabo de manera presencial. Porque el colectivo sí o sí insistía que tenía que ser algo presencial, siempre jugando esa carta y luego, si es que no, de ninguna manera, pues pensar algo.
Prohibieron entrar en el centro hasta la última semana del proyecto. Entonces tuvimos que pedir un espacio fuera del centro. Y nos cedieron un espacio en la UJI. Este proyecto se hizo en cuatro momentos, cuatro semanas, una primera semana que se hicieron los encuentros virtuales con cada con cada grupo, porque aquí los que participamos fuimos Departamento de servicios socioculturales a la comunidad pero estaban implicados en principio también los ciclos de promoción, igualdad de género, integración social y animación sociocultural. Pero hubo cambios.

 **GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA** 3:39
Y luego dos semanas intensivas.
Hacíamos todas las tardes, o sea de 3 a 9.
De lunes a viernes el equipo de artistas estaba en Castellón, venían desde Barcelona y entonces los grupos nos desplazábamos a la UJI y teníamos sesiones de 6 horas con cada grupo.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 4:27

Fueron así los encuentros, dos semanas, de irnos a la UJI y hacer sesiones. Trabajamos con los grupos separados, con mascarillas y tal, y hubo un, hubo un día que nos juntamos todos porque nos dieron permiso, pero claro, esto era como *off the record* y luego la última semana del proyecto conseguimos hacerlo en el centro, en marzo. Quedamos todas juntas en el gimnasio del instituto.

Nosotros no implicamos a todo el centro, primero porque no se podía, o sea, no nos dejaban juntar a grupos entonces.

El colectivo de artistas tenían intención de que pudiéramos hacerlo con todo el claustro, de hecho, era su primera intención. Es que nos juntáramos todos los profesores, todos los alumnos. Pero claro, esto dijeron que no se podía hacer, por eso solo afectó el proyecto al departamento. Todo el departamento.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 5:43

¿Pero sí que había voluntad entonces de que fuera un proyecto que afectara a todo el centro?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 5:47

Había voluntad por parte de los artistas desde el principio en que afectará a todo el centro, por mi parte también, pero claro, movilizar eso era más difícil y me encontré como en ese momento de tener que defender el proyecto ante las inclemencias del COVID. Me resultaba mucho más difícil. Entonces, pues al final decidimos, se decidió que se tenía que hacer solo con el departamento. Pero luego hubo grupos que se se desmarcaron y docentes que no vinieron nunca.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 6:29

¿Pero tú crees, conociendo al claustro y conociendo las dinámicas del centro, que esto hubiera sido posible, afectar a todo el centro si las restricciones sanitarias no hubieran existido?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 6:36

A ver, yo creo que no. De hecho, en una de las primeras reuniones que tuve con Basket Beat les transmití mi temor. Yo nunca había entrado a Dirección porque era mi segundo año en el centro y había un equipo directivo diferente que, en comparación con por ejemplo, con lo que veo ahora, que la puerta de Dirección está siempre abierta.

Yo nunca había entrado al despacho de la directora y yo les transmití que me daba miedo. Lo del claustro no me parecía muy viable, no solo por lo del COVID, no me parecía muy viable por cómo funcionaba el centro.

Entonces, claro, también he de decir que cuando presenté el proyecto en Dirección ella me me escuchó e hizo que fuera posible, y desde actividades extraescolares se me facilitó todo y se peleó por el proyecto aunque luego hubiera cierto desencanto al final.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 8:30

He estado revisando los objetivos de la convocatoria para centros tanto de la convocatoria 2020-2021 que lanzó el Cefire artisticoexpressiu como de la siguiente

que ya lanzó la Dirección General de Innovación y he recogido los que tienen que ver más con la investigación que estoy haciendo en relación a los cambios o el impacto que puede producir la experiencia a largo plazo. Ya los hemos revisado antes de empezar a grabar ¿de esos que propongo cuáles creen que se concretaron más en tu caso?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 9:26

Pues yo leyendo los objetivos, diría que el primero, que es el de promover la capacidad social de resolver problemas por medio del trabajo en comunidad. Y bueno, quizás entender la educación artística como una herramienta primordial en los procesos de aprendizaje. Y también el de fomentar la expresión artística como generadora de conocimiento potenciando el pensamiento divergente y la creatividad. Bueno, lo cierto es que en Basket Beat son artistas porque trabajan desde el arte comunitario y trabajan con la música pero yo siento y después, por conversaciones también posteriores que en su propuesta el arte no es lo principal. Acompaña el proceso. Pero ellos no se presentan a sí mismos como artistas, son educadoras sociales. O sea, el arte estuvo presente como una manera de abrir otras posibilidades. Bueno, evidentemente la música está, porque creamos música con balones con 25 personas. Tiene mucho impacto, pero no es eso donde ponen la mirada. Entiendo que sí, que claro que sí que están haciendo música, pero es cómo lo hacen.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 11:57

Sí, de hecho este tipo de prácticas encajan perfectamente en la convocatoria en la que se hace una llamada a creadores y creadoras a título individual o colectivo que sitúen su trabajo en el campo de las prácticas participativas, relacionales, colaborativas y de las pedagogías críticas.

Es curioso que destaquemos este tipo de prácticas como algo excepcional cuando en realidad la convocatoria está intentando visibilizar este tipo de prácticas en las que lo artístico no sea entendido como un producto o un lenguaje concreto, sino como una manera de hacer o como una metodología.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 12:44

Sí, por eso te digo que el objetivo de promover la capacidad social de resolver problemas por medio del trabajo en comunidad, me parece que es el que más conecta. O sea, que el lenguaje artístico también está ahí, pero no es lo primordial. Es el trabajar con lo común, con la comunidad, con lo colectivo, en colectivo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 14:08

Y ¿bajo qué condiciones consideras que el programa de Resistencias artísticas posibilita la transformación a largo plazo de las prácticas educativas? Es decir ¿qué es lo que posibilita una transformación?

Y aquí me gustaría que habláramos en dos niveles. Primero qué es lo que posibilita la transformación a nivel de tu práctica docente, y qué es lo que lo posibilita a nivel de centro. Y yo aquí había propuesto varios elementos: la naturaleza del propio proyecto, la metodología que utilizó el colectivo, la implicación del profesorado, la implicación del equipo directivo, el número de alumnado que participó, las características de ese grupo, el marco curricular que a veces

obviamos, pero que puede ayudar o no a que cosas así se produzcan. Entonces estaría bien que pudiéramos hablar en esos dos niveles ¿vale?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 15:31

A ver, voy a empezar por a nivel de centro. Aunque a nivel de centro me resulta difícil pensar ¿Puedo decir a nivel de de departamento, a lo mejor?



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 16:22

Claro, pero entonces ¿valoras la posibilidad de que esa resistencia que hubo por parte del equipo directivo (que posibilitó que sucediera pero bajo unas condiciones muy acotadas) impidió que la experiencia permeara más allá de vuestro departamento?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 16:49

Bueno, es verdad que este proyecto vino durante el último año de la Dirección, que no es la actual. Hubo conflicto por la naturaleza del proyecto, que tenía una mirada de criticar el sistema educativo. Hubo muchas conversaciones que se tuvieron con Basket Beat y muchos temas que salieron con el alumnado, que tenían que ver con cómo podemos cuestionar, qué es esto de la educación que nos une, por qué estamos aquí, y entonces la naturaleza del proyecto se vio reflejada.

Hubo, una vez pasada la experiencia, alguna pancarta en el despacho de la Dirección pidiendo la dimisión. Y no sé quién fue.

Una de las personas que está ahora en el equipo directivo estuvo presente de alguna manera en el proyecto y es una persona con la que me siento muy dialogante. Ahora ella está de secretaria y bueno cambios a nivel de centro no sé pero que a lo mejor sí que pudo afectar a nivel de, bueno, se pueden hacer cosas. Y decir no queremos ser un equipo directivo que genere censura. Y ahí puede que haya habido cambio.

A lo mejor hay gente que le pareció poco importante lo que pasó, no lo sé. Pero sí siento que pudo ser la naturaleza del proyecto. A nivel colectivo es generar una chispa de decir: vamos a hacerlo también de otra manera.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 19:23

¿Quieres decir que que sí que pudo haber un aprendizaje para personas que en ese momento no ocupaban un cargo directivo y ahora sí, que les hizo pensar en que existe otra manera de poder hacer las cosas?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 19:50

Sí, sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 19:53

O sea que puede haber un cambio en el imaginario individual que luego afecta a cómo trabajas dentro de una dirección para lo colectivo.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 19:57

Sí, sí. En la parte de implicación y de posibilidades de cambio.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 20:08

Si quieres ahora nos podemos centrar más en el nivel individual.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 20:11

A nivel individual, bueno, hay una parte que sí que me parece interesante y es la mirada politizada que estuvo en la naturaleza del proyecto.

Voy a definir lo que entiendo por naturaleza del proyecto para luego decir a nivel individual y quizá un poco a nivel colectivo de otras docentes.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 20:56

Vale.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 20:58

Entiendo que la naturaleza del proyecto era una naturaleza confrontativa y politizada.

Y también, a lo mejor esto es más metodología pero era sí a todo.

O sea, los artistas tenían un sí a todo, un hay que hacer falta cambiar. O sea, vamos para adelante con todo. En el profesorado hubo mucha confrontación y porque vimos que nos faltaba exigencia. Como docentes éramos poco exigentes. Nos faltaba poca exigencia personal y con el alumnado. Y algunas compañeras se vieron como descubiertas, como que en sus prácticas pensaban que eran de una manera y luego eran de otra.

Esto fue a nivel también colectivo. Creo que el proyecto facilitó ver que hay docentes que no quieren implicarse, que no quieren salir de sus prácticas ni verse influenciados por cosas que les puedan resultar molestas, si es un jiji jaja sí, pero si ya empiezas, uy, este este tío qué me dice, entonces ya no, no. De hecho yo mandé 30 correos donde lo explicaba todo lo que iba pasando, para que si no había venido alguien que se sintiera bien, que la puerta estaba abierta. Y al final solo se llegaron a implicar más profundamente 6 personas de 30 de un departamento del ámbito social. Bueno, se desveló que efectivamente, pues estamos en un departamento que cada uno va a la suya y al final que fue un poco como cri, cri, cri, cri, cri cri.

Y nos llamó la atención a muchas personas pensar que somos gente del ámbito social, que vienen aquí unos artistas de Barcelona que trabajan con esto, que en la puta vida vamos a ver más.

No sé, bueno. ¿Entonces, qué cambió? Cambió el decir, vale, dónde estamos, con quiénes estamos, qué departamento queremos construir y eso creo que a día de hoy hay resonancias con cómo ha cambiado la jefatura de estudios, en cómo hay más gente implicada en llevar la jefatura de estudios, aunque solo sea una persona, estamos intentando cambiar cosas.

No sé, creo que eso también despertó interés de transformar el departamento. Porque estamos hablando de una metodología que explora la potencia del grupo. Basket Beat trabaja con lo que pasa en el grupo, en lo que pasa aquí y ahora en el grupo, y puedo hacer transferencias para pensar quiénes somos como personas, quiénes somos como profesionales. Esa es la base del trabajo.

Y luego estaba la cuestión del silencio en la metodología, no siempre teniendo que estar dirigiendo el aula, dejando que cosas emerjan.

Incomodando, porque también el silencio incomoda. Bueno, entonces esto a



metodología creo que ha tenido reflejo en lo colectivo y la confrontación. Transferencia, confrontación, silencio. Vale esas tres cosas de la metodología creo que han podido tener repercusión en que ahora estamos un grupo de docentes que participamos en un proyecto de investigación que tiene que ver con la supervisión docente y con ese interés de mirarnos y confrontarnos entre nosotras, que no tenga que venir nadie desde fuera, que entre nosotras podamos hacerlo. Y entonces creo que eso es un reflejo claro de impacto a nivel colectivo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 26:13

Y ¿a nivel individual?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 26:22

Luego con el tema bueno a nivel individual. La metodología de trabajo. Implicaciones, pues, bueno, el uso del silencio creo que lo he asimilado como parte de la metodología. Esa cuestión de la transferencia, si ya lo hacía en el aula, pues quizá lo he tomado con más relevancia, es decir, poder hacer conexiones con con el perfil profesional que está, que estoy que estoy impartiendo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 27:56

O sea, estamos hablando de establecer relaciones, estamos hablando entonces también de pensamiento divergente, de la capacidad de generar conexiones.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 27:56

Sí, o sea, sí, al final es como no pensar que el aula es una cosa apartada de la vida, sino quiénes somos en el aula y qué pasa en el aula, pero eso también me lo aplico a mí. O sea, no solo al alumnado, lo que nos pasa en el aula es un reflejo de quiénes somos, de quiénes somos ahora, quiénes somos, en qué pongo atención, qué cuidados aplico.

Bueno, y el tema de la exigencia. A mí en el proyecto Basket Beat me pasó una cosa y es que, bueno, había una alumna que que yo le había dado clases y que siempre que hablaba no se le entendía. O sea, bla, bla, bla. Decía cosas y yo no la entendía y nunca se lo dije. Fulanita es que no se te entiende, o sea, no se te entiende, intenta ordenar el discurso, lo dejaba pasar, porque, claro, era como muy confrontativo decirle a alguien eso. Y claro, tú estás ahí, aguantando. No entiendo lo que estás diciendo. Ella hablaba como muy bien, y digo, pues yo es que no entiendo. Entonces, de repente llega a la sesión el artista y se lo dice y es como ¿por qué no lo he dicho antes, qué miedo tengo a confrontar, qué miedo tengo al conflicto? Entonces me ha hecho estar muy conectada con mi miedo al conflicto e intentar desactivarlo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 30:13

¿Esto fue una una alumna, o sea, eso sucedió con una alumna del grupo?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 30:18

Sí, sí, entonces bueno, eso creo que es a nivel individual, lo que impide la transformación.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 30:30

¿Te refieres a nivel colectivo, lo que pide la transformación? Aunque bueno, no, también tiene que ver con individual.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 30:46

Es que a nivel colectivo nos dimos cuenta que el alumnado es muy frágil, o sea, el alumnado es muy frágil, muy frágil.

Primero, que o sea te digo por el impacto como de darme cuenta de que hay mucha sobreprotección o sobreprotegemos, porque no están acostumbrados a que no seamos complacientes, a que exijamos. Y estamos hablando de adultos, estamos hablando de gente que es a partir de los 17, 18 años. Que no están acostumbrados a que el aula sea un espacio que no esté dominado por el docente, o sea, de repente el silencio de la metodología, decían qué hago, o sea qué hago antes yo ante este silencio no me están diciendo qué tengo que hacer ¿No? Bueno, tú no te puedes manejar en ese silencio, creo que eso generó mucho rechazo. Entonces hubo grupos de alumnado que lo dejó, y lloró, o sintió muchísima ofensa, que odiaba a Josep Maria.

Y luego eso se transformó, pero ahí me hizo ver a nivel individual que había mucha fragilidad, o sea que en el alumnado había sí, mucha fragilidad que, al interactuar con ellos de otra manera, que no están acostumbrados, se rompía el cristal y eso, la verdad es que me sorprendió y lo tengo en mente cuando estoy en el aula y no sé muy bien qué ha generado de cambios, pero es una es una cosa que lo tengo en mente.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 32:48

Y ¿a nivel colectivo qué crees que impide esa transformación?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 32:50

La implicación del equipo directivo, o sea, a nivel colectivo, creo que sí. Bueno, la implicación del profesorado y la implicación del equipo directivo a nivel colectivo. Creo que es lo que impide en gran parte que haya más transformaciones.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:08

Y ¿el marco curricular? Me interesa este aspecto.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 33:15

A ver a mí en el marco curricular, a mí no me interesa nada nunca.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:19

¿Pero crees que posibilita o que impide, o sencillamente, no afecta en nada?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 33:26

La verdad es que en este proyecto no le dimos visibilidad.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:32

¿Irrelevante?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 33:33

No era irrelevante, porque todas esas transferencias que hacíamos y que se hacían tenían que ver, efectivamente, con competencias que son propias de integradores sociales, animadores socioculturales. Pero no fuimos al detalle, eso no estuvo presente, nadie se revisó el currículo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:58

Es decir que no se evidenció, pero las conexiones están siempre ahí.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 34:02

Por supuesto. O sea, no se despegó, no hubo desconexión porque los artistas estaban completamente situados en que estábamos hablando de perfiles profesionales que trabajan con personas. Y entonces eso estuvo muy presente. Bueno, podríamos decir que a lo mejor sí, que el marco curricular está si se entiende así, pero vamos, en ningún momento fuimos a ver qué competencias ni qué objetivos ni nada por el estilo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 34:35

Y me interesa esa idea de las resistencias que tienen que ver con uno mismo, con nuestras inseguridades, con la manera de ser de uno y de cómo uno se lleva esto también al aula. O sea, te pregunto, voy un poco más allá ¿crees que este tipo de proyectos siempre generan transformación a nivel individual?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 34:56

Sí. Yo creo que sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 35:33

¿Aunque no las evidencias, aunque esa transformación implique un no quiero participar, ese no quiero participar es también una forma de transformación?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 35:42

Para mí sí, para mí sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 35:43

O sea que es más complicada esa transferencia a nivel de centro, pero a nivel individual sí.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 35:52

A nivel individual yo creo que cuando algo te genera molestias claro, tú puedes estar muy cegado y no quieres ver que eso te está hablando de ti mismo. Pero bueno, depende de cada uno, pero con que rasques un poco te das cuenta que si algo te genera mucha molestia es porque hay algo que te está poniendo el espejo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 36:13

Hemos estado hablando más de lo que ha posibilitado la transformación y ahora de lo que tiene más que ver con lo que se ha transformado.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 36:39

Sí, entiendo que los cambios metodológicos. Pues a veces incluso he usado el aula la técnica de los *stop moment*, que fue una técnica que utilizaron. Y he utilizado balones también en un momento dado.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 37:22

¿O sea, que ahí sí que habría también una incorporación de nuevos materiales?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 37:27

Sí, sí. Es verdad que muy puntualmente, porque claro, para trabajar con los balones necesitas saber, pero bueno, que sí, que sí. En un momento dado lo incluí. A ver lo del cambio de imaginario con respecto a las artes. Bueno, sí, quizá también. O sea, el hecho de que siento que el proyecto Basket Beat, el no poner la atención en el arte me genera, me genera mucho interés, quiero decir, o sea, creo que lo interesante es lo que pasa entre las personas. Y no tanto los resultados.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 38:53

No tanto el producto artístico ¿no?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 38:54

Sí, no tanto el producto artístico, sino lo que está pasando, qué está pasando, qué se está moviendo. Quizá con lo de Baasket Beat sí que se refuerza ese imaginario.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 39:14

Has comentado algo antes de un grupo de supervisión docente. Entiendo que con las docentes que participaron en el proyecto. Entonces ¿esto afecta a nivel de centro o departamento, a la dimensión social, organizativa y pedagógica?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 40:08

Sí. Porque yo creo que tiene que ver con la dimensión social.

Antes no he dicho una cosa también, perdón, pero en la incorporación de nuevos materiales o el uso del espacio también ha habido.

A veces hay cambios en mi uso del espacio. Ir más al gimnasio, usar espacios más diáfanos, sin tanta carga de cosas. Y yo creo que dimensión social.

Y la dimensión pedagógica que también lo he dicho. Que al final, para mí la dimensión pedagógica tiene que ver con pensar desde dónde estás haciendo las cosas. O sea, para mí la dimensión pedagógica es el posicionamiento que tienes como docente. Si revisas eso.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 41:09

Vale entonces en lo referido al grupo de supervisión que habéis creado ¿me puedes explicar un poco?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 41:23

Supervisión, sí. Yo les planteé a mis compañeras que me parecía interesante que pudiéramos empezar a entrar en las aulas de las otras.

Y lo hemos planteado como una AC, Actividad Complementaria, y estamos personas que estuvimos con lo de Basket Beat y que bueno que tenemos relación. Hablamos primero de lo que nos preocupa de nuestras prácticas docentes, qué nos preocupa de ahora mismo, de no sé, del aula, en qué creemos que necesitamos apoyo ,o quñe creemos que no hacemos del todo bien o lo que sea, cada una con sus problemáticas.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 42:50

Y ¿cuántas personas sois en total?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 42:52

Somos 6, de la familia sociocultural.

Y entonces nos planteamos estas preguntas y nos dividimos, y entramos dos personas en diferentes momentos al aula de la compañera con esa pregunta o esa cuestión que nos ha lanzado, observamos, tomamos nota y después nos juntamos todo el grupo a darnos *feedback* de lo que hemos visto. Entonces las que hemos entrado en el aula de la compañera, pues da *feedback*, y luego estamos todas reunidas.

Hemos empezado con esto, hemos entrado en casi todas las aulas y estamos bueno, nos presentamos a lo de ACORD¹, no sé si te enteraste.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 44:00

Sí, son proyectos de investigación en colaboración con la Universidad ¿no?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 44:02

Sí, sí, entonces decidimos presentarnos, porque esto se tiene que presentar desde el centro y solo puede un proyecto presentarse desde el centro. No se pueden presentar varios, entonces lo presenté al equipo directivo, me apoyaron, nos apoyaron y hemos presentado y en principio nos lo han dado, entonces la idea es que vamos a colaborar con el grupo de investigación de la UJI. Con el MEICRI².



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 44:33

¿Cómo se escribe?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 44:43

M-E-I-C-R-I.

Pensamos que estaría guay tener una estructura de investigación y unas cosas más pautadas para que esto crezca. Con la idea de que encontremos cosas que luego podamos ofrecer e implementar en el centro, en el departamento y en el centro.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 45:17

¿Y el objetivo del proyecto entonces cuál sería?

¹ ACORD: Acción Colaborativa e Innovación Docente: <https://ceice.gva.es/es/web/innovacion-educacion/acord>

² MEICRI: Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica: <http://meicri.uji.es/>



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 45:25

Sería investigar sobre la evaluación o co-evaluación docente, como una práctica de formación continua del profesorado entre iguales. Es como llevar la cultura colaborativa a las prácticas de evaluación, al centro educativo.

Entonces esto también, o sea, tiene que ver con el proyecto de Basket Beat. Y también tenemos un documental a medio hacer. Y la publicación del Consorcio que no ha salido y que nos ayudó a dar sentido a lo que había pasado y que ojalá salga esa publicación porque nos ayudó a pensar mucho la la propuesta.

Ahí hay mucho material, Pepa, mucho material.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 46:31

Lo sé, lo sé. Pero bueno,, ahí entran otros factores que a mí se me escapan. Y que toda la investigación que se llevó a cabo en ese momento tenía más que ver con lo que había pasado en ese momento y no tanto con el después, con el largo plazo, que es lo que a mí me interesa ahora.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 46:57

Ya, pero bueno, es que ahí hay muchas cosas, es que hay muchas cosas, pero bueno, son cosas que yo te estoy rescatando ahora también cuando te voy hablando.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 47:07

¿Y el documental que está a medio hacer?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 47:11

Sí pues, es que bueno, la última semana, vino Kike a grabar la última semana de Basket Beat y tenemos material de la última semana.

Y bueno, sobre todo el último día. Josep Maria y yo estuvimos investigando un poco el material, y hemos hecho como unas entrevistas también con Tati.

Estuvimos grabando parte del trabajo de Basket. Bueno, hemos creado material, lo que pasa es que eso está ahí, que no lo hemos dado más bola, pero sí, sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 47:57

Y por último, la cuestión está de ¿qué crees que podría contribuir en relación a la organización y gestión que posibilitaría más cambios?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 48:24

Es que no lo sé, o sea, no lo sé. Seguramente hay muchos proyectos muy diferentes que también han tenido impacto. Yo siento que que el que hubo un una fricción muy fuerte que generaron por cómo trabaja el colectivo y es que es reventaron la propuesta inicial de horas y dinero.

Con muchas horas, muchísimas más. O sea, que nos reunimos muchísimas veces, o sea que es que no escatimaron ni en saliva, ni en dinero, ni en trenes, ni en nada. Entonces hubo mucha entrega, había mucha, mucha corporalidad. Estaban muy presentes, cuando venían estaban muy presentes.

Y entonces esto me parece que sí, para mí es importante que esté.

Y luego ese cambio que se ha hecho en la convocatoria de este año de que el

centro sea sabedor de lo que está pasando y que esté, creo que es importante porque yo me sentí muy sola defendiendo el proyecto y creo que eso ha cambiado. Igual también que se seleccionen de otra manera los artistas que realmente se ponga hincapié en que tengan una mirada colectiva, participativa.

La idea de participación es que es muy perversa porque se entiende participación, que sí que vengan y hagan lo que yo estoy proponiendo, pero, pero no hay movilización real de recursos de las propias personas que están. Me da esa sensación, pero es una sensación.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 51:10

Sí, entiendo lo que quieres decir.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 51:12

Y entonces creo que a lo mejor poner más hincapié en bueno a quién estamos eligiendo, o sea, realmente qué recorrido tienen de movilizar a tanta gente



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 51:28

Ahora también ya sabes que se ha ampliado la convocatoria a más horas y proyectos, y hay más presupuesto.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 51:42

¿Se paga más?



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 51:43

Sí.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 51:44

O sea, a ver yo recuerdo que tenía un presupuesto de €7000 o algo así. Y por 30 horas hicieron 200.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 51:53

Sí, sí, lo sé, pero eso también la implicación del colectivo está detrás de todo lo que pasó. Es decir, evidentemente no es lo mismo dedicar 30 horas que 200. Esto también pasa a nivel docente. Muchas veces las personas que tiran más y que consiguen más y que experimentan más, son personas que dedican muchas más horas de las que ponen en el horario.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 51:55

Por supuesto, sí, sí. Así es, sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 52:21

¿Por lo tanto aquí esto también tiene que ver con la implicación y con el cuerpo que ponga una en las cosas ¿no? Con el ánimo, con la pasión. Y esto tampoco está pagado en el cuerpo docente. Da igual que hagas el horario o que luego hagas 500.000 cosas más.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 52:43

Y luego sabes que Basket se volvió a presentar y no les cogieron.

También dices bueno, o sea, no sé entonces ¿qué quieres? No sé, luego pueden decir que sí, que es participativo, pero no sé, esto para mí es un un temazo, es un temazo porque la mayoría de la gente entiende la participación de una manera, pues muy muy superficial.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 53:52

Esto me interesa mucho. Esto de que la idea participación te parece algo muy perverso, que habría que definir qué es participar.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 54:02

Sí, porque tampoco hay diálogo.

En Basket Beat había momentos que había que estar haciendo otra cosa, pues se hacía, porque porque el grupo no daba, no daba más.

Que, por ejemplo, la exposición final de Basketbeat fue bueno, ¿y ahora qué hacemos? ¿O sea, queréis que hagamos la exposición? ¿Acabamos de hacer la representación, estamos todos como destrozados porque la recepción ha sido muy dura, qué queréis? ¿Seguimos para adelante, tenemos poco tiempo, no? Sí, sí, la gente sí, sí, vamos a hacerlo, pues qué hacemos, nos auto-organizamos, venga vosotros por aquí, o sea, una sensación de que el proyecto hay una parte que ya no le pertenece al artista, creo que esa sensación de que haya un momento en que el proyecto ya no pertenece al artista.

Es muy difícil conseguirlo, igual que no sé, es difícil conseguir a los docentes que intentamos que haya una implicación del alumnado que lo que pasa en el aula ya no solo dependa de ti, es muy difícil porque la mayoría de las veces tendemos como profesionales a quererlo tener controlado siempre. Y entonces ahí es muy difícil que el otro, el otro quepa.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 56:00

Claro, es que esto es interesante porque es extrapolable a cualquier ámbito relacional. Tiene que ver con tus hijos, tiene que ver con tu pareja. A mí me resuena mucho en relación a la crianza.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 56:06

Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 56:13

En mis relaciones personales.



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 56:18

Totalmente. Totalmente. O sea que yo vamos, la participación, o sea esa mirada, yo creo que tiene que ver con todo

Yo es que la desconexión entre profesional y personal es que yo no lo veo y jamás lo voy a ver. Yo todo lo que vivo en el ámbito profesional, también es extrapolable a mí. Con Basket Beat claro, me resonaba, que tengo miedo al conflicto, claro, y no solo me resonó, tengo miedo al conflicto con el alumnado, pero también tengo miedo al conflicto con mi pareja, con mis amigas, con mi hermana, con mi padre.

Sí, entonces no sé. Bueno, el tema de participación me parece que es clave pensar en el programa desde ahí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 57:13

Vale. Pues ya lo tenemos. Voy a parar la grabación y la transcripción.
¿Quieres decir algo más?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 57:28

No.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 57:30

¿Te parece si la paro ya?



GARCIA GOMEZ, ESTEFANIA 57:32

Sí, sí, sí, perfecto, perfecto.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 57:34

Vale.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE ha detenido la transcripción

Entrevista RAQUEL MORA RRAA

20-21-20230605_101659-Grabación de la reunión

5 de junio de 2023, 8:17a.m.

39 min 34 s



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE ha iniciado la transcripción



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 0:18

Vale Raquel, pues nada, empezamos, vale, primero pedirte permiso para para grabar la sesión y después para poder utilizar tus datos, es decir, tu nombre y apellidos tanto en el trabajo final de máster como en futuras publicaciones.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 0:40

Te doy permiso, permiso concedido.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 0:42

Gracias. Primero, presentarte brevemente, contarme en qué convocatorias has participado. Con qué colectivo. En qué consistieron.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 0:52

Vale, pues nada, yo soy Raquel Mora Martínez, soy maestra de educación infantil, con plaza definitiva en el CEIP Alejandra Soler de Valencia y he participado en dos ediciones de Resistencias artísticas. La primera fue en el curso 2018-2019 con el proyecto Tirar del hilo, de Alba Cacheda, y la segunda fue en el curso 2020-2021 con Mi casa, mi mundo, nuestra casa, nuestro mundo del colectivo *Arquikids*. Bueno, sobre todo trabajamos con Loles Domingo.

Un poco así a grosso modo, explicar los proyectos, el primero de Tirar del hilo fue un proyecto colaborativo de educación artística. El título hacía referencia a esta frase hecha de Tirar del hilo como indagar, investigar. Y lo que se hacía básicamente era el descubrimiento, ideas y conceptos, viviendo experiencias, no que nos proponían 8 artistas diferentes. Estos artistas lo que hacían era revisar el artista anterior y presentar al siguiente y bueno la experiencia la vivieron niños de todo el ciclo de infantil de 3 años a 5, o sea, los 3 niveles. En formato taller, con grupos heterogéneos de alumnado.

En el segundo proyecto que es Mi casa, mi mundo, nuestra casa, nuestro mundo, tenía un contexto completamente distinto. Primero porque se realiza en el curso 20-21, que fue el curso justo después de pandemia. Estábamos en años pandémicos pero participó alumnado desde infantil 3 años hasta cuarto de primaria. Fue un proceso experiencial y participativo de educación y creación artística, donde se trabajaban elementos de arquitectura y arte a través de una instalación, una instalación espacial y utilizando la instalación como una herramienta pedagógica.

Utilizaba la casa como un símbolo universal y era como el punto de partida para reconocer y conocer y experimentar diferentes conceptos de arte y arquitectura. Se instalaron 6 estructuras en el hall del centro con forma de casa, cada una de ellas respondía a una temática diferente y había como diferentes momentos. Una fase de inspiración donde se hablaba un poco de las instalaciones artísticas a lo largo de la

historia, otra fase de proyecto propiamente dicho que era donde el alumnado se organizaba, conocían un poco cuál era la tarea. Y a partir de ahí se organizaban en grupos. La siguiente fase era la de construcción, que era el trabajo propio dentro de cada una de las estructuras. Y por último la fase de juegos y experimentación que se vivía parte en las sesiones, pero también que se vivía en otros momentos de la jornada escolar, en los patios o en los momentos de comedor, etcétera.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 4:13

Entre los objetivos de la convocatoria para centros de las dos que estoy analizando, 2020-2021 y 2021-2022, me interesan especialmente algunos por la relación que tienen con las líneas del trabajo que estoy haciendo. No las voy a leer todas porque te las pasé, pero de todas las que te he pasado ¿podrías decirme cuál de estos objetivos consideras se ha podido concretar más a través de tu proyecto o de tus proyectos en residencia?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 4:47

A mí me da la sensación cuando hablábamos sobre esto, que hay una, sobre todo que para mí es el de entender el arte y los procesos de creación contemporánea como instrumentos de expresión, pero también de comprensión y reflexión de la realidad, que es como como si fuera una, o sea, como una muñeca *matrioska*. ¿Sabes que el resto van como incluidos dentro de ese macroobjetivo? Este objetivo, tanto a nivel de alumnado como de docentes.

El arte te ayuda a comprender y entender tu entorno, y lo vivimos de una forma como más micro no? En el proyecto de Tirar del hilo casi todas las acciones que tuvieron lugar tenían lugar en nuestro patio, descubrimos sus paredes, suelos, la luz, ¿de qué manera podíamos jugar con la luz dentro de la escuela? Y después se salió un poco como alrededor. Pues si hacíamos recorridos por la calle para conseguir determinadas cosas que luego nos iban a valer para algunas de las acciones o acciones concretas que hicieron en parques cercanos a la escuela, es como que todo vibraba alrededor del entorno de la escuela. Sin embargo, con el segundo sí que es verdad que podrían estar relacionadas con ese segundo objetivo de fomentar la creación artística contemporánea como una herramienta de análisis y reflexión de problemáticas sociales, género no ambientales, etcétera. Sí que se trabajaron en cierta medida con el primer proyecto, pero en el segundo creo que eso era como los grandes ejes que movían el proyecto, dentro de lo que es la instalación.

Por poner un ejemplo: había una de las casas que era la Casa de la biosfera, que precisamente trataba esto, o sea, como sociedad en qué nos estamos convirtiendo, ¿qué lugar tiene la naturaleza? Dentro de nuestra sociedad y cómo a través de esa instalación que no dejaba de ser una crítica pues de este entorno poco sostenible que estamos construyendo entre todos. Por un lado, herramienta de procesos de aprendizaje, por supuestoísimo o sea, e incluso como que te ha aportado otra mirada a la hora de intervenir.

A nivel pedagógico te da como muchas más herramientas y posibilidades.

Y claro, evidentemente está relacionado con esa capacidad creadora y el favorecer ese pensamiento divergente.

De hecho, creo que ya lo hemos comentado alguna vez Pepa, pero que al final los proyectos se enriquecen porque los alumnos también aportaban su mirada, y es porque generamos la situación y el contexto para que eso ocurriera. Y eso es como

muy interesante, también que se les da voz y empiezan como a pensar desde otro punto de vista.

Me ha venido a la cabeza que al final es como un gran bloque, como que al final todo está incluido. Todo está incluido de alguna manera, o sea cómo pones el foco más en una cosa o en otra, pero todo está incluido y me gustaba mucho esto de que es verdad que con Alba estuvimos trabajando mucho las superficies, las paredes en las ventanas, la luz, el patio, y con Loles era como hablar de otros conceptos como más abstractos pero relacionados también con lo que se estaba haciendo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 10:05

Entonces sería como si el objetivo de entender el arte y los procesos de creación contemporánea como instrumentos de expresión, pero también de comprensión y reflexión de la realidad fuera el objetivo del que se derivan los demás. Dependiendo del proyecto hace incidir más en unos que en otros, pero tú consideras que este último es el principal.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 10:21

Es la madre. Sí. Ese objetivo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 10:35

Vale, vamos al tema de las condiciones.

¿Bajo qué condiciones crees que el programa posibilita la transformación a largo plazo de las prácticas educativas en la escuela? ¿Qué es lo que posibilita esa transformación? Has hecho hincapié en la encuesta en la naturaleza del proyecto, metodología de trabajo e implicación del profesorado y marco curricular.

La idea es que pudieras añadir algo a cada una de estas posibilidades que tú has abierto.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 10:59

Por lo que respecta a la naturaleza del proyecto, al final quiero decir, es como la idea de la que parte todo. Y bueno, tiene que resultar atractivo y estar conectado, yo creo que ahí, en la naturaleza del proyecto, el éxito está también en el *match* que se hace desde la organización, o sea, desde desde el propio Resistencias. Ahí es es muy importante saber qué conectas con qué conectas para que siempre pueden haber sorpresas.

La naturaleza del proyecto está, o sea, el poder hacer el *match* correcto entre la escuela y el artista o colectivo para que resulte lo que posibilite esta transformación y que se conecte con ello.

Luego la metodología de trabajo, pues también es muy importante, porque claro, al final quiero decirte, la escuela es una estructura como bastante cerrada. Y la metodología puede como abrir esa estructura, pero también tiene que estar como medio contenida, no sé si termino de explicarme. Que tiene que encajar un poco con esta estructura que tiene la escuela para poder funcionar. Hay que hacer como un trabajo previo para que todo pueda encajar. Entonces esto es importante.

Aunque la escuela para mí es como un organismo vivo, pero tiene como una estructura muy rígida que hay que intentar adaptar, es como este soplo de aire

fresco con esta estructura rígida. Al tiempo que la escuela se sigue moviendo porque no se para, o sea, la escuela se sigue moviendo.

La implicación del profesorado, importantísimo, porque, bueno, yo te hablo desde la perspectiva de las Resistencias en las que yo he participado. Al final era un docente coordinador que se ponía en contacto con un artista. Entonces tú tenías que ir como un poco buscándote tus aliados dentro del centro para para que esto se pudiera dar, porque aunque fueras un docente coordinador, tú no lo puedes hacer todo, necesitas de los demás también para, pues para que te sustituyan, por ejemplo en tu aula mientras tú estás haciendo el proyecto, estás acompañando al artista o necesitas ayuda de colaboración de las tutoras.

Para que esto se pueda desarrollar entonces es, o sea, es que sin el resto de gente poco puedes hacer ¿no? A no ser que sea tu aula y el artista. Pero claro, a mí también me parece como desaprovechar un recurso, que si puede ser en vez de para 25 alumnos para 175, pues muchísimo mejor claro, aprovechar ese recurso cuanto más mejor.

Y luego el marco curricular, aquí hay que ser listo. O sea, tú te presentas a la convocatoria como docente, tú necesitas como tus aliados que te ayuden en este proceso o que participen de este proceso. El marco curricular te puede ayudar a que la gente participe. ¿Por qué? Porque tú puedes asociarlo con lo curricular. Porque la gente en la escuela está como muy preocupada por cosas instrumentales básicamente, por alfabetizar, alfabetizar desde la visión clásica de la alfabetización, podríamos decir, que aprendan matemáticas a leer, a escribir, a sumar, a restar, no el arte. Desgraciadamente el arte no es una prioridad. Entonces si conseguimos que haya esa mezcla entre lo curricular y el arte es como un peso más en la balanza del sí. Que participe profesorado intentando hacer esta vuelta, como esta pirueta.

Obviamente lo curricular es necesario, o sea, y en mi caso hago esta lectura. Para mí las artes deberían de guiar el currículum porque todo se puede trabajar a través de ellas. Es que, porque es la vida. Es que es así, un ejemplo como muy sencillo: durante muchos años yo me empeñé en hacer grafomotricidad en 3 años, la típica de seguir la línea horizontal, la línea vertical. Hasta que te das cuenta que si tú haces dibujo al natural tú estás trabajando, eso sin necesidad de montarte una estructura. Es que la gente no va haciendo por ahí rayas horizontales y verticales, o sea, es que no tiene ningún sentido. Sin embargo, tú observas una planta que hay en tu patio, y el tallo, pues tiene una línea horizontal, una línea vertical. Quiero decir que es como que al final es como mucho más natural y mucho más sencillo. Creo que muchas veces nos complicamos en construir realidades cuando la realidad da muchísima más información. Entonces lo curricular desde esos dos puntos de vista: desde el punto de vista de quien piensa que puede vertebrar un proyecto educativo y desde el punto de vista de convencer a través de que podemos utilizar esto para llegar a lo que tú quieres que es dar matemáticas y que la gente se sume.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 17:02

Y ¿qué condiciones crees que afectarían más a cada nivel? Es decir, el nivel 1 hablaríamos de nivel individual, nivel 2, nivel colectivo. ¿Cómo asociarías cada posibilidad? ¿Qué condiciones consideras clave a la hora de hacer ese cambio individual y qué condiciones consideras clave a la hora de hacer ese cambio a nivel de centro?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 17:16

Yo había puesto a nivel individual la naturaleza del proyecto, porque es lo que te digo, es saber, o sea, cómo concretan el *match*, porque si hay algo que te apasiona lo vas a saber transmitir. Y a nivel colectivo, había señalado sobre todo la implicación del profesorado y la implicación del equipo directivo porque bueno, al final el equipo directivo implica en que en que te dejen llevar a cabo la propuesta y que te facilite al menos el espacio y la posibilidad de organizar el horario para que esto se pueda dar. Entonces creo que a nivel colectivo es la implicación del profesorado y la implicación del equipo directivo.

Y el tema del marco curricular, que yo creo que afectaría a los dos niveles, por los que hemos comentado anteriormente.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 18:24

Que sea una práctica situada, en contexto, eso tiene mucho que ver con el *match* que has dicho al principio. ¿Y si hiciéramos la pregunta al revés, qué es lo que crees que impide de la estructura escolar que se produzcan este tipo de cambios?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 18:34

Pues básicamente las personas. Las personas me refiero a los docentes. O sea, porque quiero decir a nivel de familias, pues yo que sé, yo en las dos veces que he participado nunca he tenido problemas, se ha comunicado a todas las familias que es lo que iba a pasar, cómo se iba a hacer, cuáles eran los tiempos. Han recibido información pormenorizada de todo lo que se ha estado haciendo o bien a través de la web de la AFA o bien a través de, pues de pequeños escritos que se compartían o documentaciones que se compartían. Y bueno, pues la anécdota de aquella madre que viendo una foto de su hija dentro de la casa de las texturas con el proyecto de arquitectura, nos dijo que su hija estaba en una cárcel de estropajos. Pero bueno, más allá de esto, que es una anécdota que se queda ahí en lo anecdótico, o sea, lo que es comunidad educativa, o sea, familias y entorno, pues perfecto, siempre perfecto. Las mayores resistencias vaya se encuentran dentro de lo que son los docentes.

Porque aunque nos parezca que no, que el sistema educativo público es como muy abierto y muy plural, al final hay gente que se cree que pues, que esto es un chiringuito. Y que esto es su su reino. Y bueno, y ahí pues trincheras de todo tipo, o sea, hay trincheras curriculares, como por ejemplo es que claro, si yo participo de esto voy a restarle tiempo a las materias. O, desgraciadamente, con alumnado con necesidades educativas, es que, claro, es que cómo lo hacemos, es que yo no puedo, pero son trincheras que el docente se coloca por inseguridad, o por desconocimiento. Y entonces es como muy difícil romper esas trincheras, por eso digo que el principal obstáculo son las personas.

También la consideración que tienen esas personas con respecto a la importancia del arte, qué valor le dan al arte. Que eso también.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 21:11

Vale, y si entramos en la naturaleza de la transformación, es decir, en los aspectos o dimensiones de la escuela se ven afectados por esa transformación, tú has incidido en la encuesta en la incorporación de materiales o lenguajes artísticos, cambios

metodológicos, cambio en el imaginario e incremento de tu participación información.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 21:18

Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 21:36

Bueno, hablamos de esto por un lado y luego si quieres comentar algo en relación a las dimensiones de la escuela que se ven afectadas por esta transformación.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 21:40

Sí.

Vale, pues respecto a la naturaleza de la transformación, como bien has comentado, era como la incorporación de nuevos materiales o lenguajes artísticos, te hablo siempre desde lo personal, pues ahí muchas veces también conectar con no perdernos en la abundancia de materiales artísticos. Que al final tú dices, bueno, es que con el cartón sabes, que es una cosa que tenemos todos a mano se pueden hacer, pues muchísimas cosas. Desde la investigación de lo que sería la materia a través del tacto, sus posibilidades, el sonido que, bueno eso lo trabajamos a través de un proyecto estudiando el proceso creativo de Antonio González, que es uno de sus materiales estrella, el cartón y además tiene como toda una sensibilidad a la hora de elegirlo de la basura y por qué lo eliges o no, pues todo esto es, es algo que al final despierta en ti.

Y otro tipo de lenguaje es el de la instalación. Nosotros empezamos a hacer a partir del proyecto de Loles, como que una se va empoderando y se va atreviendo a hacer cosas. Entonces, pues empezamos a jugar también con las instalaciones artísticas, como juegos, como una investigación también de materiales. Una relacionada con el papel, con el color, con el blanco y negro. Ellos hacían como toda una exploración sensorial, en pequeños grupos. Todo dispuesto, pues de un modo muy concreto para que resulte muy atractivo y tenga ganas de participar de esta experiencia.

Y otra introducimos el sonido que era también una variable que a mí me como que me interesaba ¿cómo podemos producir sonido? ¿y ese sonido qué nombre tendría? ¿a qué respondería? Que estaba un poco relacionada con el trabajo de Fuencisla Francés, pues era pues la investigación a través de la materia y el color, básicamente. Del blanco y el negro, que son dos colores que la escuela también tienen una connotación como que el blanco no es nada y el negro es el terror, esa visión de adulto de la infancia de colores, sabes esa infancia de colorines y todo colorinchi.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 24:30

Jajajaja.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 24:31

En cuanto a los cambios metodológicos, estarían muy relacionados también con el cambio en el imaginario con respecto a las artes y ahí voy a hacer como un poco de retrospectiva del trabajo y al final, pues mirando hacia atrás, pues qué pasaba, que al final esa manera en la que trabajaba las artes en clase pues

lamentablemente a través de un centro de interés o utilizando un autor, que normalmente era una figura masculina, referentes que todos conocemos, Picasso, Gustav Klimt. Se trabajaba pues a través de un centro de interés y estábamos como más preocupados en el producto final que en el proceso creativo.

Sí que es verdad que luego conforme vas avanzando y dices, bueno, pues vamos a dejar el referente masculino. ¿Vámonos a referentes femeninos no? Entonces, pues pues Frida Kahlo, Louise Bourgeois, así es que empezamos a investigar algo más. Louise Bourgeois la usamos para el estudio de la anatomía, ella tenía como mucha obsesión por las manos y los pies. Pero claro, era como vamos a trabajar el cuerpo ¿a qué artista meto aquí?



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 25:51

Es decir una manera en la que es el contenido el que te lleva a la práctica, y no al revés.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 25:54

Efectivamente, efectivamente, aunque bueno pues mira que dentro de lo malo había una idea ¿no? O sea, había una idea ahí entonces esto me pareció interesante, porque era como indagar en estas cosas que la obsesionaban. Y de qué manera podían conectar. También estuvimos trabajando las jaulas, estas que ella también hace y dentro, pues, todo este mundo.

Y ya con la participación en Resistencias, di un salto. Ahora podría decir que estoy mucho más centrada o que me interesa mucho más trabajar procesos. Procesos creativos, todo lo que podrían ser, pues la investigación de los materiales, de la materia, o sea, de qué forma podemos trabajar. Esto es un trabajo mucho más de experimentación y de investigación, que esto creo que es muchísimo más interesante y al final poder también documentar, o sea, como docente, poder investigar y documentar sobre ese trabajo o ese proceso que los niños están viviendo.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 27:16

Sí, me interesa mucho cuando has comentado que en tu práctica anterior ibas más del contenido hacia la práctica. Escoger prácticas y referentes que podían servir al contenido. Y lo que sucede cuando lo haces al revés es un poco lo que sucede en Resistencias.

Es decir, que de repente aterriza un proyecto en el que tú no habías pensado, que no parte de ti, que no surge de una necesidad tuya. Y cómo a partir de esa práctica tú puedes generar las conexiones con el currículo. Eso de alguna manera me sirve para argumentar que en ese *match* del que hablábamos no tiene tanto que ver con qué es lo que vamos a hacer para que yo lo pueda justificar curricularmente como con cómo vamos a trabajar, cómo vamos a adaptar el proyecto.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 27:43

Sí. Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 28:09

Cómo vamos a transitar el proceso. Porque ese argumento que he visto en algunas encuestas, que dice que es muy importante poder escoger el proyecto. Yo no estoy de acuerdo con esto, creo que en realidad cualquier proyecto puede funcionar en

cualquier contexto, que no es necesario que hagamos un cruce exhaustivo de proyectos y centros.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 28:24

Yo tampoco. Efectivamente.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 28:40

Es decir dando voz al centro para que elija el proyecto porque el proyecto no existe, el proyecto existe en tanto que tú lo coges y lo aterrizas en el contexto.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 28:45

Claro.

Es que al final es como que el proyecto es un abstracto que toma forma cuando llega el contexto, que es la escuela. Es que es la parte que más marcha me da del proyecto, que es cómo llega algo y cómo ese algo, cómo te las maravillas para que tome forma dentro del ámbito escolar.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 28:57

Sí.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 29:20

Al final también quiero decir el docente coordinador es un mediador, o sea, es un mediador entre el artista y la escuela también, y hace que eso se pueda dar.

Y también me gusta mucho cómo este intercambio de energías que hay entre docente y artista. Cuando llegó Loles con el tema del proyecto de Mi casa, mi mundo se nos se nos planteaba qué pasaba con el alumnado de 3 años. Porque sí que es verdad que el alumnado de 3 años no participó en la construcción de lo que era la instalación, pero claro, ahí lo que hicimos fue desarrollar, que esa parte fue más de docente especialista en educación infantil, qué podíamos hacer con este alumnado de 3. Entonces inventamos pues toda una serie de experiencias relacionadas con lo sensorial. Hacer una experimentación con tierra. De qué manera con las manos, con tierra y agua, que es como un juego. Como muy básico, pero que da muchísima información del entorno.

Viviendo en un entorno urbano tienen pocas posibilidades de hacer esto, de poder jugar con tierra y agua que nos puede parecer como muy básico.

De las texturas lo que hacíamos era como un juego de abundancia. Y con confeti de color blanco, jugar a como a lanzarlo, un juego muy expansivo. Había otros juegos más de contención como era dibujar o jugar con las sombras. Y sobre todo, dejar la posibilidad abierta a que ellos experimentaran con todo eso que muchas veces simplemente poniendo los materiales adecuados los niños son mucho más creativos que nosotros. Y como que le no hacen su investigación propia.

Entonces creo que justo lo atractivo de esto es que no se conozca, o sea, como que no se conozcan las partes, como que sea una cita a ciegas y ver qué surge de esa cita a ciegas.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 31:43

Sí, yo también lo creo, yo también lo creo.

Por tanto, en relación a las dimensiones que aparecían en la encuesta, que en

realidad hemos comentado antes fuera de cámara son dimensiones que están muy conectadas, ¿quieres añadir algo en relación a esto?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 31:53

Sí. Sí.

Lo hemos hablado con anterioridad que al final yo creo que es la dimensión pedagógica. Que hay una idea detrás de cómo una persona, con una idea, va a modificar el resto de las dimensiones, o sea, si tú tienes una mirada, si tu mirada es una mirada muy concreta, vas a organizar el espacio de una manera, vas a darle a lo artístico un peso dentro de la escuela o dentro de lo curricular. Vas a hacer que esa dimensión social también esté incluida. Entonces yo creo que lo básico aquí es la pedagogía.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 32:49

Sí, totalmente.

El eje 4, que era relativo a tu participación en proyectos o programas artísticos tras Residencias, que en principio ya has comentado en la encuesta, pero antes fuera de cámara has comentado algo que me interesa y es que aunque ahora mismo no estás en el centro educativo estás ejerciendo como asesora.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 33:08

Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:11

En el CEFIRE de Valencia.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 33:18

En la asesoría de educación infantil, sí, sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 33:22

¿Me puedes contar un poco esto? De qué manera todo esto afecta a tu labor como asesora, en la formación que planteas.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 33:22

Claro, pues el primer año que estuve en la asesoría estábamos trabajando en un itinerario sobre lenguajes artísticos, entonces creo que la selección de las formaciones estaba como muy determinada por esto, que se pudieran trabajar los lenguajes artísticos en el CEFIRE de Valencia a nivel del ámbito de educación infantil. Entonces tuvimos un curso sobre el lenguaje sonoro que al final es una de las disciplinas, desgraciadamente, como más abandonada. Al final es como lo corporal, sacamos también otro curso relacionado con la psicomotricidad vivencial.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 34:04

Sí.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 34:32

Y un poco trabajar el pensamiento a través de de lo corporal.

Y luego estuvimos trabajando también con con Salvador Cidrás y Vicente Blanco de *Escola imaxinada*, en precisamente esto, en procesos creativos. Ahora estamos acabando dos formaciones más, una relacionada con la arquitectura y cómo trabajar la arquitectura dentro del aula a través de un curso y otro curso que se está haciendo, que es como tocar un poco de todo, desde el lenguaje corporal, las luces, o sea, el teatro de luces y sombras. La parte también de exploración de la materia a través del barro.

Bueno, pues un poco así, un compendio, porque sí que es verdad que esto es lo que comentaba antes, que en educación infantil todos tenemos muy claro que la lectura y la escritura son como una iniciación, que es un proceso que no se da propiamente en esta etapa, sino que sería como en la etapa posterior, pero al final también invertimos mucho tiempo y mucha formación en reafirmar eso cuando en realidad le tendríamos que dar más peso a los lenguajes artísticos, que es como la manera de comunicar o la manera de experimentar, ya no de comunicar, porque no solo es comunicar, también es experimentar y creo que tienen que tener más peso en esta etapa.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 36:12

Perfecto.

Cuántas cosas, qué bien.

Bueno, y lo último, ¿si tuvieras que cambiar algo para que esa transformación o ese cambio educativo fuera más significativo, más potente?

¿Qué es lo que cambiarías o en qué crees que habría que incidir?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 36:33

Yo pienso que al final el hecho de tener durante un curso escolar la posibilidad de que este artista o colectivo entre en la escuela y poder trabajar a partir de su propuesta, enriquecida siempre por lo que pasa dentro del contexto escolar, debería de ampliarse. De manera que en un segundo curso quizás la escuela podría andar sola, manteniendo como esta esencia del proyecto que el final es como la idea del artista, la artista o colectivo, pero que se enriquece con el paso del tiempo y sí que podría haber a lo mejor como algún *input*, o sea, como que el artista en algún momento o el colectivo vuelva a aparecer para poder intercambiar impresiones o reformular o plantear nuevos retos, nuevas preguntas. Entonces pienso que con un año se queda corto.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 37:35

Sí, se queda corto.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 37:46

Como creadora de experiencias educativas, también necesitas la mano de alguien, para no caminar solo, no que de vez en cuando tuvieras estos *inputs*. A mí me parece.

Porque al final cada una es especialista de una cosa y esto es así, entonces yo no puedo pretender tomar el relevo del artista, ni el artista puede pretender tener ese rama más pedagógica.

De hecho es como estas relaciones que se dan también en los *ateliers* de Reggio Emilia, que ahí hay por una parte un pedagogo y por otra parte un artista, y la mezcla de las dos cosas es lo que hace que esto fluya.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 38:02
Sí.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 38:29
Ojalá pudiera ser así. Ojalá pudiéramos tener un artista en el centro a modo de *atelier*. Eso sería una maravilla.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 38:34
Sí, y esto incide mucho en la necesidad de que este proyecto también sea entendido como un proyecto de formación del profesorado. Porque al fin y al cabo es esta transferencia de la práctica artística a partir de trabajar con algún profesional, con una artista, para ver de qué manera la manera de hacer del artista se transfiere a la práctica educativa. Es una idea clave de la investigación, que es que este proyecto sea entendido sobre todo como un proceso de formación.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 38:47
Efectivamente.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 39:10
Para que no se quede en una práctica anecdótica, sino que pueda transferirse, y quedarse en la manera de hacer el docente.



MORA MARTINEZ, RAQUEL 39:17
Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 39:20
Muy bien.
Vale, pues ya está.
¿Quieres comentar algo más o te parece bien que pare?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 39:24
Vale.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE 39:31
¿Pues paro ya, eh?



MORA MARTINEZ, RAQUEL 39:33
Sí.



ORTIZ ROMANI, MARIA JOSE ha detenido la transcripción