

Transforma, una experiencia de formación de artistas en el Museo

Investigación de acompañamiento

Por Mercedes Álvarez Espáriz



Índice de contenidos

1	INTRODUCCIÓN	3
2	DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO <i>TRANSFORMA</i>	5
3	UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO EVALUATIVO	8
4	ORIGEN DEL PROYECTO Y MARCO INSTITUCIONAL	10
5	LA FIGURA DEL ARTISTA-EDUCADOR	15
	5.1. ¿Quién es el artista-educador?	15
	5.2. Si el artista actúa de <i>arteducador</i> , ¿cuál es el papel de la educadora?	19
	5.3. Nueva figura versus alianzas interprofesionales	22
	5.4. El <i>arteducador</i> en el contexto económico	23
6	LA FORMACIÓN EN EL MARCO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	26
	6.1. El proceso de selección de las artistas	26
	6.2. El diseño y la puesta en marcha del proyecto	28
	6.3. Metodología basada en la práctica	31
7	CULTURA INSTITUCIONAL Y SERVICIO PÚBLICO	36
8	APRENDIZAJES Y TRANSFORMACIONES	44
9	CONCLUSIONES	51
10	BIBLIOGRAFÍA	55
11	ANEXOS	59
	Anexo 1. Fichas de proyecto	59
	Anexo 2. Diagrama de agentes e instituciones implicadas	63
	Anexo 3. Acciones llevadas a cabo en el proceso de evaluación	64

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso 2015-2016 el Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía desarrolló un proyecto de formación de artistas cofinanciado por la Fundación Daniel y Nina Carasso, cuyo principal objetivo era proporcionar a artistas jóvenes, una formación en el ámbito de la educación y mediación en museos con la finalidad de facilitar su futura inserción laboral.

Cuatro artistas fueron seleccionadas para llevar a cabo talleres en diferentes contextos y dirigidos a públicos diversos en el marco del proyecto *Transforma*, siendo supervisadas y asesoradas por las coordinadoras del Departamento¹.

Para el equipo del Departamento esta iniciativa supuso una prolongación del trabajo iniciado en años anteriores, para continuar investigando las posibilidades de colaboración entre artistas y el Museo en el ámbito de la educación.

Igualmente, se incluyeron dos estudios entre la relación de actividades del proyecto. Uno de corte sociológico acerca de la situación y opciones laborales de los artistas jóvenes; y otro que adoptó el formato de evaluación-investigación, que acompañó el desarrollo de los talleres y cuyo resultado final es el actual informe.

El principal objetivo de la evaluación era valorar la pertinencia y eficacia de la formación y de las herramientas utilizadas para llevarla a cabo. De tal manera, mi trabajo se centró en identificar los aprendizajes, desplazamientos y transformaciones experimentados por las artistas durante los meses de su formación. Sin embargo, analizando en profundidad se desvelan aspectos más complejos, al igual que también se materializan alguno de los temas que fueron tratados en conversaciones previas respecto a los contenidos incluidos en el proyecto, confirmando así su pertinencia.

Al ampliar el campo de estudio y observar, no solo lo acontecido en el marco del programa, sino también las estructuras institucionales y relacionales en las cuales se desarrolló el mismo, se detecta cómo afecta y condiciona a las diferentes agentes implicadas en el proceso.

Por tanto, este texto no pretende ser una memoria de acontecimientos surgidos durante el desarrollo del proyecto. El objetivo del presente trabajo es recoger el intercambio de opiniones y los distintos puntos de vista que se expusieron durante el mismo. A lo largo del curso se debatió acerca de la forma y las prácticas puestas en juego, apelando con cierta

¹ Dada la feminización de los perfiles profesionales de las artistas, educadoras, coordinadoras, profesoras y demás agentes involucradas en el ámbito de la educación en general, y más específicamente en la mediación en museos, se ha optado por utilizar el género femenino en la mayoría de los casos.

frecuencia a cuestiones estructurales y políticas, no solo del contexto institucional en sí, sino también respecto del ámbito profesional de la mediación en museos. Fueron varios los temas tratados, desde las distintas interpretaciones acerca de la figura del artista-educador y como estas pueden ser llevadas a la práctica, hasta las posibilidades reales de que dispone un museo nacional para impartir cursos de formación que incluyen las prácticas dentro de su programa. Desde un punto de vista crítico, estos y otros puntos son tratados en las siguientes páginas con el propósito de plantear interrogantes, dejando así abierto el debate.

En los tres primeros epígrafes, con una intencionalidad más descriptiva, se contextualiza y se exponen características y peculiaridades del proyecto, haciendo referencia no solo al origen del mismo y sus objetivos, sino también al ámbito en el que se desarrolla. La singularidad de este entorno cultural, así como los cambios que se producen en la plantilla de trabajadoras del Departamento de Educación son elementos clave para comprender el proceso *Transforma*. Igualmente, siendo este informe un trabajo individual, realizado desde mi condición como evaluadora externa, considero conveniente incluir también una referencia al lugar de trabajo desde el que ejerzo mis competencias.

Seguidamente, en el epígrafe número cinco se recoge una aproximación a la figura del artista-educador desde distintos puntos de vista, y también respecto a sus conocimientos y habilidades, sus funciones en el ámbito de la educación y mediación, su situación económica y laboral, así como sus relaciones con otros implicados en su mismo entorno de trabajo.

A continuación, en los epígrafes seis y siete, además de plantear la repercusión que la experiencia tuvo entre los participantes, se describen distintas acciones que se llevaron a cabo desde el proceso de selección de las artistas y durante el posterior desarrollo del proyecto. Se exponen algunas de las reflexiones que fueron surgiendo conforme avanzaba el programa y que actualmente están presentes en el campo de la educación y mediación en museos.

Para finalizar, en el epígrafe número ocho se recopilan los cambios que se realizaron y que no estaban contemplados en el diseño inicial del programa. Estas modificaciones fueron bien recibidas de parte de los agentes participantes por ser consideradas como nuevas líneas de actuación en beneficio de sus conocimientos, de las prácticas y del contexto.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO *TRANSFORMA*

Desde la premisa de que el sector educativo es una opción de profesionalización cada vez más contemplada por los artistas jóvenes, el diseño inicial del proyecto *Transforma* recogía dos grandes objetivos: por una parte, explorar las posibilidades que brinda el arte como impulsor del cambio social y educativo; y en segundo lugar, promover la formación de jóvenes artistas en el ámbito de la mediación y la educación artística, aprovechando el potencial transformador de su producción creativa.

Estas dos líneas de trabajo se materializaron en una formación a la que el Departamento de Educación invitó a cuatro artistas. Su participación en el proyecto osciló entre los cuatro y seis meses, en los que cada una realizó un proyecto de intervención en un contexto educativo y con un público concreto según la clasificación de las diferentes áreas en las que está dividido: Familia y Jóvenes, Centros Escolares y Mediación². Las artistas plantearon y llevaron a cabo los talleres según un formato propuesto, junto con el acompañamiento y asesoría de las coordinadoras.

El programa incluía también otro tipo de actividades con el objetivo de que las artistas se familiarizaran con el funcionamiento del Departamento del Museo, así como que conocieran las prácticas y marcos de pensamiento de otras agentes del ámbito de la educación y mediación artística. Las actividades llevadas a cabo consistieron en una serie de visitas a otras instituciones u organizaciones que trabajan en este campo, la asistencia a talleres, visitas guiadas del Departamento de Educación del MNCARS y su participación en un seminario.

Se realizaron dos rondas de visitas a los siguientes centros: [Museo Thyssen](#), [Centro de Arte Dos de Mayo](#), [Medialab-Prado](#), [hablarenarte](#) y [Pedagogías Invisibles](#). Y en cuanto al seminario de formación [Arte y educación: identidades y relaciones fronterizas](#), que se desarrolló en dos sesiones restringidas y una pública, contó con la participación de Mónica Romero y Oriol Fontdevila como figuras expertas, y versó sobre los actuales modelos de relaciones y territorios fronterizos existentes entre arte y educación, así como se abrió el debate acerca de las opciones de movilidad y nuevos ámbitos de actuación para las figuras del comisario, artista o educadora.

Además, el proyecto *Transforma* contemplaba la ejecución de un estudio externo sobre la situación y condiciones de empleabilidad de jóvenes artistas en contextos educativos (De

² El Departamento de Educación está formado por la persona que actúa en calidad de jefa del mismo y cinco coordinadoras de área en la plantilla fija. Además, el equipo cuenta con la colaboración habitual de educadoras y de colaboradores que participan puntualmente sobre todo en el diseño y ejecución de las actividades. En el anexo 2 se detalla la información del organigrama y el nombre de cada uno de los responsables.

Gracia, 2017), así como una evaluación de acompañamiento de la formación de las artistas, cuyos resultados se recogen en el presente texto.

Bajo esta configuración, el proyecto se llevó a cabo en dos fases. En la primera trabajaron Alexander Ríos, que realizó tres talleres con adolescentes en el Museo, acompañado por Natalia del Río como coordinadora; y Daniela Ortiz, que desarrolló un taller con mujeres en el marco del curso de Formación de monitores de comedor del Espacio de Igualdad Municipal Dulce Chacón de Villaverde, asesorada primero por Julia Ramón y posteriormente por Olga Ovejero. En la segunda fase, Teresa Solar realizó un taller con los dos grupos de 4º de Primaria del Colegio Público Pablo Picasso de Parla, con la tutoría de Victoria Rodríguez, y posteriormente con Montse Ferreras; finalmente, Elisa González llevó a cabo el taller de Artista de verano con cuatro grupos diferentes de niños y niñas, acompañada por Natalia del Río³.

Viaje al más acá

Alexander Ríos desarrolló en dos ocasiones un taller con jóvenes de entre dieciséis y veinte años, la mayoría alumnos de Bellas Artes, Diseño y Comunicación Audiovisual. Para la tercera edición del taller se invitó a participar a jóvenes de entre doce y quince años, miembros de la [Asociación Primera Prevención](#) de Vallecas.

Bajo un formato de taller intensivo de fin de semana, Alexander propuso a los jóvenes un recorrido dentro y fuera de las instalaciones museísticas, en el que reflexionar juntas sobre la definición y funciones del Museo. Este recorrido se complementaba con la visita a iniciativas culturales y artísticas alternativas, en su mayoría de gestión ciudadana participativa, localizadas en los barrios próximos al Museo. A través de la experiencia vivida en los espacios visitados y su participación performance, Alexander pretendía provocar el interés por reflexionar sobre qué lugar ocupa el Museo y cuáles son sus objetivos; y analizar qué otras opciones coexisten fuera de la Institución, estimulando la proyección de deseos como método crítico de trabajo.

Desempoderar al otro

Daniela Ortiz trabajó durante ocho sesiones con un grupo de mujeres desempleadas inscritas en un curso de capacitación profesional en el [Espacio de Igualdad Municipal Dulce Chacón](#). A través de la exposición de distintas propuestas político-artísticas, Daniela buscó familiarizar a las participantes con estos nuevos modelos de comunicación, de reivindicación y denuncia. A través del diálogo y la exposición de los trabajos de investigación que la artista ha llevado a cabo, se estimuló el análisis crítico sobre las estructuras de poder en las que se enmarcaba el propio taller, haciendo hincapié en los marcos presupuestarios y beneficios que movilizan tanto los cursos de formación de personas desempleadas como acción educativa museística

³ Ver anexos 1 y 2 para comprender los cambios de personal y conocer con detalle los talleres llevados a cabo.

dirigida a colectivos considerados “desfavorecidos”. Daniela también expuso en el taller su análisis y denuncia a las políticas europeas respecto al control migratorio.

Aulas abiertas

Teresa Solar propuso al alumnado de 4º de Educación Primaria del [Colegio público Pablo Picasso de Parla](#) crear una obra audiovisual que reflejase una visión crítica del mito de Medusa. El taller se dividió en dos fases. Durante la primera parte, las sesiones se dedicaron a analizar la historia de Medusa, proponiendo diferentes desenlaces para su posterior grabación; a la vez, Teresa les ofrecía una breve introducción al lenguaje audiovisual. Durante la segunda fase del taller se hicieron los decorados y determinaron las secuencias que finalmente se grabarían.

Rutinas salvajes

Elisa González llevó a cabo el Taller de verano que se ofrece cada año desde el Museo. Durante cuatro semanas de junio y julio, tuvieron lugar cuatro talleres de cinco sesiones matinales con grupos de quince niños de entre ocho y once años; entre ellos, uno de los grupos participantes pertenecía a la [Asociación A.JE.MA.](#)

Elisa propuso asociar su creación artística con el trabajo a realizar con los niños y niñas, utilizando el concepto de la rutina. Junto con la educadora Elba Díaz desarrollaron un taller alrededor de algunas de las obras de la Colección del Museo, que, desde la idea clave de la rutina, hacían preguntas al grupo sobre temas cotidianos como pueden ser las costumbres, el modo de vida, pasear o sobre los objetos que utilizamos habitualmente. Tras las visitas a las salas, los niños realizaban actividades relacionadas con el tema propuesto para cada día, hasta las dos últimas sesiones, en las que desestructuraban este esquema con la celebración de un guateque, cuestionando así lo repetitivo y monótono de los talleres.

Respecto de los objetivos propuestos del programa *Transforma*, aunque las artistas eran las principales destinatarias, había más expectativas de investigación asociadas que repercutían en otros agentes. En la primera entrevista, la jefa del Departamento de Educación, Olga Ovejero, exponía que este proyecto favorecería la experimentación con nuevos métodos de trabajo en los que pudieran surgir nuevas sinergias entre arte y educación; como también, que el trabajo realizado con diferentes públicos y en distintos contextos permitiría poder comparar los resultados. Reconocía que el reparto del trabajo por áreas, con programas totalmente independientes, provocaba dinámicas autónomas que no facilitaban la posibilidad de compartir experiencias y transferir aprendizajes entre un ámbito y otro. Así, la coordinadora del Área de Familia y Jóvenes, era quien más experiencia tenía en el trabajo con artistas, mientras que en otras áreas no se habían realizado anteriormente proyectos de estas características.

El equipo del Departamento esperaba, por tanto, que este programa, en el que toda la plantilla estaba implicada y que se apoyaba además con una investigación externa, pudiese facilitar el análisis compartido por todas las coordinadoras. Igualmente, al coincidir el desarrollo de

Transforma con un proceso autoreflexivo del Departamento sobre sus prácticas, se generaron altas expectativas de formación en relación a las visitas a otros departamentos y organizaciones del ámbito de la mediación en museos y el seminario de formación.

3. UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO EVALUATIVO

El objetivo de la evaluación externa era determinar la pertinencia y eficacia de una formación para artistas-educadores, realizada en el seno del Museo y que permitiese valorar la idoneidad del proyecto y de las actividades, entendiendo el proyecto como una iniciativa piloto.

En las conclusiones de esta evaluación se persigue ir más allá de la mera valoración del grado de éxito en la consecución de los objetivos perseguidos. Elaborar un texto en el que se relatara lo sucedido relacionándolo con las líneas de análisis que atraviesan el campo de la educación o mediación en museos. Por lo tanto, en este informe, como soporte teórico de referencia, se expone cómo ha ido transcurriendo y qué conclusiones se han ido desvelando durante el desarrollo del proyecto.

Para llevar a cabo el estudio participé en las reuniones previas para el diseño del proyecto junto con el Departamento de Educación, igualmente mantuve conversaciones con las artistas y otras agentes implicadas, con las profesoras del Colegio Pablo Picasso, la coordinadora del Espacio de Igualdad Dulce Chacón y con una educadora del Museo. También fue parte de mi trabajo asistir a los talleres, al seminario y acompañar en las visitas que se hicieron a otras instituciones.

La información y el análisis de las diferentes agentes implicadas que se exponen en estas páginas, fueron el resultado de las entrevistas y conversaciones mantenidas con ellas durante el desarrollo del proyecto⁴. Con anterioridad fui entregando informes de evaluación parciales, haciendo partícipes a las agentes acerca de mis valoraciones.

Tras finalizar los cuatro talleres y la formación y analizar mi presencia y participación en el proceso, percibí la dificultad que supone mantener el equilibrio entre el trabajo como observadora externa y el acompañamiento. Si bien es cierto que intenté no participar de forma activa en los procesos de diseño y creación, esta frontera fue en ocasiones difusa, generándose espacios de intercambio en los que, tanto artistas como coordinadoras, solicitaron mi valoración del proceso o sugerencias de posibles vías a seguir. De tal manera que el trabajo realizado puede considerarse un híbrido entre la evaluación de resultados, la investigación académica y el acompañamiento asesor.

Igualmente me gustaría mencionar que mi figura de evaluadora externa fue en ocasiones problemática e identifiqué dos posibles causas de las incomodidades. En primer lugar la propia figura de una evaluadora externa genera una comprensible inquietud sobre los agentes participantes al interpretar que el trabajo que desarrollan está sometido a examen. A pesar

⁴ Ver anexo 3. Relación de acciones llevadas a cabo en el marco de la evaluación.

de que desde el inicio de mi trabajo hubo un especial cuidado porque el enfoque y objeto de la evaluación fueran comunicados de manera explícita para evitar posibles malestares, mis conversaciones con las artistas o con las coordinadoras desvelaron que la presión de sentirse examinadas les afectaba. En segundo lugar, tanto Daniela como Alexander manifestaron sus recelos acerca del uso y destinatarios finales de este estudio, sintiendo que determinada información podía ser utilizada para fines con los que disentían. Al final del proyecto ambos expresaron que el carácter público de este texto diluía en parte sus inquietudes.

No obstante, la propuesta de contar en las prácticas con una visión externa también fue valorada positivamente, como así se puso de manifiesto en muchos encuentros informales con las artistas y coordinadoras. En este sentido, analizando este intercambio de opiniones, Teresa y Alexander admitieron que les resultaba de gran utilidad, ya que les proporcionaba información y recursos más en consonancia con su proceso de aprendizaje, incluso de mayor interés que otras actividades propuestas en el programa.

Querría cerrar este epígrafe señalando cómo la evaluación o investigación de acompañamiento fue considerada por las participantes en este programa de formación como una herramienta relevante que generó cuestionamientos y aprendizajes, fortaleciendo los resultados del proyecto mediante la devolución de una interpretación crítica de lo sucedido.

En un sector en el que no son habituales este tipo de investigaciones paralelas a las acciones educativas, y en el que es frecuente que se describa lo sucedido en un tono de celebración, a veces inmovilista, este tipo de iniciativas pueden abrir nuevas vías de análisis crítico de las acciones educativas que refleje las líneas de tensión que atraviesan la práctica artística contemporánea en contextos educativos.

4. ORIGEN DEL PROYECTO Y MARCO INSTITUCIONAL

Uno de los momentos clave a incluir en el análisis del proyecto es el origen del mismo y las negociaciones mantenidas entre el Departamento de Educación y la Fundación Daniel y Nina Carasso. Fue por iniciativa de la Fundación que tuvo lugar el primer contacto con el Museo con la propuesta de una posible financiación de un proyecto en el ámbito educativo que pudiese encajar en sus ejes de acción. Así, tras evaluar los nexos en los que las líneas de trabajo de ambas instituciones coincidían, se aprobó finalmente un proyecto con el que, bajo el formato de residencias, ofrecer una formación poniendo a disposición de jóvenes artistas las herramientas y estrategias necesarias para llevar a cabo proyectos de participación en contextos educativos⁵. Además, debido al interés por parte de la Fundación de profundizar en el tema de la actual situación y condiciones de empleo de las jóvenes artistas una vez terminado el grado de Bellas Artes, solicitaron al Departamento de Educación incluir en el proyecto un estudio sobre el mercado laboral y las posibilidades de empleo de artistas que quieren desarrollar su carrera profesional en el ámbito de la educación.

Por parte del Departamento se recogieron las propuestas de la Fundación, que de esta manera reforzaban el interés por ampliar y compartir con el equipo las experiencias previas de trabajo en colaboración con artistas. Así, en la última entrevista, aunque reconocían que la dimensión del proyecto había desbordado la capacidad de ejecución y seguimiento del Departamento, Natalia defendía:

“Era una oportunidad, yo creo que así se percibió cuando se solicitó. Es cierto que de alguna manera fue una propuesta externa, pero se vio como una oportunidad, ya que era la culminación de un trabajo que se venía haciendo. Yo lo vi en términos de posibilidad de aprendizaje, de centrar un poco más las prácticas, de investigar y ponerle nombre a lo que estábamos haciendo. [...] Ya estábamos llevando a cabo *pseudoresidencias*”.

El responsable del programa de Arte Ciudadano de la Fundación, Carlos Almela Mariscal, afirmaba en la entrevista que, términos como formación, *arteducador* o empleabilidad, si bien para la Fundación reflejan la línea de trabajo defendida por la Institución, considera que al ser aplicados con la suficiente flexibilidad permite dar nuevos enfoques y abrir nuevas opciones de trabajo. Sin embargo, dotar de significado y hacer propios estos conceptos, así como definir el enfoque metodológico del proyecto fueron algunas de las

⁵ Esta propuesta respondía al eje de trabajo de la Fundación de apoyo a la formación de artistas. Más información: <http://www.fondationcarasso.org>.

dificultades recurrentes. Así, en una de las últimas reuniones de valoración, Victoria Rodríguez, nueva jefa del Departamento, añadía:

“Por una parte, el trabajo con artistas ya era algo que veníamos haciendo. Se abrían nuevas posibilidades de trabajo en áreas del Departamento en las que todavía no habíamos empezado a trabajar con ellos, [...] pero, la necesidad de hacer un trabajo más centrado en la formación creo que no era un objetivo propio, eso sí que fue sobrevenido”.

A esta dificultad de asumir como propias algunas de las premisas del proyecto, se sumaron las complicaciones de un nuevo modo de gestión y justificación económica, el aumento del volumen de trabajo y un calendario que no respondía a los ritmos habituales.

En este sentido, es importante señalar que el Departamento de Educación no solo no había planteado un proyecto de estas características en su programación, sino que tampoco contemplaba un aumento presupuestario en un futuro inmediato. La proporción que suponía el monto global recibido para el desarrollo del proyecto *Transforma* por parte de la Fundación, en relación al presupuesto total anual del Departamento, exigió un reajuste del volumen de trabajo y dedicación, con el fin de evitar que el nuevo proyecto desvirtuase la labor realizada en la programación general educativa del Museo. Estos esfuerzos, para que el peso económico del proyecto no afectase al quehacer del Departamento, también se vieron reflejados en la agenda y en la dedicación del equipo del Departamento a su gestión y ejecución.

Por otra parte, el tiempo empleado en la ejecución y justificación del convenio aceleraron la programación de las actividades, provocando estrés en el equipo y la sensación de no poder cumplir con los niveles de calidad deseados⁶.

Asimismo, es necesario señalar que en este periodo se produjeron muchos cambios en la plantilla del Departamento, en el que solamente una de las coordinadoras participantes en *Transforma* mantuvo el mismo puesto durante todo el desarrollo del proyecto. Varios fueron los factores: bajas, traslados, ascensos, nuevas incorporaciones..., pero, indiscutiblemente, el tiempo empleado en el seguimiento de los proyectos, así como la formación y experiencias anteriores en el ámbito educativo de las nuevas integrantes del Departamento afectó a su desarrollo⁷. Así, algunos de los talleres previstos no fueron

⁶ Los diferentes protocolos entre la Fundación y el Museo para negociar los convenios de financiación, así como la rotación de las personas que se han visto implicadas en ellos, hicieron que las fechas de los convenios y ejecuciones del proyecto no coincidiesen y finalmente el grueso de las actividades se llevase a cabo en unos diez meses.

⁷ Ver anexo 2. Diagrama de agentes e instituciones implicadas.

finalmente puestos en marcha, como el del Área de Accesibilidad, debido a la ausencia de coordinador.

Además, simultáneamente el Departamento inició un plan de revisión de sus propias prácticas y sus marcos de referencia. Si bien ya existía en su seno la voluntad de propiciar una reflexión interna, se acabó materializando con la llegada de la nueva asesora de Educación y Públicos, con su deseo expreso de que estos análisis se llevaran a cabo, además de abrir el debate sobre la actual situación y funciones del Departamento en el marco del museo⁸. Este proceso de autorreflexión atravesó el proyecto *Transforma*, quizás no tanto en su diseño como en su posterior ejecución y valoración de sus potencialidades. Quedó reflejado tanto en la programación de las actividades como en el seminario, en el que, a partir de las ponencias de Oriol Fontdevila y Mónica Romero, se cuestionó la capacidad de generar discurso del Departamento y el lugar que este debería ocupar en el marco del Museo. En este punto parece pertinente hacer una breve referencia a este entorno institucional en el que ha tenido lugar el proyecto.

El organigrama bajo el que funciona el Museo, hoy en día, responde a los cambios realizados por el director Manuel Borja-Villel, en 2008, que situó al Departamento de Educación bajo la coordinación general del Departamento de Actividades Públicas. Como explica el propio director (Expósito, 2015. Pp. 106-107, 240) esta reconfiguración ya la había puesto en práctica con anterioridad en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, con el objetivo de evitar la interpretación que asigna al Departamento de Educación la responsabilidad de facilitar la accesibilidad al público en general al Museo. Para Borja-Villel, este modelo suele implicar una relación jerárquica entre la institución que “sabe” y el público, que se traduce en un “enseñar el arte”, así como una serie de principios normativos asociados a él. Estas modificaciones en la estructura del organigrama vendrían a fortalecer, desde su perspectiva, que el Museo cumpliera una función de servicio público como espacio en el que caben el disenso y la crítica, al abordar la relación con los públicos desde una perspectiva no jerárquica en la que se evitase la transmisión vertical de conocimiento integrando la noción de pedagogía en el propio dispositivo museográfico y propuesta comisarial.

En el modelo de Museo concebido por el director, los espacios en los que se produce, comparte o transmite el saber con redes heterogéneas, híbridas, internacionales y bajo nuevos formatos y medios que desarticulan la visión conservadora del Museo como garante del conocimiento. En este sentido, el Departamento de Educación ha

⁸ Dos de los cambios de personal resultan claves a la hora de abordar este proceso de autorreflexión y definición del Departamento: la incorporación de Aida Sánchez de Serdio como asesora de Educación y Públicos, en septiembre de 2015, y el cambio de jefatura, en el que Olga Ovejero abandonó su cargo y fue reemplazada por Victoria Rodríguez, en abril de 2016.

desempeñado un rol menos determinante, quedando así en un segundo plano en estas apuestas pedagógicas que han sido abordadas frecuentemente desde una perspectiva curatorial⁹. En esta propuesta de modelo de museo resuenan características que han sido enmarcadas en lo que se ha llamado *giro educativo*, que en bastantes ocasiones ha generado tensiones y contradicciones entre las propuestas comisariales que hacen suyo el trabajo pedagógico y los departamentos de educación, que han visto relegado su trabajo a una labor informativa y de reproducción de discursos enunciados desde otras áreas. En el caso concreto que nos atañe, esta tensión quedó reflejada en las reflexiones surgidas alrededor del proyecto y en las expectativas o reticencias que manifestaban las integrantes del equipo de Educación. Así, Julia apuntaba lo interesante de poder, a partir de lo experimentado en este proyecto, dar un giro en el trabajo de mediación, que en aquel entonces quedaba limitado a la transmisión de contenidos propuestos por la Institución. Natalia, sin embargo, defendía la necesidad de que los talleres dialogasen con el Museo, y más concretamente en el caso del Taller de verano, con las obras en sala, ya que consideraba que de lo contrario el sentido de realizar un taller en el marco del Museo perdía su razón de ser.

Por otro lado, la crisis económica iniciada en 2008, fue provocando paulatinamente transformaciones en los modelos de gestión de las instituciones públicas. Ante esta coyuntura económica, en varias ocasiones el director del Museo ha manifestado la necesidad de revisar y diversificar la naturaleza de los fondos de la Institución, asumiendo la imposibilidad de mantener el modelo de museo socialdemócrata financiado en su totalidad con recursos del Estado, y defendiendo la vía del mecenazgo que permita al Museo la búsqueda y gestión de recursos propios. En 2011 se aprobó la Ley reguladora del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que le confería la autonomía, como explica Borja Villel:

“Se hizo la ley propia, pero esta implicaba una inversión inicial que, obviamente, no ha habido, pero, aun así, ya hay algunos resultados que se ven a nivel económico. Por ejemplo, hemos pasado de una autofinanciación del 5% al 26% y eso que no contamos las donaciones de obra, con las que alcanzaríamos el 30%. La ley propia nos ha dado algunas herramientas para tener esta agilidad” (Guerrero, 2016).

⁹ Ejemplos son las propuestas comisariales como la exposición *Un saber realmente útil* (2014), la precedente *Playgrounds: reinventar la plaza* (2014), pero también alianzas como las realizadas con la red L'Internationale, o con la Fundación de los Comunes, en el marco del Museo en Red, con la que se quería abordar el “diseño de una nueva institucionalidad participativa y transversal” a través de áreas de trabajo como la autoformación, la investigación o la edición. También en esta línea se pueden citar las iniciativas que, albergadas en el Centro de Estudios, exploraron las posibilidades de investigación bajo nuevos formatos y relaciones, como el Grupo de investigación Península, La Red de Conceptualismos del Sur o las residencias de investigación, que buscaban abrir las relaciones del Museo con otros agentes, movimientos sociales, universidades, etc.

Entre estas transformaciones, el incremento de financiación privada para la realización de actividades, como la recibida de la Fundación Carasso para la puesta en marcha del proyecto *Transforma*, respondería a una gestión económica con la que el Museo quiere adaptarse a la actual situación político-económica¹⁰.

Asimismo, aunque el director ha sido claro en su rechazo de un modelo de museo neoliberal que colocaría al Reina Sofía en una carrera hacia la espectacularización y la lucha por aumentar audiencias, bien es cierto que las cifras de visitantes de un museo nacional no son una dimensión que pueda obviarse (Expósito, 2015. Pp. 246-248).

Todos estos aspectos han afectado y afectan al Departamento, al que por su labor como generador de relaciones pedagógicas con los públicos, en ocasiones se le trasladan responsabilidades en el ámbito de la creación y fidelización de audiencias, a la vez que lo sitúa en el punto de mira de potenciales financiadores que eligen el apoyo a labores educativas y/o sociales como línea estratégica de su responsabilidad social corporativa.

¹⁰ El caso del Departamento de Educación, cuyo presupuesto de ejecución es cubierto en su mayoría por la Fundación del Banco Santander, refleja los desplazamientos financieros sucedidos en los últimos años, en los que los servicios educativos entendidos como un servicio público, han visto, sin embargo, reducidas las aportaciones de fondos del Estado, iniciándose un nuevo modelo de financiación.

5. LA FIGURA DEL ARTISTA-EDUCADOR

5.1 ¿Quién es el artista-educador?

El desafío de implementar una formación para artistas con el fin de mejorar su futura empleabilidad como artistas educadores, irremediablemente provoca una serie de preguntas, que fueron recurrentes durante el proceso de diseño y ejecución del proyecto: ¿Qué es un artista-educador? ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que lo diferencian de un artista o de una educadora? ¿Para desarrollar qué funciones y labores estaría cualificado y bajo qué categoría o convenio laboral? Todas estas preguntas pendientes de respuesta suscitaron dudas y cuestiones que caracterizaron el proyecto de manera transversal, quedando reflejadas tanto en contenidos y conceptos, como en aplicaciones prácticas

Al situar la figura del artista-educador en el contexto del Estado español, advertimos que no se encuentra una formación o categoría profesional que acote y se corresponda con dicho perfil. De tal modo que se podría denominar artista-educador a aquel que desarrolla acciones educativas en el ámbito de la educación formal y no formal, bien sea en universidades, escuelas, museos, academias de arte, etcétera. Las posibilidades formativas serían, por tanto, amplias y se podrían clasificar según el contexto educativo en el que se fueran a desarrollar las prácticas. En el caso de la educación reglada, los requisitos formativos definen un recorrido educativo a seguir. De tal manera, es necesario un Máster de Formación del Profesorado para impartir clases de educación artística en Enseñanza Secundaria, o un Grado de Magisterio para dar clases en Educación Primaria o Infantil, por ejemplo. Sin embargo, en el ámbito de la educación no formal, las posibilidades se multiplican y dispersan. Desde esta perspectiva, la formación ofrecida en *Transforma* quedaría delimitada por el contexto institucional en el que se desarrolla y estaría enfocada con vistas a un futuro desempeño en educación no formal.

Suponiendo que el marco profesional para el que presumiblemente estarían formados las artistas participantes en *Transforma* fuese aquel que se desarrolla alrededor de una institución cultural o artística como la del Museo, resulta también difícil delimitar qué conocimientos o competencias son por los que pueden ser requeridos sus servicios, y que lógicamente deberían ser abordados en la formación. Los motivos por los que se desea la participación de un artista en un programa educativo son múltiples y responden tanto a las finalidades del proyecto educativo como a lo que se considera el rol del artista. Según Irene Amengual (2014), estos dependerían de los objetivos por los que se solicita la presencia de un artista en un proyecto. En ocasiones, explica, se pretende que el artista facilite la integración del arte en el currículum, o que los estudiantes tengan contacto con la figura de un artista profesional. También pueden ser llamados por las capacidades que se les atribuyen para innovar y expandir las prácticas pedagógicas o generar espacios de experimentación, etcétera.

Así como que también se puede pretender de ellos que desempeñen un rol preciso poniendo en juego sus habilidades prácticas, movilicen nuevas pedagogías o actúen como *outsiders* o agentes que provoquen disrupción y extrañamiento (pp. 218).

Atendiendo a las definiciones que aportaron las distintas implicadas, bien en la propuesta inicial o bien en el desarrollo mismo del proyecto, Carlos afirmaba que desde la Fundación Carasso emplean el término *arteducador*, recogido de la propuesta que hace María Acaso (2014), presidenta del Comité de Arte Ciudadano de la Fundación.

“Debemos crear la figura del *arteducador*, un intelectual que trabaja en la intersección entre lo artístico y lo educativo, y donde ambas esferas se diluyen hasta borrar las fronteras de su definición. Un profesional que, tal como escribe Camnitzer, defiende el arte como un proceso pedagógico, y la pedagogía como un proceso artístico. Un profesional con un perfil híbrido que rompe con la bipolaridad de los estereotipos profesionales, que sitúan a artistas y educadores en esferas opuestas y, en muchas ocasiones, a la figura del artista por encima de la figura del educador”.

Para Carlos, el uso de dicho término por parte de la Fundación es tan amplio que puede englobar desde aquel artista cuya práctica explore, desde un punto de vista relacional, fórmulas fronterizas con lo pedagógico, hasta aquel que esté desarrollando una carrera como educador en arte.

Desde el Departamento de Educación del MNCARS, Olga esbozaba en los inicios del proyecto una definición del artista-educador como:

“Una persona que indudablemente tiene una trayectoria creativa como artista. El artista-educador es alguien que no ha renunciado a sus propios procesos de creación artística para dedicarse a la educación, que tiene claro su papel y su trabajo como artista y que sigue desarrollando su trayectoria creativa, y que, si puede, sigue moviéndose en los canales expositivos, pero que es consciente de la capacidad transformadora que puede tener el arte aplicado en determinados ámbitos. Es un perfil de profesional que lleva a cabo paralelamente los dos desarrollos profesionales estableciendo vínculos muy claros entre ambos”.

El resto del equipo no llegaba a un consenso acerca de qué suponía esta categoría para ellas; sin embargo, en el debate surgió una distinción muy clara entre artista y educadora, atribuyéndoles a cada una cualidades polarizadas que respondían a la idea de la educación como una labor repetitiva y de transmisión, pero empática frente a la idea de la práctica artística, que fue descrita como un espacio experimental y de innovación desde el mismo desarrollo personal.

En relación con las artistas que participaron en el proyecto, ninguna de ellas se consideraba educadora al inicio del proyecto, ni mostraba interés por llegar a serlo. Asumieron su rol en el taller desde la distancia, sin identificarse como educadoras, admitiendo ejercer como tales y haciendo uso de herramientas pedagógicas en un contexto y tiempo determinados, sin que por ello sintieran que se desligasen de su identidad como artistas. Desde el respeto por la labor llevada a cabo por educadoras o profesoras, algunas de ellas reconocen esa evidente diferenciación profesional, debida principalmente a las metodologías aplicadas. Emily Pringle (2009) observó cómo los artistas, al describir su práctica pedagógica en contextos educativos, solían hacerlo en oposición a la de los profesores. Resaltaban el contraste entre una pedagogía de transmisión y vertical que asociaban al profesorado, a diferencia de ellas que se desenvolvían en un espacio de coaprendizaje (p. 3).

Laura Moreno, coordinadora del Espacio de Igualdad Dulce Chacón, recordaba que durante las reuniones previas al taller, le llamaba la atención cómo Daniela, aludiendo a su condición de artista, le respondía frente a algunas de sus inquietudes sobre el desarrollo del mismo:

“Me arriesgué por la experiencia positiva que hemos tenido en los últimos siete años con diversas entidades, porque luego las mujeres (usuarias) salen de aquí muy contentas. Intenté dejar clara la temática, tenía que ser en sensibilización en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Ante esto Daniela me respondía: *yo soy artista, esto es un proyecto artístico, y por lo tanto no se sabe qué va a salir*. Así que yo nunca supe concretamente qué era lo que se iba a hacer”.

Esta reafirmación de la identidad del artista, cuyas prácticas no pueden responder a estructuras y resultados habitualmente demandados a las acciones educativas, establece una clara distancia entre ambas, además de visibilizar las expectativas que cada agente mantiene acerca de la participación de una artista en un contexto educativo. Laura interpretaba su presencia en el Espacio de Igualdad como una oportunidad para empoderar a las mujeres haciéndolas sentir artistas en un proceso de creación motivador, mientras que Daniela pretendía generar un espacio de análisis crítico acerca de las estructuras de opresión que situaban a las participantes en posición de subalternidad, una de ellas el propio Centro. Laura explicaba:

“Quizás yo tenía otro concepto del arte, que no fuera con una pancarta en el autobús o en el metro, y las mujeres también. Yo esperaba un producto final. Me imaginé, por experiencias previas que habíamos tenido, que cuando un grupo de mujeres estaba dirigido por una artista, ellas se convertían en artistas. Y eso era la herramienta de empoderamiento: que ellas se sintieran las protagonistas de esa actividad y que hubiera un producto final que se pudiera exponer. Que a través de esa exposición en

las redes, biblioteca, escenario... ellas sintieran esa sensación de: *esto es nuestro, somos las protagonistas en este momento y me siento empoderada*".

La diferencia de perspectivas entre artista y coordinadora son una muestra de la diversidad de interpretaciones acerca de qué puede significar una acción artística en un contexto educativo y qué objetivos se pretenden con ella, así como de cuál podría ser la función que desempeñase la artista. Esta disparidad de expectativas volcadas en la figura de la artista y su práctica no siempre son consensuadas, y se multiplican por las aportadas por cada participante del taller.

Pringle (2002) realizó una categorización de los roles que los artistas asumen en contextos educativos: el educador, el colaborador, el activista social, el modelo o mentor y el investigador.

Si se definen brevemente, en el rol de educador, el artista asumiría la función de "enseñar" herramientas críticas que les permitan desarrollar su creatividad, entendiendo que esta forma parte de sus capacidades intrínsecas como artista. En el rol del colaborador, según Pringle, el artista iniciaría un proceso no prediseñado, en el que compartiría la autoría y el control del proceso con los participantes, así como de los productos artísticos finales. En los proyectos de artistas que ejercen el rol de activistas sociales se detectarían propósitos de concienciar y educar a los participantes mediante el análisis crítico contextualizado. Suelen evitar los conocimientos no situados, prefiriendo abordar temas sociales y políticos. Siguiendo con las categorías, el artista asumiría el rol de modelo cuando se convierte en un ejemplo positivo para los participantes mediante un alto nivel de compromiso con su propia práctica. Pone en valor así sus modos de hacer, estrategias y su enfoque crítico, siendo recibido por parte de los participantes como modelo de buenas prácticas. Por último, Pringle denomina al artista investigador cuando aborda la práctica educativa como complementaria a su proceso personal de investigación, de crecimiento y de revisión de sus propias prácticas, entendiéndolos como procesos que se retroalimentan.

Siguiendo esta clasificación, los roles que los artistas mostraron en el proyecto *Transforma* resultarían híbridos, y en ninguno de los casos responderían exclusivamente al del educador. Se puede detectar fácilmente como en cada uno de los proyectos desarrollados por las artistas, estas han desarrollado funciones como artistas-educadoras, pero también en otros casos han actuado de modelos, activistas, colaboradoras o investigadoras.

En el caso de Alexander, en su taller pretendió generar un espacio de encuentro con los participantes, con quienes compartir una vivencia, una experiencia diferente de la esperada de una oferta del Museo. Su labor como guía o acompañante en el taller estuvo definido por su acción performática, mediante la cual exploró modos relacionales que superasen las

propuestas pedagógicas del Departamento. En este sentido, ejerció como modelo de un artista cuya vida se funde con su práctica, con la que se siente totalmente comprometido. Fue recibido por los participantes como un autor que goza de legitimación por el hecho de ser llamado por el MNCARS y que les invita a participar de sus relaciones con otros agentes y artistas que a su vez han operado como modelos. Asimismo, es importante señalar que este rol fue desempeñado por Alexander en las dos primeras ediciones, en las que los participantes, en su mayoría universitarios, tenían fuertes relaciones con procesos de creación¹¹. En el caso del tercer grupo, de entre doce y quince años, el papel desempeñado por Alexander fue más cercano al de un educador.

El rol desempeñado por Teresa también se acercó al de la artista modelo. Incluso antes del comienzo del proyecto, en el colegio ya existía una gran expectación ante llegada de la artista y por los saberes que esta iba a transmitirles. La mayor distancia estética entre vida y producción de Teresa, definió un taller destinado a la creación de una pieza audiovisual coordinada por ella, sin que esto restase importancia al proceso. Teresa combinó la muestra de sus procesos y estrategias de creación con una propuesta de trabajo protagonizada por el alumnado. La seguridad mostrada en el aula la situó enseguida en una posición de autoridad e infalibilidad frente a los niños y niñas. Para Ana Estaire, Jefa de Estudios del colegio, era indispensable que, debido a las características de los grupos, Teresa asumiera este rol de autoridad para el buen desarrollo de la actividad.

Daniela, desde el inicio del proyecto, afirmaba asumir sus competencias pedagógicas desde la misma perspectiva y herramientas que su práctica artística, ya que ambas para ella eran instrumentos que le servían para cumplir con su responsabilidad política. Su intención, por tanto, era la de provocar en el taller un proceso de emancipación política de las participantes y la realización de su correspondiente representación artística. En este sentido el rol asumido correspondería principalmente al que Pringle denomina como activista.

El caso de Elisa difiere de los anteriores, ya que el desarrollo del taller, en colaboración con una educadora, condicionó el rol asumido. Tanto la artista como la educadora abordaron el trabajo de codiseño del taller desde una perspectiva centrada en las afinidades de sus prácticas. Esta estrategia, que prioriza aquellas dimensiones que generan sinergias frente a las que alejan, recuerda a Pringle cuando defiende que las diferencias entre las artistas y educadoras se minimizan a la hora de acometer procesos pedagógicos, ya que ambas pretenden educar desde propuestas atravesadas por la creatividad, adaptándose a los marcos institucionales en los que desarrollan su trabajo (Pringle, en Amengual 2102, p. 348).

5.2 Si el artista actúa de *arteducador*, ¿cuál es el papel de la educadora?

¹¹ En su mayoría eran estudiantes de Bellas Artes, de Comunicación, de Diseño, de Teatro, etcétera.

En este apartado se hace oportuno situar la figura del artista-educador en el contexto, analizando las relaciones y desplazamientos que pueden generarse a su alrededor. Por un lado, las expectativas proyectadas por parte de la Institución artística, cultural o educativa en la intervención del artista van a determinar su estatus y lugar que ocupa en el desarrollo del proyecto. En este sentido Alexander afirmaba:

“He sentido que la razón por la que me han escogido es debido a que mi trabajo es poco convencional, ya que trabajo en lugares y situaciones diversas o creando metodologías diferentes. [...] Es la noción del artista como alguien que crea y tiene ideas especiales por una u otra razón. Creo que ese es el motivo por el cual estamos *acá*, quieren ver qué más se puede proponer en el campo educativo pero sin mantener necesariamente una referencia o metodología educativa”.

Además, se encuentran las relaciones que los artistas establecen con otras agentes que antes de su incorporación ya actuaban en estos contextos pedagógicos, como pueden ser las educadoras de museo. En este sentido, Alexander también comentaba cómo una conversación con una educadora le había hecho tomar conciencia de las diferencias existentes entre las competencias de educadoras y artistas, y cómo su presencia podía resultar excluyente. Al ser interrogado por ella sobre cómo iba a realizar su taller sin el acompañamiento de una educadora, explicaba:

“Ella no entendía de cuando *acá* los artistas podían ser educadores y que para ser educador había que estudiar. [...] Esto me generó un cuestionamiento: si ha estudiado y como educadora puede ofrecer algo, entonces yo como artista y como persona ¿qué puedo ofrecer al grupo? Pero, realmente, ¿tengo que estar preparado en educación para poder llevar a cabo una actividad en la que quizás mi interés es ir a otro lugar? Puede que yo no sepa trabajar con un grupo de cierto modo para llegar a un objetivo concreto, pero sí puedo intentar llegar a otro lugar a través de otro posible método”.

En ambos ejemplos se refleja la disyuntiva sobre la necesidad de que el artista reciba una formación que le capacite para desarrollar procesos pedagógicos y, a la vez que se manifiesta el desequilibrio en la distribución de valor simbólico entre la categoría de educadora y la de artista. Existe una fractura entre los imaginarios asociados a cada uno de los perfiles que dibuja una imagen del artista como individuo dotado de capacidades para la creatividad, la innovación metodológica o la flexibilidad, frente a la imagen de una educadora de museos cuya práctica se asocia a la transmisión de contenidos elaborados por otros y poseedora de cualidades feminizadas como la empatía, la generosidad, la paciencia o el tono amable y cuidadoso. Ante esta polarización, Carmen Mörsch (2012) critica la consideración, tanto del arte como del artista, como potenciales “héroes” destinados a resolver los problemas a los

que se enfrenta la educación, sin analizar las estructuras de poder y dinámicas de exclusión que habitan los proyectos artístico-pedagógicos. En los debates internos del Departamento, si bien se reproducía la idea del artista con habilidades innovadoras en cuanto a la educación, también se señalaba que podría carecer de facultades relacionales y comunicativas, indispensables para el trabajo pedagógico con el público.

Estas fricciones ya fueron reflejadas en varios análisis sobre el giro educativo y sus consecuencias. Desde el texto de Irit Roggof (2008), que nombró el acercamiento y notable interés que por el trabajo pedagógico estaban demostrando las propuestas artísticas y comisariales, se han producido numerosas revisiones críticas. Destacan aquellas que señalan cómo la pedagogía ha sido apropiada por las figuras del comisario y del artista obviando a aquellos agentes que llevaban ya varios años trabajando en este campo y pueden ser por tanto conscientes de la complejidad que reviste el trabajo con públicos, los desafíos de evidenciar relaciones de poder articulando espacios en los que pueda caber la diversidad, en unas acciones que no siempre llevan asociado el glamour del mundo del arte (Fontdevila 2013; Graham 2010a Y 2010b; Mörsch, 2011; Sánchez de Serdio y López, 2011).

Además de las citadas tensiones que se producen en el marco del *giro educativo* cuando por parte del comisariado se apropian determinadas prácticas y discursos que antes habían pertenecido al ámbito de la educación, la apuesta por promover una nueva identidad de artista-educador provoca otros interrogantes. Por un lado sobre las reticencias del artista a ser considerado como educador antes mencionadas, y por otro acerca de los desplazamientos que provoca la aparición de esta nueva figura en los roles y tareas que estaban siendo asumidos por otras figuras profesionales, en este caso la educadora de museo.

A la hora de definir los roles de ambos en acciones educativas, será necesario tener en cuenta tanto el lugar desde donde ejercen las educadoras, las metodologías de las que hacen uso y la reflexividad de su práctica, así como el espacio de acción que les concede la institución. En este sentido, el equipo del MNCARS analizaba las asimetrías en cuanto al reconocimiento institucional que recibía una propuesta si era esta presentada por una educadora o por un artista.

Por otro lado, la asimilación de valores como la repetición, la transmisión de contenidos o el tratamiento acrítico de los mismos a las labores educativas llevadas a cabo por las educadoras socava su reconocimiento en la institución como agente capaz de generar contenidos de manera autónoma (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 209). Esta consideración refuerza la justificación de la entrada del artista en el campo de la educación, considerando que sus propuestas van a desenvolverse bajo parámetros propios de pedagogías críticas, radicales o experimentales.

Otra cuestión sin resolver en relación a la promoción de la nueva figura del artista-educador es la posibilidad de ampliar el campo de acción de la figura del artista, en detrimento de aquellas que anteriormente actuaban allí. En este sentido es necesario subrayar cómo la posibilidad del devenir educador queda abierta para el artista, mientras que el camino inverso para la educadora, en el que pueda autodenominarse artista, parece improbable, como ya lo advertía Julia al inicio del proyecto:

“Me parece que es una buena salida profesional para los artistas, ya que amplía sus posibilidades para posicionarse (educación, exposiciones,...). Sin embargo es mala para educadores. Creo que les viene una etapa difícil, porque la participación es el mayor reclamo, y que el artista pueda aportar otras maneras de trabajar le da un valor añadido. Un artista puede ser educador pero un educador no puede ser artista”.

Aun partiendo de la propuesta de Pringle (2008), de que las diferencias entre las tareas realizadas por artistas o educadores en procesos pedagógicos no sean tan significativas, lo cierto es que de manera implícita se acepta que el artista está dotado de una extraordinaria capacidad intrínseca que le capacita para enfrentarse a situaciones pedagógicas, logrando escapar de las funciones reproductivas y de traducción, gracias a su intuición o al hecho de trasladar su propuesta artística al hecho educativo. En este modelo, las educadoras, que no son invitadas a formarse y convertirse en artistas-educadoras, carecen de estas habilidades innatas, así como de la formación y del reconocimiento público que elogia las acciones lideradas por los artistas. Se puede identificar el reflejo de esta situación en la conversación entre la educadora y Alexander previamente citada, cómo esta mostraba su rechazo ante una situación de intrusismo profesional en el que se infravaloraban sus saberes.

Frente a la promoción de la figura del artista-educador, cabe preguntarse ¿a qué lugar relegaría la presencia del artista-educador a la educadora de museo? ¿Cómo afectaría a la dilatada lucha de los educadores porque su identidad profesional sea reconocida?

5.3 Nueva figura versus alianzas interprofesionales

Entre aquellas que han realizado una lectura crítica de lo que supone el giro educativo, hay quienes defienden la opción de crear alianzas interprofesionales, en espacios de trabajo y negociación que tiendan hacia la horizontalidad, en los que equipos mixtos desarrollen prácticas transformadoras, sin que los discursos y los cometidos de unos queden supeditados a los de otros. Esta fórmula supondría la coexistencia de varios perfiles para un trabajo en común y coordinado, en el que todas aportaran sus conocimientos y competencias, pero sin que esa alianza concluyese con la fusión o asimilación de categorías (Mörsch, 2012, p. 58). Para Oriol Fontdevila (2013), el objetivo no consiste en que unas figuras se conviertan en otras, sino en crear zonas de contacto y contaminación en las que no se neutralicen las diferencias

y antagonismos, manteniendo el entendimiento entre agentes que hablan desde sus distintos puntos de vista (pp. 77-82).

La propuesta de trabajo en colaboración realizada a Elisa y Elba, artista y educadora respectivamente, podría considerarse como el intento por implantar métodos en los que agentes con diferentes perfiles profesionales encontrasen un espacio común desde el que poner en marcha una acción educativa. Sin embargo, el marco de partida de la propuesta, un híbrido entre formación y encargo dirigido por Natalia, pudo haber limitado el espacio de acción entre ambas, de manera que quedase reducida la posibilidad de crear un nuevo formato y metodología para el taller, a la vez que mostraría las dificultades para establecer relaciones de colaboración desde diferentes posiciones de poder. La relación entre la artista y la educadora fue percibida por ellas como fructífera, enriquecedora y afectuosa, pero quedaba definida por los roles asumidos por ambas: para Elisa, desde su rol de aprendizaje, Elba se convirtió en un modelo de educadora a seguir. Elisa lo explicaba en su memoria:

“En cuanto a la implementación del taller, Elba llevó las riendas la mayor parte del tiempo, mientras yo atendía y aprendía las metodologías que ella emplea al desarrollar y organizar cada una de las sesiones”.

Igualmente, los talleres del Departamento de Educación a los que asistió la artista en calidad de observadora, fueron interiorizados por ella como propuestas de formatos válidos y legitimados en el marco de la Institución. Ante esto, Elisa explicaba que debido a la falta de tiempo para proponer otras alternativas¹², optó por ceñirse a esa misma estructura y dinámicas.

“Cuando menos influenciada estaba era cuando quería hacer el primer proyecto, pero tampoco sabía lo que se podía y no se podía hacer. [...] Tras el ingreso en el hospital decidí adoptar una fórmula que funcionase, no podía pararme a experimentar. Además estaba trabajando con Natalia y Elba, ellas están acostumbradas a trabajar de una determinada manera y esto me creaba dudas a la hora de plantear una nueva idea. En ocasiones incluso miedo a plantearla; si no era aceptada ya no me atrevía a hacer otra más porque igual no era un formato adecuado”.

Por su parte, Elba explicaba cómo del encargo recibido, ella interpretaba que su responsabilidad era la de diseñar junto a la artista una propuesta que se ajustara a las líneas metodológicas y condiciones logísticas del trabajo realizado por el Departamento, trabajando sobre un formato que tiene aprendido. De tal manera que finalmente el taller propuesto por

¹² Una vez iniciado el diseño del taller, un problema de salud hizo que Elisa fuese hospitalizada. Tras este periodo de ingreso, su proceso de convalecencia fue más lento de lo esperado. Incluso, a la hora de realizar el taller, la artista afirmaba no sentirse completamente recuperada.

ambas tuvo un carácter más continuista de lo esperado por parte del Departamento¹³.

5.4 El *arteducador* en el contexto económico

Sin duda, uno de los factores que dio origen a este proyecto fue la percepción de que en la actualidad un importante número de graduados en Bellas Artes terminan dedicándose a la educación. Como reflejan recientes estudios sobre la situación laboral de los artistas en el Estado español (De Gracia, 2017; Pérez y López-Aparicio, 2017), el porcentaje de los recientemente licenciados que se dedican a labores relacionadas con la educación ocupa el segundo lugar, solo detrás de aquellos artistas que trabajan en el campo del diseño gráfico y la comunicación. Dicho porcentaje incluye a aquellos artistas que desarrollan su ocupación profesional en el ámbito tanto de la educación formal como de la no formal (Pérez y López-Aparicio, 2017. Pp. 56-58). Frente a estos datos resulta llamativo que no es del todo cierto que la dedicación de los artistas al campo de la educación se haya incrementado, convirtiéndose así en una posible salida laboral. Entre los motivos que dificultan esta profesionalización se encuentra la implementación de la LOMCE¹⁴, que redujo el número de horas destinadas a la educación artística en los currículos escolares; y por otra parte, por la repercusión de la crisis económica que ha empeorado las oportunidades y las condiciones del trabajo del educador en arte (De Gracia, 2017. Pp. 20-28).

En el caso concreto de la educación en museos, la tendencia creciente de la incorporación de artistas en tareas educativas de hace algunos años se vio interrumpida por el contexto macroeconómico. Si bien se mantienen algunas de las transformaciones del sector que facilitaron la promoción de los artistas como educadores, como es el ejemplo de la desaparición paulatina de los departamentos de educación de los museos a la vez que se incrementaba la externalización de los servicios, estas no siempre se han traducido en la consolidación de un nicho profesional estable y con condiciones laborales dignas.

Resulta, por lo tanto, cada vez más frecuente que las relaciones que establecen las instituciones con educadoras o artistas adquieran el formato de servicio externo, en los que la remuneración está asociada a la ejecución de un encargo concreto. En el ámbito de la educación, el compromiso con el público obliga a unos horarios y fechas inamovibles desde el momento que son anunciados en la programación. La contratación de una artista para la realización de un taller determinado supone el inconveniente de no poder sustituirla en el caso de un posible percance o contratiempo, debido al capital simbólico asociado a su nombre.

¹³ En los talleres de artista que el Departamento había realizado con anterioridad, la educadora no participaba en el proceso de diseño, solamente acompañaba en la ejecución.

¹⁴ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013.

En *Transforma*, la enfermedad de Elisa puso de manifiesto esta situación de precariedad que caracteriza estas relaciones laborales y la limitada flexibilidad de los modelos y condiciones de contratación de la Administración Pública para este tipo de encargos¹⁵, ya que ni ella pudo disfrutar de su derecho de baja por enfermedad, ni el Departamento pudo valorar la posibilidad de sustituirla o anular el taller, dado que ya formaba parte de la programación educativa del Museo. Este ejemplo se enmarca en un escenario más amplio en el que, como explicaba Elisa, los artistas emergentes entran en una carrera por conseguir becas y premios que les permitan ganar presencia en el mercado del arte a la vez que sobreviven con los honorarios percibidos hasta la siguiente convocatoria. Esta estructura laboral, en la que los trabajadores culturales, de perfil creativo, se mantienen mediante breves e inestables contratos, encargos o convocatorias de concursos, es autoaceptada, según Isabell Lorey (2008), como una manera de asegurar su autonomía, libertad y autorrealización, sin embargo, refuerza un modelo de gobernanza que aplica los parámetros neoliberales de un mercado de trabajo hiperflexibilizado (pp. 72-76). Esta precarización sitúa a las artistas en un espacio de vulnerabilidad que no les permite rechazar determinadas invitaciones, como fue el caso de la selección en *Transforma*.

Por todo esto, teniendo presente que este marco de precariedad laboral puede perjudicar a las artistas, pero también a las educadoras, parece necesario instituir una nueva categoría laboral de manera que una no quede subordinada a la otra.

De nuevo un abanico de cuestiones queda en suspenso, ¿bajo qué estatuto o categoría profesional podría encuadrarse al artista-educador? ¿Dónde residirían sus nichos u oportunidades laborales? ¿Concurriría a las ofertas de trabajo como un profesional más del ámbito de la mediación y educación?

¹⁵ En el caso de *Transforma*, si bien la remuneración de las artistas estaba ligada a la participación en la formación, tácitamente, tanto artistas como coordinadoras lo asociaban a la realización del encargo del taller.

6. LA FORMACIÓN EN EL MARCO DE UN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

6.1 El proceso de selección de las artistas

Tanto el Departamento de Educación como la Fundación imaginaban una formación para artistas jóvenes menores de treinta años, que hubiesen terminado sus estudios en la facultad de Bellas Artes recientemente, y cuya práctica y por sus líneas de investigación se encontrasen receptivas a asumir posibles cambios. Natalia lo resumía así:

“Nosotros queríamos presentarnos en una fase de su vida en el que todavía estuvieran en periodo de formación y eso está muy ligado a la edad. [...] Queremos intervenir en un momento de sus carreras en el que todavía no estén lo suficientemente consolidadas como para que sea más difícil cambiar esos ritmos, esas estructuras que ya se asientan: “yo quiero ser artista, artista con un sentido expositivo”.

Los requisitos institucionales impidieron que se pudiera realizar una convocatoria pública¹⁶, por lo que la selección recayó en un equipo formado expresamente para el proyecto. La jefa del Departamento, las coordinadoras implicadas, el subdirector del Museo y, en la primera fase, también la asesora de Educación y Públicos, fueron quienes realizaron un rastreo de posibles candidatas, con quienes contactaron. Para la primera selección se propuso una relación de aspirantes, mientras que para la segunda fase se contó con las recomendaciones de Selina Blasco y Lila Insúa, profesoras de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense.

Esta forma de selección hizo que se introdujeran nuevas pautas en cuanto a los criterios inicialmente contemplados. Por un lado, la responsabilidad de asegurar un buen desarrollo de los talleres que las artistas iban a llevar a cabo, supuso la necesidad de seleccionar a candidatas que mostrasen una cierta capacidad resolutive y habilidades relacionales para liderar esta labor. Además, las valoraciones del Departamento de Exposiciones en la preselección y la participación del subdirector del Museo en las entrevistas y toma de decisiones, llevó a que se contemplasen otras cuestiones relacionadas con la línea e intereses curatoriales del Museo. Finalmente, las artistas no respondían exactamente a los perfiles deseados al inicio, exceptuando el caso de Elisa. Las otras tres contaban ya con cierta

¹⁶ Para que pudiese ser considerada una convocatoria pública, la normativa a la que responde el Museo como organismo autónomo obligaba a su publicación en el Boletín Oficial del Estado, lo que implica plazos de tramitación que no eran asumibles en el calendario del proyecto.

trayectoria artística más definida y reconocida. Además, tanto Teresa como Daniela ya habían realizado con anterioridad talleres educativos.

Desde el punto de vista de las artistas hubo algunos aspectos respecto del proceso de selección que les sorprendieron y fueron el origen de algunos malentendidos, como es el caso de que se hubiera optado por el sistema de selección directa, el carácter de la formación para la empleabilidad o el hecho de tener que asumir responsabilidades como si se tratara de un encargo.

Además, quedó patente en el proceso, cómo el peso simbólico de una institución como el Museo Reina Sofía puede generar distorsiones no deseadas. En primer lugar, la invitación a participar en una propuesta de estas características, remunerada por parte del Museo y tras haber superado un proceso de selección entre otras artistas no parece fácilmente declinable. Detrás de esta aceptación por parte de las artistas se encontraban motivaciones no del todo coincidentes con las deseadas por el Departamento de Educación. Para las artistas, el hecho de ser seleccionadas por una institución de prestigio, la invitación a trabajar en un departamento del Museo “más flexible”, la posibilidad de aprender a través de la experiencia en el ámbito de la educación y poder incluirla en su curriculum, además de disponer de una retribución económica, fueron los alicientes precisos como para no desestimar la oferta.

La transferencia de valor simbólico que suponía haber sido seleccionadas por el Museo convertía esta experiencia en una “línea de oro en su curriculum”, legitimándoles como artistas y fomentando que su trabajo ganase reconocimiento.

El hecho de que las artistas no demostraran una motivación previa a ser seleccionadas para seguir una formación en el ámbito de la educación, fue interpretada por el Departamento como la causa de que las artistas mostrasen falta de interés hacia determinadas actividades, o el origen de algunas de las dificultades vividas en el proyecto.

De manera paralela, recibir la llamada del Museo suscitó distintas interpretaciones para las artistas acerca de los motivos de su selección. Como quedaba reflejado en una de las citas anteriores de Alexander, este consideraba que la elección de su perfil estaba justificada por una voluntad del Departamento de enriquecer su labor con nuevas prácticas y metodologías ajenas al ámbito educativo. Otra de las interpretaciones quedaba sesgada por la incertidumbre de si era un proyecto para identificar a futuros colaboradores del Departamento, y se mantuvo latente en algunos artistas la esperanza de futuras colaboraciones profesionales.

Por otro lado, el hecho de que sus trayectorias no fueran en su mayoría incipientes y que contasen con un cierto reconocimiento reforzó algún otro desencuentro, ya que las artistas

percibían que en determinados momentos el equipo del museo cuestionaba su discurso o propuesta artística. Ejemplo de esto fue como en el momento en que surgieron tensiones en el taller entre las mujeres participantes y la propia Daniela al abordar cuestiones relacionadas con los controles migratorios y el racismo, la artista no aceptó negociar los contenidos con la coordinadora, considerándolo como una intromisión impositiva en relación a su discurso político, a la vez que identificaba una instrumentalización del capital simbólico asociado a su nombre por parte del museo. Daniela argumentaba:

“A mí se me cuestiona por qué entro al Museo si sé cuáles son las reglas de la Institución, pero da la casualidad que a mí me llaman, yo no he ido a tocar su puerta. Si la Institución necesita que yo aparezca porque les parece *chévere* hablar de temas sociales un ratito y que salga en un par de charlas... ¿Por qué me llaman a mí? Hay un interés a nivel político con mi trabajo. Aquí se están usando unos capitales simbólicos que yo tengo que cuidar porque soy quien asume la responsabilidad”.

En el caso de Elisa, la invitación del Museo le llegó en un momento de indefinición profesional y para ella fue como un estímulo al reafirmar su condición de artista. Sin embargo se quedó sorprendida cuando, ante una de las actividades propuestas, que ella consideraba inherente a su propia práctica artística, como era la de realizar una visita a las salas del museo disfrazadas de pizza, se generó un cúmulo de dudas y de negociaciones sobre los límites de aquello que era considerado apropiado y pertinente en una actividad educativa del museo, y, en definitiva, de lo que el Museo permite o no en su interior.

Alexander explicaba cómo por el hecho de ser seleccionado por un museo nacional alimenta la autopercepción de ser “el artista elegido”, presunción que después tuvo que deconstruir para descender del pedestal que le situaba en ese lugar privilegiado desde el que no quería trabajar:

“Cuando me llaman a mí como artista, me ponen en esa situación, como el artista elegido. Entramos con mucho poder. Te creas tu personaje de artista, pero el Museo también te fomenta esa sensación, porque juega a ello: es una convocatoria, te han seleccionado, el museo te ha llamado, eres *guay*. Y entonces, de repente, te dan la palabra y te lo crees, y eso es peligroso”.

Estas declaraciones sobre la autopercepción como artistas y las reticencias ya mencionadas acerca de ser considerados como educadoras vuelven a colocar sobre la mesa la incertidumbre acerca de las repercusiones que pueda conllevar impartir una formación en la que las artistas devengan en artistas-educadoras, y cuáles pueden ser las motivaciones previas necesarias para que se muestren receptivas a posibles transformaciones.

6.2 El diseño y la puesta en marcha del proyecto

En el proceso de diseño se apostó por vertebrar la formación alrededor de aquellas experiencias previas en las que se habían obtenido buenos resultados. Así, Olga reconocía que la propuesta de realizar una práctica real mediante el diseño de una intervención artística en un contexto educativo, contando con el asesoramiento de las coordinadoras, era la actividad en la que se condensaban los conocimientos adquiridos en años anteriores, a la vez que expresaba sus reticencias acerca de la eficacia del resto de las actividades propuestas:

“Las acciones formativas de los artistas es lo que más dudas me genera respecto a qué acciones podrían ser útiles a ellos. Nos hemos ido a una forma estandarizada de lo que se entiende por formación, que es el conocimiento de prácticas y la voz de alguna persona autorizada que le dé un punto de vista crítico. [...] Yo sí tengo claro que de lo que más van a aprender los artistas es de la experiencia de haber diseñado un proyecto y haberlo desarrollado con nosotros”.

Los objetivos que se plantearon al diseñar el abanico de actividades que se incluirían en cuanto a la intervención artística estaban orientados a cubrir las necesidades de formación que el Departamento identificaba en las artistas en relación con su capacidad para concebir y desarrollar un proyecto de educación artística, de comunicar de manera eficaz los procesos a otros agentes participantes y poder plasmarlo en documentos escritos o de negociar y dialogar con la Institución. Fue por este motivo por el que en el proceso de formación se incluía la asistencia a las actividades educativas del Museo, la participación en un seminario de formación con expertos y la visita a otras organizaciones del ámbito de la educación y mediación artística, de manera que las artistas pudiesen conocer el Museo a la vez que se les mostraban otras referencias y modos de actuar en el campo de la educación y mediación en arte. Sin embargo, estas necesidades de aprendizaje intuitas estaban relacionadas con un perfil de artista joven y poco experimentada, que, en el proceso de la selección, fue modificado debido a la necesidad de que a la vez debiera contar con capacidad de liderazgo, resolución y ejecución. Así se produjo ese desfase entre las necesidades reales y los objetivos planteados inicialmente.

En este primer diseño de las actividades se contemplaban como participantes a las artistas y a las coordinadoras, junto con la jefa y la asesora del mismo. Dado el objetivo de aprendizaje de carácter compartido, tanto artistas como el resto del equipo fueron considerados agentes que podían aportar y recibir sus conocimientos a lo largo del proceso, sin embargo, las educadoras y mediadoras no fueron consideradas participantes activas.

Esta posición en segundo plano de las educadoras y sus aportaciones al proyecto es un reflejo de la organización interna del Departamento y de la distribución del trabajo. Principalmente, las coordinadoras asumen labores de coordinación y gestión administrativa, así como de comisariado de la programación, mientras que las tareas de diseño y ejecución de las actividades son realizadas junto con otros agentes o bien son externalizadas¹⁷.

Con el proyecto ya en marcha se hicieron algunas modificaciones. Elba entró en el equipo de diseño del taller con Elisa antes de lo previsto, y se invitó a las educadoras y mediadoras a asistir al seminario de formación. Elba, una de las pocas educadoras que asistieron, afirmaba que el seminario había resultado un espacio interesante y enriquecedor para ella, si bien sentía que su rol era el de observadora externa.

Conforme fue avanzando la ejecución del proyecto, las asimetrías entre el ejercicio práctico de realización de los talleres y el resto de las actividades formativas se fueron evidenciando, y tanto artistas como coordinadoras concentraron tiempo y esfuerzos para asegurar la buena marcha de los talleres. De forma paralela, los intereses por la autoformación por parte de las coordinadoras, fruto del proceso de análisis interno, fueron siendo más tangibles. Así expresaban cómo las visitas a otras organizaciones y departamentos de educación suponían para ellas una enriquecedora aproximación a experiencias y modos de hacer de otros colegas de profesión. Este doble objetivo de las visitas fue difícil de equilibrar, siendo valoradas por algunas de las artistas como de menor interés para ellas, dado que el formato fue principalmente de discusión e intercambio de estrategias de carácter institucional y logístico, quedando en un segundo plano la reflexión sobre aspectos pedagógicos.

De tal modo, las artistas identificaron el potencial de aprendizaje en el diseño y realización del taller. A su parecer este respondía a sus intereses y no tanto el resto de actividades que asociaban más a cuestiones de gestión institucional o de análisis respecto a temas de educación y mediación artística en el marco del giro educativo.

En las valoraciones finales, en el Departamento detectaban una estructuración del programa de formación poco definida. Señalaban como uno de los puntos débiles de la propuesta formativa había sido la falta de nexos o un hilo conductor común entre las diversas actividades, lo que provocó desconexión. La no correlación entre los contenidos abordados en las visitas, las prácticas que se venían realizando y el seminario se señaló como uno de los aspectos a mejorar. En este sentido, las conversaciones informales entre las distintos agentes suplieron la falta de dicho hilo conductor, convirtiéndose en un enlace entre las actividades. Estos espacios de intercambio informal fueron valorados positivamente por las artistas,

¹⁷ Las educadoras son trabajadoras externas del Museo que prestan sus servicios como autónomas o mediante un contrato con empresas externas. Algunas de ellas llevan más de cinco años colaborando con el Departamento.

aunque consideraron que habían sido escasos. De manera unánime, afirmaron que era necesario mantener mayor flujo de intercambio de opiniones con el Departamento de Educación para conocer en profundidad las expectativas y estrategias a seguir en el marco de la educación. En estas impresiones se detecta en las artistas cierta incomodidad en situaciones de aprendizaje bajo un formato más convencional o protocolario, como pueden ser ponencias o reuniones institucionales, en cambio afirmaban que fueron muy enriquecedoras las charlas imprevistas con ponentes y con el Departamento de Educación¹⁸.

Finalmente, aunque no estaban contemplados como actividad formativa, los encuentros relacionados con esta evaluación, las entrevistas, las devoluciones y las reuniones informales se consideraron como situaciones que invitaban al análisis y proporcionaban información útil que no se hubieran podido dar en otras condiciones. Esta consideración enlaza con la anterior, ya que en las entrevistas y reuniones realizadas se ponía en relación la práctica del artista con el conjunto del proyecto y con ciertas dimensiones pedagógicas de los talleres.

6.3 Metodología basada en la experiencia del hacer

Según lo expuesto, el grueso de la formación se basó en la experiencia de llevar a cabo un taller con la asesoría de una de las coordinadoras. Una propuesta que se vincula con los modos de hacer propios de la práctica artística basados en la experimentación. Pringle (2009) subraya cómo las artistas otorgan importancia al “aprender haciendo” y cómo consideran que sus conocimientos provienen de la práctica, por lo que en los talleres suelen adoptar una predisposición al coaprendizaje.

El modelo de acompañamiento siguió las pautas de otras colaboraciones anteriores con artistas, fundamentalmente desde el Área de familias y jóvenes, con Natalia, en las que la coordinadora acompañaba a la artista a quien se le había encargado el taller apoyándola en la materialización de su propuesta. Natalia definía esta labor:

“Hay que intentar comprender y empatizar con la otra persona (el artista), que viene a hacer algo que no ha hecho nunca antes -o no como nosotros queremos- y se siente en cierta forma desamparado. Hay que generarle confianza. La coordinación también es como un impulso para que las cosas salgan, al mismo tiempo que estás en una sombra constante: intentar que todo fluya, que las ideas afloren, aportar estímulos y desaparecer para que esa persona haga suyo todo ese terreno”.

¹⁸ Alexander, tras la lectura de este texto, indicaba que esto evidenciaba cómo determinados espacios con gran potencial educativo quedaban anulados debido a las exigencias de la calendarización, las agendas demasiado cargadas de las agentes implicadas y la repetición de determinados formatos comúnmente considerados como productivos.

Mónica Romero exponía en el seminario de formación la pluralidad de modos de abordar este acompañamiento y la importancia de verbalizar los deseos y necesidades desde dónde debía ser llevada a cabo dicha tutorización. Desde su experiencia compartía lo delicado del acercamiento a la propuesta de la artista, ya que esta puede ser defendida por ellas como una producción vital. Así, explicaba, el desafío residía en la capacidad de nombrar las posiciones que iban a tomarse en el proceso de asesoría, dependiendo estas de si la artista abría la posibilidad de realizar un trabajo común y producir juntas, o si pretendía una asistencia a su obra¹⁹. Igualmente señalaba la importancia de conocer la opinión de las participantes en el taller para poder llevar a cabo esta tutorización.

En el caso de la propuesta metodológica del Departamento, al estar los talleres incluidos en un programa formativo más amplio, y basado en el acompañamiento con la voluntad de mostrar un modo de hacer y un enfoque pedagógico propios, se preconfiguraban tácitamente dos figuras implicadas en el proceso: la de las expertas que transmiten una metodología y una cultura instituidas frente a las aprendices que reciben estas indicaciones.

En los acompañamientos, la diferencia de roles no fue del todo categórica, e incluso en ocasiones quedó desdibujada. No obstante, aparecieron tensiones ante la dificultad o imposibilidad, tanto por parte de coordinadoras como de artistas, de asumir ciertas competencias al margen de sus funciones. Natalia reflexionaba sobre esto:

“La realización de la actividad se ha tratado como un encargo y no como un proceso formativo. Es decir, en ellos ha recaído toda la responsabilidad de ejecutar el trabajo, y quizás han percibido esa diferencia. Sobre la parte de formación pueden pensar: sí, primero me dan como unas charlas, acceso a una serie de actividades, poder hablar con otras personas que trabajan en esto, pero luego quien hace el taller soy yo”.

La cuestión del carácter formativo frente al de la realización de un trabajo de encargo ha sido uno de los motivos de la disparidad de interpretaciones del proceso. Así, Teresa explicaba en sus entrevistas:

“Yo esto lo he entendido como una formación pero sobre todo como un encargo. A mí nadie me ha dicho: ‘tú vas a ir con un formador y vas a hacer tu taller con él’; no, ha sido: ‘tú vas a ir a un centro y vas a dar la cara’. Y me parece bien, he cogido el guante. Es un proceso de formación porque yo nunca he hecho esto, cada clase para mí es nueva y todo el rato estoy testeando cosas que no conozco, pero desde luego me he sentido totalmente responsable del taller que estaba haciendo. [...] Me hubiera parecido muy raro que viniera alguien a decirme cómo hacer. Creo que ha sido un

¹⁹ Extraído de la ponencia de Mónica Romero en la sesión de trabajo interna del seminario del 9 de marzo de 2016.

proceso de aprendizaje rico porque todas las personas que habéis acompañado este proceso habéis sido muy comunicativas, porque el propio proceso lo entraña, pero creo que no ha sido educativo en sí mismo”.

Además de considerar que la responsabilidad asumida en la ejecución del taller resultaba incompatible con un proceso de formación, Teresa estimaba que el apoyo recibido por parte de las tutoras, salvo en un estadio inicial del proyecto, había sido principalmente logístico. Reconocía como, gracias a este acompañamiento, había podido solventar algunos de sus errores de planificación, pero solo legitimaba como asesoría pedagógica las apreciaciones y consejos recibidos por parte de Ana Estaire, la jefa de estudios del colegio y las reuniones de la evaluación.

En el caso de Daniela, la consideración del taller como un trabajo de encargo provocó un rechazo ante la tutorización. Apoyándose en su experiencia en otros talleres y con unos objetivos claros para el desarrollo de su taller, desestimó los intentos de asesoría por parte de las tutoras²⁰, que consideraba derivados de una propuesta educativa y posicionamiento político no afines a los suyos, y relegó la coordinación a una negociación no exenta de malentendidos. Esta tensión quedó patente en los debates mantenidos en el seminario. En ellos, Oriol reflexionaba acerca de la correlación entre el trabajo de Daniela, que giraba alrededor del conflicto, y las fricciones surgidas en el proyecto, tanto con las dos instituciones implicadas como con algunas de las participantes, cuestionándose las posibilidades reales de mantener una relación conflictiva sostenida en el tiempo sin que termine generando una exclusión y, por tanto, un fin precipitado del taller²¹.

Alexander vivió un proceso experimental basado en el ensayo-error-reflexión, en el que el papel de acompañamiento de la coordinadora jugó un importante rol en los momentos de análisis de lo sucedido. También reconoce que las conversaciones previas a los talleres le permitieron situar y adaptar algunas de sus propuestas pudiendo prever así algunas situaciones difíciles y solventarlas con fluidez.

Finalmente, Elisa, condicionada por las propias inseguridades acerca de su estatus de artista y por su reciente incorporación al mundo laboral, a las que se sumó una frágil condición física provocada por el proceso de recuperación de su enfermedad, se situó en un lugar muy cercano al rol de aprendiz. Consideraba que haber conocido los proyectos de las demás artistas participantes en el seminario de formación, la había condicionado, llegando a pensar que su

²⁰ La tutoría de Daniela fue realizada primero por Julia y posteriormente por Olga con el apoyo de la observación de las sesiones por parte de una estudiante en prácticas.

²¹ Extraído de la ponencia de Oriol Fontdevila en la sesión de trabajo interno del seminario de formación realizada el 8 de marzo de 2016.

obra no era lo suficientemente sólida como para llevar a cabo un taller en el Museo Reina Sofía. Para ella, la tutorización de la coordinadora fue esencial para hacer análisis de su práctica desde el que poder generar una propuesta conceptual para el taller. De tal manera, las conversaciones mantenidas con Natalia fueron claves para sistematizar su línea de investigación artística y poder articularla con sentido en una propuesta de taller. Igualmente, Elisa estimaba que el posterior trabajo en colaboración con la educadora le mostró una serie de herramientas didácticas muy útiles a la hora de enfrentarse a un grupo.

En el caso del equipo del Departamento de Educación, uno de los inconvenientes fue la falta de sistematización y comunicación de las experiencias de acompañamiento y tutorización, por lo que las coordinadoras que se enfrentaban por primera vez a estas tareas explicaban haber sentido cierta soledad. Igualmente, los desplazamientos de identidad que vivieron ante la responsabilidad de colocarse en un rol de formadoras, nuevo para ellas, les provocaron incomodidad e inseguridad. Victoria expresaba como:

“Tener que acompañar formativamente a los artistas, para mí ha sido un matiz que ha generado esa diferencia [...] He notado personalmente falta de soltura, como no me manejaba y me faltaban herramientas para poder construir una relación que verdaderamente significara un aprendizaje real para la artista a la que acompañaba. Creo que el sesgo formativo ha marcado mucho ciertas relaciones, así como desvelado ciertas carencias o aprendizajes que nosotros mismos hemos tenido que hacer”.

A su vez Montse reconocía que:

“A mí, la palabra acompañamiento me ha pesado mucho, porque no es lo mismo saber qué propone la artista, después coordinarlo y ya está, a implicarte de esta manera: a acompañar, a estar y participar”.

Aunque se partía de otras experiencias precedentes de colaboración con artistas en el diseño y ejecución de talleres y visitas a la colección, esta era la primera vez que se enfrentaban a un proceso en el que uno de los objetivos principales era que las artistas participantes adquirieran conocimientos relacionados con la implementación de acciones educativas. En este sentido, es importante señalar que el perfil profesional de las coordinadoras, que se desenvuelve en el ámbito de la gestión y comisariado educativo, no aborda las acciones educativas desde la misma perspectiva que se pretendía de las artistas. Esta diferencia entre unas labores y otras quedó reflejada en los acompañamientos que trataron en gran medida cuestiones logísticas de coordinación y ejecución, mientras que el debate pedagógico quedaba relegado a un segundo plano.

Así mismo, el trabajo en unos contextos de intervención o bajo unos formatos desconocidos acentuó esa sensación de desatención ante el desempeño autónomo de esta tarea, tanto para la coordinadora de Escolares como para la de Adultos. En este sentido, Victoria, Julia y Montse reconocían sus dudas acerca de su capacidad para guiar en procesos de trabajo que se desarrollaban en contextos educativos nuevos para ellas²². Añadiendo que se había comenzado un proceso de análisis interno y autoformación, las coordinadoras consideraban incompatibles ambos procesos: formar y ser formada.

Por último, destacar que la labor de acompañamiento resultó excesiva para ellas, por la falta de tiempo para poder llevarla a cabo de una manera satisfactoria, y que se vio agudizada por la situación de inestabilidad que atravesaba el Departamento. Natalia afirmaba que la formación había sido diseñada de manera que el grueso del trabajo de las actividades y acompañamiento recaía en las coordinadoras, convirtiendo la tarea en algo inasumible.

²² La única coordinadora que consideraba haber realizado acompañamientos similares con anterioridad era Natalia, del Área de Familias y jóvenes.

7. CULTURA INSTITUCIONAL Y SERVICIO PÚBLICO

El contexto institucional afecta indudablemente al desarrollo de un proyecto, al condicionarlo con los modos y discursos mantenidos por la institución en el momento de su ejecución, a la vez que también influye en la recepción por parte de los públicos a los que va destinado.

En un museo, con la dimensión y el patrimonio que alberga el Reina Sofía, que cuenta con una plantilla de unas cuatrocientas setenta personas, con una compleja coordinación entre diferentes departamentos y sometido a unos rígidos controles administrativos por su condición de organismo autónomo²³, las coordinadoras son situadas en una jerarquía que es percibida como un mecanismo de control tanto para la gestión como para las actividades del Departamento. A su vez, ellas ejercen este control en las relaciones de colaboración con agentes externos, algo que en algunas ocasiones provocó malentendidos con las artistas. Todo este aparato normativo y burocrático lleva asociada una gran tarea logística que resta tiempo para el intercambio de ideas y el análisis. Este contexto sorprendió negativamente a las artistas, dificultando en algunos casos un desarrollo más relajado de sus cometidos. Frente estas reacciones, desde el Departamento reconocían que, debido a la normalización de los modos de trabajo del Museo, no habían advertido cómo estos habían afectado a las artistas, así como el mismo entorno del Museo había producido distorsiones en las relaciones mantenidas. Las tensiones que generó trabajar en este contexto institucional fueron corporizadas tanto por las artistas como por las coordinadoras, quienes manifestaron durante todo el proyecto el limitado margen de acción que les permite su situación. Victoria explicaba:

“Seguramente no somos del todo conscientes de cómo este espacio tan normativo y burocrático realmente no casa bien con la posibilidad de que se produzca un error, de que se produzcan procesos que posibiliten caminos un poco más abiertos. [...] Es muy posible que nosotras no estemos siendo conscientes del efecto que esta gran máquina burocrática puede generar en un pequeño e incipiente artista, inmerso en un contexto que no es el suyo... Cómo eso puede coartar hasta cierto punto o hacer sentir una presión sobre un supuesto éxito que no puede ser nada más que un éxito porque a quien estás representando o donde estás trabajando es el Museo Reina Sofía”.

Otro de los factores que condicionó la labor formativa del proyecto es la existencia de una cierta cultura de excelencia que caracteriza la acción del Museo Reina Sofía, cuyas acciones se encuentran muy expuestas a las críticas del público.

²³ Un organismo autónomo es un tipo de organismo público vinculado a la Administración General del Estado de España que goza de personalidad jurídica propia y autonomía de gestión. Los Organismos autónomos dependen de un Ministerio, en este caso el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que se encarga de su dirección estratégica, así como de la evaluación y el control de los resultados de su actividad.

Una de las manifestaciones directas de dicha cultura es la interiorización por parte de las coordinadoras de la imposibilidad del error, debido a la presumible gravedad de sus repercusiones, que se traduce en una batería de límites justificados por las medidas de seguridad del patrimonio que conserva el Museo, por el carácter de institución de referencia, por el alcance público que determinadas acciones puedan tener en un marco económico de recortes e inestabilidad política, etcétera. Algunos de estos límites implícitos, no solo afectaron al transcurso del taller, sino que restringieron el proceso de formación, como señalaba Aida Sánchez de Serdio, asesora del Departamento:

“Esa sensación de que no te puedes permitir el lujo de que no salga bien es completamente antagónica con un proceso de aprendizaje. ¿Cómo puede ser que tenga que salir todo de manera exitosa? Hay que poder equivocarse”.

En este sentido, unas acciones educativas que permitan cierto margen de error y que acepten la falibilidad como una forma de producción de conocimiento y no como motivo de decepción parecen más próximas a los modos de hacer de las artistas.

Asimismo, impedir la presencia del error cierra las puertas a procesos de experimentación, al negar uno de los ejes que lo vertebran, y dificulta en contextos formativos la existencia de lo inesperado, lo imprevisto, que pueden enriquecer la situación de aprendizaje.

Este celo por asegurar el buen funcionamiento de los talleres, según los parámetros de calidad del Departamento, en nuevos contextos educativos y bajo formatos temporales más prolongados a los habituales, como los realizados en el Colegio Pablo Picasso o en el Espacio de Igualdad Dulce Chacón, implicó poner en marcha nuevos modelos de seguimiento.

En el caso del taller impartido por Daniela en el Espacio de Igualdad, debido a los cambios de coordinadora encargada de la tutorización, se decidió que una estudiante en prácticas asistiese a las sesiones para informar del desarrollo, debido a la dificultad del Departamento para asistir a todas las sesiones, así como de poder mantener reuniones de seguimiento o recibir las relatorías por parte de la artista²⁴. Este modo de acompañamiento fue paulatinamente acercándose a un ejercicio de supervisión, acrecentando las diferencias entre coordinadora y artista. Las complejas relaciones de trabajo fueron justificadas por la artista como respuesta a la violencia institucional que identificaba en la rigidez y burocratización de su interlocución con el Museo. Daniela argumentaba sobre sus expectativas ante trabajar dentro del equipo de Educación en vez del de Exposiciones

“Me hacía mucha ilusión trabajar en otro espacio, en donde los ritmos y los intereses son supuestamente diferentes, pero cuando empezó todo el proceso me chocó mucho

²⁴ En este punto tutoras y artista discrepan ya que Daniela considera que no se le propusieron las reuniones mientras que ambas tutoras exponían las dificultades que tenían para citarse con ella.

el nivel de burocratización. Nunca había visto un proceso tan institucionalizado para trabajar. Me hizo sentir también que el tema en sí del que yo iba a hablar o el contenido, era lo último y antes estaba todo este mecanismo. [...] Como toda una estructura en la que el objetivo final del empoderamiento (de las mujeres) es como la última rueda del coche. Todo gira alrededor de que esta estructura funcione, y los contenidos y lo que se quiere hacer quedan relegados a un plano inferior”.

Daniela no solamente rechazó los modos del Departamento, sino también de la evaluación:

“A mí me parecía violento, por parte del Museo Reina Sofía, que enviasen a una persona para ver, por más que las notas que tome sean para analizar el proyecto”.

En el caso de Teresa, cuya relación con el Departamento se desarrolló con cordialidad, la toma de una decisión por parte de la artista sobre el programa de la última sesión del taller, sin realizar una consulta previa a la coordinadora responsable del acompañamiento, creó un malentendido en el que tuvo que intervenir la jefa de Departamento. Sin existir una resistencia por parte de la artista a la llamada de atención por haber obviado el protocolo de consulta, la respuesta por parte del Departamento fue concluyente y expeditiva, y, desde el parecer de la artista, desmesurada. Realizando una nueva una lectura de lo sucedido, se podría interpretar como una falta de interlocución de parte de una artista integrada en un proceso de formación, en el que uno de los objetivos era mejorar las habilidades de los artistas para dialogar con la Institución.

Estos dos episodios, que no reflejan el desarrollo y la tónica general del proyecto, sirven no obstante de ejemplo de cómo un trabajo realizado bajo ciertas exigencias de perfección y rigidez jerárquica dificulta las relaciones empáticas. A ello se suma el distinto posicionamiento en el diálogo entre coordinadoras y artistas en relación a variables como son las relaciones de poder, el reconocimiento profesional o la seguridad económica.

Por parte de las coordinadoras, este ambiente se intenta mejorar generando un clima de trabajo cercano y en confianza, que pueda reducir la sensación de rigidez normativa del Museo”. Ellas explicaban como un trato amigable solía ser eficaz para favorecer el entendimiento.

Volviendo a la cuestión acerca del rechazo al error, Elisa manifestó cómo lo había vivido:

“La primera semana fue durísima, porque tenía miedo al fracaso constantemente. Además, fue lo primero que hice: cometer un error. Después no fue para tanto, pero mi percepción no fue positiva. Entonces me mantuve en retaguardia, aprendiendo de Elba. [...] Como hubo tantas condiciones y correcciones en relación a las preguntas - cuando las mandábamos eran “x” y Natalia las cambiaba por algo prácticamente igual

pero con un matiz-, esto me generó más miedos: ‘si me equivoco haciendo la pregunta... ya la he liado’. Y como me pongo nerviosa, lo normal era hacerlas mal”.

En relación con esta meticulosa tutorización, Natalia señalaba que había englobado dos aspectos. Por un lado, la corrección de determinadas propuestas de Elisa y Elba con el fin de asegurar una cierta coherencia pedagógica, y, por otro lado, la necesidad de cumplir con unas exigencias en materia de seguridad. Así, explicaba que la realización de un taller en salas implica un seguimiento muy cercano que pueda garantizar el cumplimiento de las normas, la seguridad de las piezas expuestas y el éxito de la actividad²⁵. La ejecución de un taller en los espacios de exposición del Museo resulta incompatible con la existencia no solo del error sino también de la improvisación, teniendo que estar todas las acciones previstas de antemano. Al interrumpir antes de que algo pueda suceder, una desviación de lo programado que pueda provocar un problema en la Institución, se niega el espacio a lo que pueda ser posible. La aceptación de la pérdida de control en el hecho educativo y la asunción del riesgo de poder errar o fracasar son elementos indispensables si se pretende que el hecho educativo conlleve lo impredecible y tenga posibilidad de transformación (Sternfeld, 2010. Pp. 5-7).

Otra de las repercusiones de los condicionantes anteriormente expuestos se refleja en cómo se ve mermado el alcance de la experimentación con nuevas metodologías, formatos y modos de relación con los públicos en estos procesos de trabajo conjunto con artistas. Los marcos de actuación propuestos a las artistas se acotaron a un estado de lo previsible, tanto el contexto educativo de la intervención, el formato, el número de sesiones y, en alguna ocasión, la necesaria adecuación del taller con la obra expuesta en sala, de manera que se redujese la presencia de lo imprevisto.

En este escenario, el taller realizado por Elisa, por desarrollarse diariamente y durante varias semanas en las salas del Museo, con un público infantil, fue el que recibió un seguimiento mucho más severo. Sin embargo, el taller de Alexander, el más señalado como generador de análisis y modificaciones derivadas de los resultados de la experimentación, disfrutó de un ambiente de mayor flexibilidad, pudiendo trabajar desde la incertidumbre y la ambigüedad.

Natalia reconocía cómo el contexto de educación no formal con jóvenes es habitualmente aquel en el que se permite un mayor margen de experimentación, y que por lo tanto actúa como laboratorio de ensayos y metodologías que luego pueden ser extrapoladas al resto de áreas del Departamento. De tal manera que el contexto de trabajo de Alexander era distinto del de sus compañeras y, aunque el artista fue consciente de la estructura normativa de la Institución, consideró que había gozado de una gran flexibilidad para la consecución de su taller, gracias a la mediación de Natalia y a haber desarrollado gran parte del taller fuera de las instalaciones del Museo. Así lo explicaba en la entrevista:

²⁵ Resulta necesario apuntar aquí, que las sesiones que se desarrollan fuera del edificio del Museo, y en especial fuera de las salas y lugares públicos, gozan de mayor margen de acción.

“Ha sido todo muy flexible, pero dentro de una estructura muy poco flexible. [...] Salir al exterior fue una decisión consciente. Lo que hice fue crear una estructura que aparentase y fuese suficientemente amplia para cambiar lo que quisiera cambiar, pero que ellas (las coordinadoras) estuvieran tranquilas en el momento de planificar. Eso pasó el primer día de taller, me enteré de un evento que me pareció interesante y propuse un cambio. [...] Creo que la estructura del taller tiene que ser más maleable”.

Aquellos momentos en los que el taller de Alexander, mediante sus nuevas propuestas, cuestionó los límites que hasta entonces habían enmarcado el espacio de acción del Departamento, fueron los que desplazaron a Natalia del lugar desde el que habitualmente diseñaba y programaba. Estos desplazamientos no solo afectaron a la coordinadora, si no que pudieron ser compartidos con el resto del equipo del Departamento, abriendo nuevas vías de análisis acerca de la cabida de la ambigüedad y la incertidumbre en el trabajo con artistas, así como las posibilidades que ello podría conllevar. Si bien, trabajar sobre lo desconocido colocó a Natalia una situación de tensión, ella también reconocía cómo cuestionó su trabajo y prácticas previas, en las que contar con una hoja de ruta bien definida y contrastada había sido siempre garantía de éxito.

Igualmente, la permisividad que la Institución mostró ante las acciones²⁶ llevadas a cabo en el espacio público del Museo por parte de Alexander y las participantes del taller, abrió interrogantes acerca de la posibilidad de que parte de la estructura normativa fuese autoimpuesta por parte del equipo del Departamento para crear así un espacio de acción en el que sentirse seguras. Natalia lo explicaba:

“A veces le digo a Alexander que no se pueden hacer determinadas cosas, pero es porque nunca me lo habían propuesto antes. Me genera un estado de incertidumbre. Primero por que no lo he hecho antes, segundo por que esas acciones son complejas para trabajar en el Museo y es difícil hacer entender a todos los Departamentos lo que va a ocurrir. [...] Creo que hay un encorsetamiento interno y ¿por qué no arriesgarse?”.

Otro de los aspectos relacionados con el margen de experimentación fue la inclusión de los talleres en la oferta de actividades ofrecidas por el Museo. Para buena parte del equipo, este hecho reducía considerablemente el margen posible de error, ya que debían responder al compromiso con sus públicos. En este sentido consideraban que un proyecto de estas características, en el que la realización de los talleres se inscribe dentro de formación de los artistas, debería de ser programado bajo otra categoría, ofertándose los talleres como productos de un proceso experimental y formativo, de manera que quedasen justificadas aquellas posibles desviaciones de lo esperado. Frente a esta reflexión, Aida valoraba:

²⁶ La propuesta pública final de los talleres fue la realización de una serie de acciones performáticas en ascensores y salas del Museo.

“Con los años se ha sedimentado esta idea de la programación como algo a lo que hay atenerse, y al fin y al cabo la programación es una consolidación de pruebas, experimentos y valoraciones. De repente, esto adquiere calidad de piedra tallada y nos ponemos al servicio de una programación que nos condiciona”.

Esta percepción de que una programación debe responder a las demandas de los públicos, y que por ello resulta inamovible y poco flexible, provoca no solamente la sensación, por parte de las coordinadoras, de tener un reducido margen de acción, sino también una determinada relación con los públicos. Al entender el servicio educativo como obligado a responder a un número elevado de población, a la vez que condicionado por la cultura de la calidad, disminuye las posibilidades de establecer otro tipo de relaciones entre la Institución y los públicos. La ausencia tanto del error como del imprevisto amplifica la imagen del Museo como institución de prestigio e infalible para aquellas otras organizaciones o instituciones que se interesan por la oferta educativa. El Museo adquiere así la categoría de “experto” en unas relaciones que tienden hacia un modelo de prestación de servicios.

El modo de coordinación con el equipo del Espacio de Igualdad puede ilustrar este modelo de relación. Para el centro Dulce Chacón, uno de los modos de trabajo habituales es la colaboración con otras entidades, ya que les permite mantener el abanico de actividades que oferta el centro y sortear la dificultad de contar con un reducido equipo de la plantilla, a la vez que su programación se ve enriquecida gracias a las aportaciones de diferentes perfiles profesionales. Laura, coordinadora del centro, explicaba cómo entienden esta colaboración:

“Colaboramos con entre veinte y treinta entidades a lo largo del año, tenemos una coordinación constante con ellas. Para nosotras fue un privilegio que el Museo Reina Sofía nos seleccionara para esta actividad. [...] Nosotras jamás entramos en la sala cuando viene una persona externa a realizar un taller. Les hacemos una descripción del grupo, se cierran unos temas sobre los que van a trabajar y están en este espacio, pero nosotras no. Confiamos en las profesionales que van a venir”.

La responsable del Espacio de Igualdad esperaba un taller que aportase mejoras en la vida de las mujeres participantes, generando un proceso de empoderamiento gracias al arte y a un producto artístico final definido. Tras las primeras reuniones, en las que se intercambiaron indicaciones e información sobre la labor desarrollada en el centro y el perfil de las participantes, desde el Espacio de Igualdad delegaron las tareas de concepción y ejecución del taller, confiando en el saber hacer del Museo. Las expectativas de la coordinadora se mostraron incompatibles con la intencionalidad del taller de Daniela y provocaron una serie de fricciones insalvables que condujeron a la cancelación definitiva del taller.

Varias cuestiones se ponen en juego en este caso, pero sobre todo este suceso ilustra las diferencias entre unas relaciones clientelares -en las que se presta un servicio- o de colaboración -en las que las instituciones deban implicarse en los procesos de trabajo- y las consecuencias políticas de dichas relaciones que el museo establece con su "afuera".

La propuesta de Daniela de coinvestigación junto con las mujeres acerca de los mecanismos de opresión y subalternidad se distanció del enfoque de la coordinadora del Espacio de Igualdad, en el que se apuesta por el fomento de la creatividad, innovación, flexibilidad y autosuperación que dote a las mujeres de herramientas para la búsqueda de empleo. De tal manera, el ejercicio de mediación resultaba especialmente complejo si por parte del Espacio de Igualdad no existía un compromiso de implicación en procesos de diseño y ejecución, para que el diálogo pudiese funcionar como convergencia entre ambos enfoques. La relación clientelar mantenida adoleció de las potencialidades políticas de una apuesta de trabajo conjunto basada en la implicación de ambas organizaciones y que facilite, por tanto, un compromiso mutuo sobre los márgenes y flexibilidades a la hora de abordar determinados contenidos.

En este sentido, el comienzo de la relación establecida con el colegio se acercó más a este formato, al realizar varias reuniones en las que tanto las coordinadoras como la artista escucharon las necesidades y expectativas del profesorado implicado. Sin embargo, no se llevaron a cabo reuniones de evaluación intermedias o finales entre todas las agentes implicadas, que hubieran permitido contrastar las valoraciones de cada agente sobre el proceso. Una de las dimensiones susceptibles de haber sido abordadas en dichas evaluaciones intermedias fue la participación y protagonismo de las profesoras en las sesiones del taller. Si bien, en el diseño, las profesoras aportaron desde sus saberes y experiencias, en el desarrollo del taller adoptaron un rol secundario de apoyo a Teresa. En las evaluaciones individuales, las expectativas y deseos del Departamento, de las profesoras, de la jefa de estudios y de la artista difieren, revelando una distancia en los diversos enfoques idónea para haber sido dialogada y explorada durante el desarrollo del taller.

En relación con esta experiencia, varios factores provocaron a la jefa de Departamento sobre cómo fomentar las relaciones de manera que puedan mantenerse en el tiempo y los proyectos sean trascendentes para la escuela. Seguramente, algunas de las claves se encuentren en alargar los procesos de trabajo, entendiendo que los rápidos ritmos del Museo, determinados por la producción y programación anual, difieren de los de la escuela, y sobre todo de los de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Estas dos experiencias de trabajo, en nuevos contextos educativos, dejan varias cuestiones sobre la mesa, con relación a la noción de servicio público y cómo esta define la acción educativa del Departamento. En este sentido Mörsch (2011 y 2012) avisa de cómo la labor llevada a cabo por los Departamentos corre el riesgo de quedar atrapada entre demandas,

intereses y expectativas que otros agentes tienen acerca del servicio educativo, situando la labor del Departamento como práctica crítica y servicio para la educación. Las peticiones de traducción y afirmación del discurso comisarial, demandas de control del público o de apoyo a las medidas de seguridad por parte de la Institución, y las expectativas por parte de los públicos, quienes esperan ver solventada cualquier contrariedad en el acceso, configuran un reducido y rígido espacio de acción (2012, pp. 33-49). La evidencia durante los debates mantenidos sobre el estado de presión que produce la atención y respuesta a este abanico de peticiones por parte de otros agentes, plantea la necesidad de una revisión de la idea de servicio público sobre la cual diseñar la oferta pedagógica desde las posibilidades, pero también las necesidades e intereses del Departamento. Igualmente, si como defiende Jorge Ribalta (2004), los públicos se constituyen en el propio proceso de ser convocados y apelados y en función de la programación y la construcción de la misma, dicha revisión de la noción de servicio público va finamente ligada con el lugar y la función que el Departamento quiere ocupar en el marco del Museo.

8. APRENDIZAJES Y TRANSFORMACIONES

Todas las agentes implicadas en *Transforma* hicieron referencia a cómo la experiencia vivida les facilitó nuevos puntos de vista y aprendizajes relacionados de manera amplia con el campo de la educación artística y su lugar en el seno de los museos. Uno de los aspectos que llama la atención en relación con los procesos de aprendizaje es su distanciamiento con respecto al diseño inicial. Si bien es cierto que en los procesos pedagógicos siempre existe un desfase entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente es aprendido, parece interesante apuntar algunas de las posibles razones de este desajuste. Seguramente, en el caso de las artistas, uno de los motivos pudo ser la diferencia entre los perfiles pretendidos inicialmente y los que finalmente participaron. De este modo, al haber sido programadas las actividades en función de aquellas lagunas que se presuponían en las artistas, algunos de los aprendizajes pretendidos resultaron innecesarios, así como otros no provocaron el interés esperado. En este sentido, las artistas reconocieron aprendizajes relacionados con el diseño y la ejecución del taller, resaltando tanto la labor de llevar a cabo el taller como los análisis y reflexiones compartidas en relación a su ejecución como los espacios donde residía el potencial educativo del proyecto. De tal manera, por la experiencia vivida por las artistas, sus aprendizajes fueron más corporizados que sistematizados (Pringle, 2009). Esta falta de sistematización influyó seguramente en la valoración del Departamento, que en un primer momento consideró que los resultados de la formación eran mucho menores de los esperados. Sin embargo, parece probable que el distanciamiento de los aprendizajes proyectados hacia otros no planificados, y en ocasiones de carácter polémico en cuanto a metodologías, protocolos e institucionalidad influyesen en la visión crítica de las coordinadoras a la hora de reconocer los logros del proyecto.

Uno de los aprendizajes clave, que seguramente es de los que mejor refleja el desplazamiento que viven las artistas al situarse por primera vez en una situación educativa, está relacionado con el encuentro con el “otro”. Fueron Teresa y Alexander quienes manifestaron cómo el enfrentarse al grupo, resituarse, elegir desde dónde y cómo acompañar, guiar o dirigir, habían sido decisiones difíciles y en ocasiones incómodas, pero muy enriquecedoras. También Elisa nombraba dificultades en este sentido:

“Pensaba que los niños se iban a excitar menos, a comportar mejor, los tenía un poco idealizados. Es que los niños son así, no pasa nada, es como tienen que ser, pero en mi cabeza era todo mucho más tranquilo, más de que atendieran. Me hubiera gustado hacerles reír más durante todo el taller, pero tampoco conozco sus códigos y creo que esto es un problema. Por ejemplo, a mí John Cage me parece hilarante, pero los niños no acaban de entrar”.

Teresa reconocía como la evaluación sobre el diseño y la ejecución del taller le había desvelado la importancia de evitar proyectar en el grupo la responsabilidad de la buena marcha de las actividades. De tal manera, no sería por que el grupo de participantes es agitado, o por que no está interesado, o por que está obligado a asistir al taller, lo que permitiese o imposibilitase un buen desarrollo de las sesiones, sino que ante una dificultad de este tipo, la artista o educadora debería revisar su propuesta y modos de llevarla a cabo:

“Gracias a las conversaciones mantenidas en el marco de la evaluación me di cuenta de que ellos tienen que aprender y deben experimentar desde lo que son, no desde lo que no son; no tienen dieciséis años, no son universitarios, no son adultos, son niños. Y como niños este es su punto vital, y es desde donde hay que trabajar. [...] Cuando los rodajes eran complicados me decía: respira hondo, porque ellos son esto. Si te gusta de ellos que sean supercreativos, superlibres, superdesprejuiciados... pues te tiene que gustar que se quieran tirar por el tobogán. Ambas cosas están relacionadas. No puedes tener una cosa sin la otra, o si no plantéate otro taller que no implique grabar con grupos de veinticuatro niños, que sea menos ambicioso, con otras dinámicas”.

También en las valoraciones de las artistas, se refirieron pasajes relacionados con la recuperación de la voz del otro y la habilidad de lograr llevar al diálogo las distintas subjetividades que concurren en el espacio del taller; tiene un potencial, pero también un costo político no siempre fácil de asumir (Romero, 2012, p.100). En esta línea Teresa reflexionaba:

“Es como haber aprendido empatía. Siempre me he creído una persona medianamente empática, pero a la hora de proyectar lo que eres como artista tienes que estar siempre muy fuerte: mi práctica no es íntima, sino que muchas veces tengo mucha comunicación, mucha exposición, mucha fricción con otros agentes que a veces ni siquiera son empáticos con el mundo del arte, frente a los que tienes que ser muy monolítico, tener una presencia y una proyección muy fuerte por que si no te van a subestimar. Y esa proyección de fuerza también la interiorizas, te lo crees. [...] En cambio, aquí es lo contrario, lanzas una pelota y tienes que verla volver. Es necesario ser consciente de que esa pelota va a venir de cualquier forma y que puede ser totalmente inesperada”.

Alexander explicaba su vivencia:

“En este taller, lo que pasó tiene que ver mucho con el ego y el reconocimiento. Te selecciona el Museo y te dice: ‘vale, muéstrame qué sabes hacer’. Entonces interpretas que el trabajo final tiene que mostrar lo que has decidido, donde querías llegar y cómo tuvo un efecto positivo para los chavales. Me di cuenta que eso no era lo importante,

lo importante era que los chavales saquen su yo, sus intereses, en la dirección que necesiten. [...] Como educador he aprendido que tengo que trabajar para los demás”.

Desde esta fricción entre los procesos creativos personales y procesos pedagógicos, señalaron diferentes lugares para la artista que participa en el hecho educativo, desde perspectivas acordes con sus prácticas. Teresa defendía:

“Yo creo que lo que tiene que dar el arte es la oportunidad para encontrarte con lo extraño en la vida. Y en ese sentido creo que era muy bonito lo que decía Sören²⁹: ‘los artistas no tienen que cambiar de rol, lo que tienen que hacer es inspirar’. [...] Me reafirmo en la idea de que lo que tenemos que hacer es intentar buscar eso, (no categorizarse como educador, artista o comisario) [...] soy creadora, y como tal quizás a lo que me obliga a ser el proceso educativo es a ser más empática, a observar más al otro. Porque cuando eres artista, tú lanzas al exterior, a una alteridad que no conoces”.

Alexander explicaba cómo había evolucionado hacia procesos de colaboración:

“Ahora en mi práctica artística está sucediendo algo muy interesante, [...] estoy pasando de trabajar individual a colectivamente, y ahí mi nombre se diluye. ¿Hasta dónde un proyecto puede ser colaborativo? ¿Hasta dónde las personas pueden influir en lo que tú propones? También me pregunto si realmente lo que necesitamos son artistas genios que sigan haciendo obras maravillosas y nosotros verlas, o si, por el contrario, las vamos a construir entre todos”.

Daniela argumentaba:

“Considero el espacio de la pedagogía un lugar básico para el trabajo político y viceversa. Mi trayectoria artística ha tenido diversas formas y espacios, no únicamente el institucional artístico, por lo cual encuentro en los espacios pedagógicos normativos un lugar más para desarrollar el trabajo político-artístico. No concibo distinciones entre mi trabajo político militante, mi trabajo artístico y mi trabajo pedagógico, por lo cual no utilizo técnicas específicamente diferenciadas de cada campo”.

Estas citas son el reflejo de distintas valoraciones del proyecto y el rol de las artistas, que no necesariamente siempre coincidía con la identidad de artista-educadora, pero que, en cambio, si les llevó a tomar conciencia de este nuevo estatus y la manera de asumirlo. Las diferencias a la hora de valorar su labor como artistas en una situación educativa tiene que ver con los

²⁹ Teresa se refiere a las aportaciones realizadas por Sören Meschede, integrante de *hablarenarte*, en una de las visitas del programa.

espacios pedagógicos que incluyen sus proyectos y en cómo estos son producto de sus modos de creación.

En el caso de Daniela, por la faceta política que caracteriza su trabajo, tanto educativo como artístico, crea un entorno pedagógico en el que el método empleado tiene por objetivo reactivar la conciencia y la crítica política mediante el uso del conflicto como herramienta de disrupción o desplazamiento.

Alexander, desde su práctica artística relacional, no se consideraba educador, pero reconocía una gran dimensión educativa en su concepción del arte. Su práctica se basa en generar procesos en los que producir junto con las personas que participan de sus propuestas, por lo que estos talleres para él eran como una extensión de su propia práctica, pero en un contexto educativo.

Por su parte, Teresa explicaba cómo siendo artista joven y mujer que necesita un equipo externo para la producción de su obra, en ocasiones ajeno al mundo del arte, debía proyectar seguridad. Teresa introdujo de manera no meditada esta posición de liderazgo que encarna en su práctica artística, asumiendo una coordinación desde la que quería asegurarse la consecución del producto audiovisual. Con el paso de las sesiones, la artista identificaba ese rol como algo ajeno al proceso pedagógico buscado.

Elisa apostó por crear situaciones donde lo lúdico, lo absurdo y lo irreverente pudieran provocar disrupciones en discursos cargados de seriedad, intentando construir puentes desde el imaginario infantil.

Durante el desarrollo de los talleres, el análisis de las implicaciones políticas empleadas fue adquiriendo peso, y los artistas reconocieron la necesaria reflexión sobre las relaciones que se ponen en juego en una acción educativa. Así, Daniela apuntaba que el no haber introducido más propuestas relacionadas con el “hacer” había modelado una estructura muy centrada en el intercambio verbal, lo cual había podido generar una cierta subalternidad entre las mujeres participantes y la figura de artista como experta.

Para Teresa y para Alexander, esta aproximación a la práctica educativa les desveló las dificultades que van asociadas, como es el manejo de las relaciones, la toma de decisiones y las posiciones de poder que llevan asociadas.

En el caso de Elisa, el descubrimiento de la complejidad del hecho creativo fue quizás aquello que más le afectó de su participación en *Transforma*. Así, en la entrevista final, reconocía cómo su percepción del ámbito de la educación y su posible dedicación futura había cambiado. Los retos y dificultades a los que se enfrentó durante la ejecución del taller le

proporcionaron una perspectiva que considera más cercana a la realidad en la que resituar sus competencias:

"Yo pensaba que iba a ser más fácil. Cuando veía trabajar a los educadores me parecía que lo hacían muy bien y que las preguntas eran muy fáciles a la vez que daban lugar a unas respuestas de parte de los niños muy *guays*. Me daban ganas de hacerlo, pero cuando me tocó me quedé en blanco. Me daba miedo el silencio de los niños o formular mal las preguntas. Casi me gusta más diseñarlo que implementarlo. [...] A partir de esta experiencia, me gustaría conocer qué otras opciones existen dentro de la educación. Quizás más para diseñar que para tratar con los públicos. Diseñar me ha parecido alucinante, un ejercicio de creatividad constante, de ver cómo hilar obras, cómo trabajarlas, cómo relacionarlas con mi obra..."

"Por último, entre los objetivos iniciales se había contemplado proporcionar a las artistas un acercamiento al contexto de la mediación y educación artística en la Comunidad de Madrid, así como facilitar el diálogo con la Institución. Las impresiones fueron dispares, ya que las visitas a otras organizaciones no fueron consideradas por las artistas como una significativa fuente de aprendizaje.³⁰ Sin embargo, tanto Alexander como Elisa manifestaron su interés por conocer el funcionamiento interno del Departamento de Educación, no solo por aquellos protocolos institucionales y formas de comunicar, sino por la diversidad de enfoques que alberga una institución con una proyección tan consolidada y un discurso homogéneo como puede ser el del Museo Reina Sofía."

En relación con el acercamiento a la realidad del sector profesional, Elba y Elisa declaraban que realizar juntas el taller, no solo les había proporcionado aprendizajes sobre la práctica educativa o artística, sino también sobre sus ejercicios profesionales: durante todo el proceso de codiseño intercambiaron distintos puntos de vista en cuanto a sus profesiones, sus modos de trabajar, sus entornos laborales, compañeros, etcétera.³¹

Para el equipo, los aprendizajes también provocaron ese desplazamiento antes citado. Al plantear el proyecto se presumía que sus aportaciones pertenecerían principalmente al ámbito de la programación o metodologías propias del taller, y, sin embargo, los contenidos, debates y análisis en torno a lo sucedido parecen haber interrogado cuestiones más estructurales, que afectan a dimensiones de definición identitaria, estructural o de posicionamiento político.

³⁰ Las razones esgrimidas han sido varias: por desacuerdo de posicionamientos políticos o pedagógicos, por conocer de antemano los Departamentos y organizaciones visitados, por los contenidos abordados durante la visita, etcétera.

³¹ Esta conexión profesional entre educadora y artista, desbordó el marco del programa *Transforma* y se mantuvo tras su finalización. Ambas mantuvieron una relación que fructificó en colaboraciones posteriores en otros proyectos educativos.

El desplazamiento de identidades y roles que provocó el proyecto conllevó también aprendizajes, a veces acompañados de inseguridades o incomodidades, como ya se apuntó anteriormente. Sumado a la situación de fragilidad inherente a todo proceso de autorreflexión de las propias prácticas, el rol de formadoras produjo en las coordinadoras un cuestionamiento de los saberes tanto propios como del Departamento. De esta manera, en las valoraciones finales, Victoria reconocía como el programa había intentado abarcar contenidos ajenos a sus áreas de experiencia:

“Hemos aprendido que no es necesario desplazarnos hacia terrenos en los que no tenemos una seguridad. [...] Hemos querido introducir otros saberes y otros aprendizajes en relación con otras instituciones, el seminario... y quizás podríamos haberlo focalizado en el propio proceso, formando desde nuestros conocimientos que están muy apegados a la práctica: de formulación y puesta en práctica de este tipo de proyectos. Ahí podemos hacer un buen trabajo”.

El desarrollo del proyecto, no obstante, aportó un enfoque del acompañamiento como un proceso más complejo de lo inicialmente previsto, que demanda una gran disponibilidad y que exige desenvolverse en situaciones marcadas por la incertidumbre. Natalia hacía hincapié en la prioridad de que el equipo reciba formación, reconociendo que el proyecto exigía poner en práctica metodologías distintas a las habituales en el marco de la educación en museos. Para las coordinadoras, el trabajo en nuevos contextos educativos bajo el formato de colaboración, así como las visitas a otros centros fueron espacios ricos de intercambio, que habían contribuido a ampliar su visión sobre la acción educativa. La experiencia evidenció la necesidad de comenzar a tejer redes con otros agentes que introduzcan nuevas alternativas al trabajo pedagógico.

Igualmente, el proyecto, y quizás los resultados de la evaluación, mostraron a las coordinadoras un reflejo de su contexto de trabajo, recordando las implicaciones de llevar a cabo estas acciones en el marco del Museo y el alcance de las decisiones tomadas.

Natalia afirmaba que el proyecto había actuado como un estímulo, explicitando lo urgente de explorar límites y posibilidades. Por ello consideraba necesario continuar programando actividades que cuestionen y desborden, así como colaboraciones con artistas que a través de su práctica amplíen el hacer del Departamento.

Esta toma de conciencia de la importancia de abrir espacios tuvo su reflejo en la siguiente programación, que incluyó microproyectos para *Equipo*³², creando un nuevo espacio flexible y abierto de encuentro entre artistas y jóvenes.

³² *Equipo* da nombre a un proyecto educativo estable que se articula en torno a tres ejes interconectados: los jóvenes, el museo y la educación. Esta iniciativa, dirigida a chicos y chicas de entre dieciséis y veinte años, tiene como objetivo conectar

Otra de las transformaciones de la programación para el siguiente curso fue la incorporación de las educadoras del Museo a los procesos de diseño de los talleres en colaboración con artistas.

Laura, del Espacio de Igualdad Dulce Chacón, explicaba que su participación en el proyecto le había ayudado a tomar conciencia de la incompatibilidad entre la participación en un proceso artístico y la obligatoriedad de asistencia a las sesiones, entendiendo que esto puede llevar a situaciones no deseadas. Añadía que esta experiencia le había desvelado la necesidad de definir más los contenidos, métodos y resultados del taller en consonancia a su responsabilidad como coordinadora de un centro adscrito al Ayuntamiento de Madrid:

“Para nosotras era un orgullo como Espacio de Igualdad que un centro tan importante como el Museo Reina Sofía nos hubiera tenido en cuenta, y sobre todo por que valoraban la implicación que nosotras, como centro que trabaja con las mujeres, habíamos tenido con el Museo, acudiendo casi todos los meses. Que se fijaran en nosotras, que somos un centro chiquitito y de difícil acceso, para realizar esta actividad, a nivel personal y profesional es un honor. Y luego poder contarlo dentro de una memoria anual, es maravilloso. Que un museo nos quiera dedicar una actividad es muy positivo y no siempre ocurre que además cuente con un presupuesto”.

En el caso del colegio, además de los aprendizajes del alumnado relacionados con el área de lengua o matemáticas, Ana Estaire señalaba los vividos a nivel individual por cada niño o niña. En relación a ellos Ana afirmaba que, pequeñas transformaciones generadas por el taller de Teresa le habían permitido identificar, desde una perspectiva diferente, ciertos comportamientos o estados de ánimo de los niños muy útiles en su labor como tutora. En relación a los dos grupos de aula, Ana enfatizaba lo importante que había sido, especialmente para uno de ellos, la vivencia de una experiencia de éxito, generando un clima de cooperación que mejoró sus relaciones. También apuntaba que la disrupción que había supuesto la entrada de Teresa en el aula y las propuestas de dinámicas no habituales en el aula, provocaron sorpresa en las profesoras, tanto en relación a la potencialidad del uso de otros lenguajes en procesos de aprendizaje como con las habilidades que habían puesto en juego sus alumnos. Por último también resaltaba la importancia de la adaptación que exige albergar un proyecto de estas características, tanto en coordinación y logística, adaptando horarios y programa de las diferentes áreas, hasta las transformaciones en relación a los espacios de aprendizaje, al desbordar el aula y el propio centro, y extenderse hasta el entorno próximo del Centro escolar.

el Museo con las inquietudes de los jóvenes ofreciéndoles la posibilidad de conocer y repensar la Institución, tanto a nivel teórico como práctico. <http://www.museoreinasofia.es/actividades/equipo-0>

Además, el valor simbólico del taller parece haber trascendido los muros de la escuela. Así, Ana explicaba cómo el concejal con competencias en educación del Ayuntamiento de Parla se había mostrado interesado por asociar el nombre de Parla con un proyecto de innovación educativa llevado en colaboración con el Museo Reina Sofía, animándoles a que lo difundiesen a través del sitio web.

9. CONCLUSIONES

En consonancia con su naturaleza como proyecto piloto, el desarrollo de *Transforma* no estuvo exento de complejidad, debido principalmente al carácter innovador de algunas de las propuestas así como a una serie de imprevistos. Sin embargo, a la vista de las valoraciones finales, el proceso consiguió considerables logros gracias a la capacidad de las personas que participaron en su desarrollo para reformular como potenciales situaciones de aprendizaje aquellas situaciones y relaciones que estuvieron revestidas de cierta complejidad. De forma paralela, las reflexiones sobre el desarrollo del proyecto fueron ampliándose, enlazando con cuestiones que atraviesan la práctica de la educación y mediación en museos.

Una de ellas, que entronca con las transformaciones que en el campo de la mediación en museos ha generado el llamado giro educativo, interroga la voluntad de configurar una nueva categoría profesional, la del arteducador. La formulación e implementación del proyecto acusó las dificultades de programar una formación alrededor de una figura profesional en construcción como es la del artista-educador en el Estado español a la vez que señaló cómo puede generar desplazamientos de otras agentes que ya están desarrollando su labor en este ámbito. Asimismo, el análisis realizado en torno a dicha figura recogió las repercusiones que puede generar en un contexto económico como el actual, marcado por el progresivo desmantelamiento de los departamentos de educación de museos y centros de arte. En este sentido el proyecto desplegó varias estrategias de acción, siendo los modos de trabajo llevados a cabo por las artistas muy diferentes entre sí y en ocasiones estableciendo alianzas entre diferentes perfiles profesionales. Esta vía, de la que no se llegó a explorar toda su potencialidad, se perfiló como una posibilidad mediante la que desarrollar procesos de colaboración que no neutralicen las diferencias o antagonismos de los diferentes perfiles, a la vez que se soslaye la creación de nuevas categorías profesionales que puedan entrar en competición y profundizar precariedades laborales.

En esta línea, y reconociendo las posibilidades de la presencia de artistas en contextos pedagógicos, se mostró necesario no proyectar en ellos la exclusividad de capacidades creativas o innovadoras que puedan aportar soluciones a la rápida obsolescencia de los formatos educativos tan relacionada con la carrera por la innovación pedagógica. Antes de abordar esta colaboración desde una perspectiva neoliberal que alabe las bondades del individuo autónomo, creativo, flexible, parece más enriquecedora una fórmula que reconozca las fortalezas y riquezas de la creación de conocimiento compartido, en procesos en los que la artista pueda participar como una agente más produciendo de manera conjunta con otras personas con experiencia en el campo de la educación y bajo formatos que puedan desbordar las vías prediseñadas, de manera que se puedan salvar las inercias normativas del Museo.

Desde la reflexión surgida acerca de la inserción de artistas en contextos educativos, se cuestionó el abanico de valores que representan y las habilidades que los cualifican para el desarrollo de intervenciones artísticas en contextos educativos, así como la labor que deberían desarrollar en estos.

En este sentido, las posturas de las agentes implicadas en *Transforma* fueron diversas, desde las que definían al artista como genio autónomo que puede provocar un proceso que fomente la creatividad y el crecimiento individual en las participantes, hasta aquellas que entendían el arte como un elemento de extrañamiento estético que permite abordar el mundo desde otra perspectiva y provocar transformaciones en nuestra relación con el entorno. Ante esta disparidad, la urgencia de un diálogo entre agentes que permitiese compartir unos modos de trabajo así como unos deseos y expectativas estuvo íntimamente relacionada con la necesidad de reconocer y nombrar las estructuras de poder que habitan y condicionan las relaciones pedagógicas.

La naturaleza externa fue una de las características del programa y los proyectos que afectaron a su desarrollo, al provocar en las agentes la sensación de una dificultad añadida, debido a la necesidad de adaptación a los entornos de trabajo. A esta sensación de haber recibido un encargo ajeno se sumó la percepción de obligatoriedad. Esta fue debida a diferentes razones, condicionadas por la pertenencia o autonomía a una institución, la seguridad económico-laboral o el compromiso político en el que se enmarcaba cada trayectoria, como pueden ser entre otras: la dificultad de rechazar una propuesta de financiación externa, la imposibilidad de renunciar a un trabajo remunerado, a una experiencia reseñable en un currículum o a insertar en una memoria una actividad liderada por una institución de prestigio, la obligatoriedad de asistir a un taller para conseguir un título...

Esta diversidad de situaciones provocó grietas en los puntos de partida y la percepción de dicha obligatoriedad, condicionada por la mayor o menor agencia de las participantes, y propició la aparición de malestares en el proceso. De nuevo, la existencia de espacio de diálogo en el que los diferentes perfiles puedan reconocerse desde sus diferencias exponiendo las circunstancias que definen su participación parece una herramienta clave para solventar dichos nudos en el desarrollo de las acciones. En *Transforma* no siempre existieron estos espacios dialógicos, pero en los casos en los que sí, las relaciones no se vieron definidas por una estructura de poder que generase subalternidad, sino que predominó una división de roles por competencias.

El Museo, como marco para el desarrollo de un proceso de formación, fue otra de las dimensiones que aportó complejidad al proyecto. Su cultura institucional, caracterizada por altos estándares de calidad que afianzan el reconocimiento y su prestigio, junto con los protocolos de seguridad y control, lo configuraron como un lugar poco propicio a procesos de

aprendizaje. La baja tolerabilidad ante la incertidumbre, el imprevisto y el error en las propuestas educativas sumado a una programación rígida frente a la que el equipo de educación sentía una gran responsabilidad, pusieron en cuestión su idoneidad para albergar procesos de experimentación y aprendizaje.

Este contexto de trabajo visibilizó las dificultades de las coordinadoras para llevar a cabo una labor de mediación entre la institución y las artistas, a la vez que asumían nuevas responsabilidades en el ámbito de la formación. En este sentido, las prácticas cotidianas naturalizadas por las coordinadoras al normalizar las estructuras jerárquicas y normativas del Museo fueron recibidas como rígidas e incluso violentas por algunas artistas.

Transforma significaba para las coordinadoras la posibilidad de un espacio para explorar nuevas metodologías y formatos, sin embargo dichas expectativas quedaron supeditadas a un recelo inmovilista provocado por la rigidez y el protocolo de la Institución, la presión del éxito o la responsabilidad de prestar un servicio público. Bajo estos parámetros las coordinadoras recibieron con inquietud algunas de las propuestas de los artistas, decidiendo en ocasiones desestimarlas o animándose a llevarlas a cabo, aunque fuese bajo una situación de tensión. Un escenario que subraya la importancia de reflexionar acerca de los límites impuestos a prácticas que pueden cuestionar ciertas inercias institucionales.

Este contexto acentuó la desigualdad en las relaciones de poder, dificultando un acercamiento de posiciones hacia una horizontalidad, en las que tanto artista como coordinadoras pudiesen reconocerse en situaciones de aprendizaje y no tanto de responsabilidad ante la exitosa ejecución de un encargo.

Igualmente, aquellos momentos de discrepancia entre artistas, coordinadoras y participantes reflejaron la pertinencia de una labor curatorial realizada por parte del equipo Educación, en la que la selección de los artistas pueda responder a las necesidades propias del Departamento. De manera que aquellos procesos estéticos y políticos que vayan a activar en sus intervenciones artísticas no entren en contradicción con la línea estratégica de dicho Departamento ni con las relaciones que quieran establecer con los colectivos y organizaciones participantes.

La mayoría de los desequilibrios descritos pudieron resolverse gracias a unas relaciones cercanas y afectuosas, pero ponen de manifiesto la importancia de velar por la existencia de unos espacios de trabajo más democráticos en los que puedan actuar los diferentes perfiles y desde los que exista la posibilidad de cuestionar ciertas rigideces institucionales.

A pesar de las dificultades anteriormente citadas, el proyecto fue considerado como una fuente de aprendizajes tanto por artistas, como coordinadoras y demás agentes implicadas. Indudablemente la existencia de un clima receptivo, en el que la mayor parte de las personas

implicadas se mostraban abiertas a procesos y prácticas autorreflexivas, fue una de las claves de este logro.

Los desplazamientos vividos por las artistas y las coordinadoras les devolvieron un reflejo de sus prácticas, competencias y conocimientos distintos a los que intuían, alterando la percepción de sus habilidades. Las artistas tuvieron que lidiar con las contradicciones que producía su desplazamiento al rol de educadoras, debatiéndose alrededor de la reivindicación de su libertad artística o de su identidad como autoras y promotoras, frente a su voluntad de generar procesos críticos y transformadores o de propiciar procesos colaborativos. Igualmente el proyecto las emplazó a enfrentarse a ciertas labores farragosas y poco creativas relacionadas con la logística y coordinación de actividades educativas, que pueden suponerse ajenas a las artistas.

Para las coordinadoras sus responsabilidades en el acompañamiento formativo junto con la presencia de las artistas y el contacto con otras realidades y experiencias de la mediación en museos, les devolvió otra mirada diferente de su labor pedagógica y logística, a la vez de percibir cómo la institución proyecta y clasifica a los sujetos.

Finalmente, al abrir las puertas del Museo a artistas emergentes, no solo se facilitó la presencia de un arte vivo en la Institución, sino que se provocó un cuestionamiento acerca de la capacidad del Centro para acoger tanto sus prácticas y como sus discursos que, en algunos de los casos estudiados fueron críticos con la Institución y sus modos. Cuestionados fueron también por las artistas los formatos estandarizados como educativos, intentando proponer otros modos mediante los que generar situaciones pedagógicas que no pasasen necesariamente por la presencia de expertos.

La entrada de las artistas y el contacto establecido con el afuera de la Institución cuestionaron los conocimientos acumulados al ponerlos en relación. Este intercambio provocó una activación de los saberes, generando un conocimiento situado y en proceso, dificultando el estancamiento que puede provocar la resistencia al cambio.

En este sentido, quizás *Transforma* haya sido una ventana abierta a un afuera institucional, un momento de encuentro con una alteridad que pueda inspirar y alentar una exploración del potencial político del trabajo con “otros”, reforzando la reflexión acerca de la función y el lugar deseado para el Departamento y su discurso en el seno del Museo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Amengual Quevedo, I. (2014) "Artistas en residencia, ¿cuál es la diferencia?". *Mediación museística, compendio de los materiales*. Medium Mediators 12/14. Lisboa: Mapa das ideias, pp. 105-120.
- (2012) *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: el caso del proyecto «Cartografiem-nos» en el museo Es Baluard* [tesis doctoral]. Directora: Carla Padró Puig. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes.
- De Gracia Palomera, D. (2017) *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Del Pozo, D. y Villaplana, V. (2011) "Entrevista a Carmen Mörsch". *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 203-224. <http://revistas.um.es/api/article/view/146091/130501> [Última consulta: 03-10- 2016].
- Expósito, M. (2015). *Conversación con Manuel Borja-Villel*. Madrid. Ediciones Turpial. Libros Urgentes.
- Fontdevila, O. (2013) "Capgirar el museu. Interseccions entre el comissariat i l'educació en la perspectiva de la crítica institucional". *Mnemòsine. Dossier nº 7*, pp. 71-84.
- Graham, J. (2010a) "Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines". *Fuse Magazine, Spring, 2010, Vol. 33 (2)*, pp. 22-27.
- (2010b) "Between a pedagogical hole and a hard place: Thinking with conditions". O'Neill y Wilson (eds.): *Curating and the educational turn*. Londres y Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre, pp. 124-139.
- Helguera, P. (2011) "Pedagogías para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social". *ERRATA# 4, Pedagogía y educación artística*, pp. 42-63. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica [Última consulta: 1-10- 2016].
- Hoff, M. (2011) "Curadoría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo en la bienal del Mercorsur". *ERRATA# 4, Pedagogía y educación artística*, pp. 64-83. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica [Última consulta: 1-10- 2016].
- Lorey, I. (2008) "Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales". VV.AA. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: traficantes de sueños, pp. 57-79.
- Mörsch, C. (2015) "En una encrucijada de cuatro discursos: educación de galería en Documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación". A. Cevallos y A. Macaro (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, pp. 38-63.
- (2012) "Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica". A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro José Guerrero, Diputación de Granada, pp. 38-58.

- (2011) *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Traducción Nora Landkammer. MED11. http://mde11.org/?page_id=1962 [Última consulta: 10-09-2016].
- Pérez Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2017) *La actividad económica de los/las Artistas en España. Estudio y análisis*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, Ed. Universidad de Granada.
- Pringle, E. (2009) “The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy”. *Tate Papers*, issue 11. Londres.
- (2002). *“We did stir things up”: the Role of Artists in Sites for Learning*. Londres: Arts Council.
- O’Neill P. y Wilson M. (eds.) (2009) *Curating and the educational turn*. Londres and Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre.
- Ribalta, J. (2004) “Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos”. *Transversal. Eipcp instituto europeo para políticas culturales progresivas*. <http://eipcp.net/transversal/0504/ribalta/es/print> [Última consulta: 16-07- 2016].
- (2003) “Sobre el servicio público en la época del consumo cultural”. *Zehar* 47&48. Donostia, pp. 68-75. <http://artxibo.arteleku.net/es/islandora/object/arteleku%3A4130> [Última consulta: 10-10-2016].
- Romero M. (2012) “Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia”. *Praxis y saber*, vol. 3, nº 6. Maestría en educación. UPTC, pp. 89-103.
- Roggof, I. (2011) El giro. En *Arte y políticas de identidad*, vol. 4. Murcia, pp. 253-266.
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010) “Arte y educación: diálogos y antagonismos”. *Revista iberoamericana de educación*, vol. 52, pp. 43-60.
- Sánchez De Serdio, A. y López, E. (2011) “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos* 6. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d’Art Contemporani de Barcelona MNCARS y UNIA arte y pensamiento, pp. 205-221.
- Soria Ibarra, F. (2015) *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte contemporáneo del contexto español*. Tesis doctoral. Directora: Aida Sánchez de Serdio. Artes y Educación. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Sternfeld, N. (2010) “Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?” en *e-flux journal*, núm. 14. Nueva York. <http://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [Última consulta: 28-09-2016].
- VV.AA. (2011) “El giro educativo en el Estado español”. *Desacuerdos* 6. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d’Art Contemporani de Barcelona MNCARS y UNIA arte y pensamiento, pp. 274-296.

Entrevistas y artículos en línea

- Acaso M. (2014, 8 sept.) *Desbaratar el imaginario: cinco ideas para emigrar desde la Educación Artística hasta el artEducación*. <http://www.mariaacaso.es/desbaratar-el-imaginario-cinco-ideas-para-emigrar-desde-la-educacion-artistica-hasta-el-arteducacion/> [Última consulta: 15-10-2016].
- Guerrero C, (2016, 27 de enero) Borja-Villel: "Hay un trabajo colectivo de entender, de crear otro modelo cultural nuevo". *Arteinformado*. <http://www.arteinformado.com/magazine/n/borja-villel-hay-un-trabajo-colectivo-de-entender-de-crear-otro-modelo-cultural-nuevo-5009> [Última consulta: 7-1-2017].
- Mora M. y Pastor F. (2016, 19 de oct.) "Queremos demostrar que otra economía del arte es posible". Contexto y acción, nº 87. Público. <http://ctxt.es/es/20161019/Culturas/9004/entrevista-Manuel-Borja-Villel-director-Museo-Reina-Sofia-coleccion-permanente-exposiciones.htm> [Última consulta: 7-1-2017].
- Soler M. y Yustres V. (2015, 28 de julio) "Precariedad cultural adjudicada". *Directa*. <https://directa.cat/precariedad-cultural-adjudicada> [Última consulta: 19-10-2016].
- Vozmediano E. (2016, 15 de julio) "Calidad laboral". *El Cultural*. <http://www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2016/07/calidad-laboral/> [Última consulta: 19-10-2016].
- (2015, 31 de marzo) "Obra y servicio. El empleo cultural (II)". *El Cultural*. <http://www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2015/03/obra-y-servicio-el-empleo-cultural-ii/> [Última consulta: 19-10-2016].
- (2015, 24 de marzo) "Obra y servicio. El empleo cultural". *El Cultural*. <http://www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2015/03/obra-y-servicio-el-empleo-cultural/> [Última consulta: 19-10-2016].

Sitios web consultados de los artistas

Elisa González: <http://www.elienigena.com/>

Daniela Ortiz: <http://www.daniela-ortiz.com/>

Alexander Ríos: <https://alexanderrios.wordpress.com/> <https://proyectonomada.wordpress.com/>

Grupo de Facebook *Viaje al más acá*: <https://www.facebook.com/groups/182760668736322/>

Teresa Solar: <http://www.tsabboud.net/>

Museo Centro de Arte Reina Sofía

Proyecto *Transforma*

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/programa-transforma-jovenes-artistas> [Última consulta: 30-10-2016]

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/aulas-abiertas-0> [Última consulta: 30-10-2016]

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/rutinas-salvajes> [Última consulta: 30-10-2016]

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/viaje-al-mas-aca> [Última consulta: 30-10-2016]

Seminario

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/arte-educacion> [Última consulta: 30-10-2016]

<http://www.museoreinasofia.es/actividades/equipo-0> [Última consulta: 30-12-2016]

Organigrama

<http://www.museoreinasofia.es/museo/equipo> [Última consulta: 4-11-2016]

BOE, convocatoria de becas de formación e investigación MNCARS

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/10/31/pdfs/BOE-A-2015-11758.pdf> [Última consulta: 1-11-2016]

Fundación Daniel & Nina Carasso

<http://www.fondationcarasso.org/es/projets-soutenus> [Última consulta: 28-10-2016]

Centro de Igualdad Dulce Chacón

<http://www.grupolabor.org/centros.php> [Última consulta: 20-02-2016]

11. ANEXOS

ANEXO 1.1 Ficha del proyecto *Viaje al más acá*

Artista	Alexander Ríos
Coordinadora MNCARS	Natalia del Río – Área jóvenes y familias
Contexto	Taller desarrollado en el Museo y barrios cercanos (Lavapiés y Latina)
Duración del taller	Un fin de semana
Ediciones	Tres ediciones
Público	Dos grupos de jóvenes mediante inscripción libre de 16 a 20 años y un grupo de jóvenes de la Asociación juvenil Primera Prevención de Vallecas de 12 a 15 años.
Agentes implicadas	Educadores de la Asociación Primera Prevención
Propuesta de taller	Alexander diseñó un taller siguiendo el formato sugerido por el Departamento: un fin de semana intensivo en el que los y las participantes convivieran desde la mañana a la tarde con el artista. Alexander guio a los y las jóvenes en un “viaje” hacia el afuera del Museo, en el que descubrir diversas iniciativas culturales y artísticas basadas en la autogestión y la autonomía de circuitos de arte reconocidos, localizadas en barrios aledaños. La intención era acercar a los jóvenes al abanico de posibilidades existentes al margen de la Institución, como son estos espacios de arte emergente y acciones efímeras y relacionales ajenas al mercado del arte, así como espacios de gestión ciudadana participada. Entre otros se visitó Juan Gallery, Sandwich Mixto, El Tipi, Ateneo Cooperativo Nosaltres, Esto es una Plaza o El Campo de la Cebada. A través de este diálogo entre “el adentro” y “el afuera” de la Institución, Alexander quería provocar una reflexión en torno al Museo, sus funciones y sus responsabilidades. En cada una de las visitas los jóvenes fueron recibidos por personas que formaban parte de los colectivos, que les explicaron el proyecto y en ocasiones les propusieron alguna acción para llevar a cabo. El último día, tras reflexionar juntas lo sucedido, Alexander animó a los participantes a imaginar una presentación pública en la que poder compartir con los asistentes lo vivido en estos dos días de taller. Los dos primeros grupos de participantes, con perfiles afines al ámbito del arte, respondieron a una segunda convocatoria para llevar a cabo una serie de acciones en el Museo, que funcionó como cierre público del proyecto.
Valoración de los participantes	Los participantes de los dos primeros grupos valoraron el taller como un espacio de motivación. De esta manera explican cómo el conocimiento de iniciativas autogestionadas y autónomas de la Institución, fue como un estímulo, en el que identificaron otras vías de desarrollo profesional posibles, más que como un ejercicio de crítica institucional. Algunos de los participantes, estudiantes de Bellas Artes, participaron en los espacios visitados con Alexander con propuestas propias de acciones.
Otros	Alexander creó un grupo de Facebook con los participantes de los dos primeros talleres, así como algunos integrantes de los colectivos invitados, que se mantiene como comunidad virtual.

ANEXO 1.2 Ficha del proyecto *Desemponderar al otro*

Artista	Daniela Ortiz
Coordinadora MNCARS	Julia Ramón - Área de Mediación y adultos Olga Ovejero - Jefa del Departamento
Contexto educativo	Taller desarrollado en el Espacio de Igualdad Dulce Chacón de Villaverde, dentro del programa de la Formación de monitores de comedor impartida por el centro.
Duración del taller	8 sesiones
Ediciones	Una edición
Público	Mujeres desempleadas inscritas en un curso de formación laboral. La asistencia de las mujeres al taller de Daniela era un requisito para que pudiesen optar al título de monitora de comedor.
Agentes implicadas	Coordinadora del Centro de Igualdad (no asistió a las sesiones)
Propuesta de taller	Daniela propuso llevar a cabo un taller en el que se analizaran y desvelaran las estructuras de opresión que rodeaban a las mujeres participantes evitando caer en los análisis habituales que, al centrarse en las víctimas, no señalan las figuras e instituciones opresoras. Debido al sentimiento de burocracia y rigidez institucional que la artista experimentó en el proceso de diseño, optó por trabajar sobre las estructuras institucionales que rodeaban el taller, bien por parte del Museo bien por parte del sistema de formación de personas en situación de desempleo. La heterogeneidad del grupo de mujeres, la obligatoriedad, la inserción del taller en el marco una formación laboral o la diversidad de interpretaciones que cada agente realizaba sobre un “taller de artista” entre otros, fueron factores generaron controversia, tanto en el seno del grupo de las mujeres participantes, como en el Departamento y en el Espacio de Igualdad. Daniela propuso una serie de sesiones en las que introducía a las mujeres en el ámbito de las acciones artísticas reivindicativas y el uso del arte como herramienta de lucha política. En el momento de abordar un análisis crítico de la situación de las mujeres, algunas de ellas se mostraron afines y otras rechazaron las propuestas de Daniela, siendo algunas de las últimas sesiones especialmente conflictivas al abordar contenidos como el racismo de las políticas migratorias europeas. El taller terminó de manera imprevista tras un desencuentro entre la artista y la coordinadora del centro, durante el desarrollo de una de las sesiones.
Valoración de las participantes	Entre las razones que ofrecían las mujeres en sus valoraciones negativas, destaca la sensación de falta de organización y coordinación, así como la falta de cumplimiento de sus expectativas en cuanto a contenidos. No obstante, reflejan el afecto desarrollado hacia Daniela, desvinculando las críticas al taller de la relación establecida con ella. Para la artista los desacuerdos manifestados por las mujeres participantes hacia el taller son un resultado coherente con los objetivos planteados, relacionados con la idea de evidenciar el sistema de control y poder en el que las participantes están inmersas.
Otros	El seguimiento en las sesiones fue realizado por una estudiante en prácticas del Departamento de Educación.

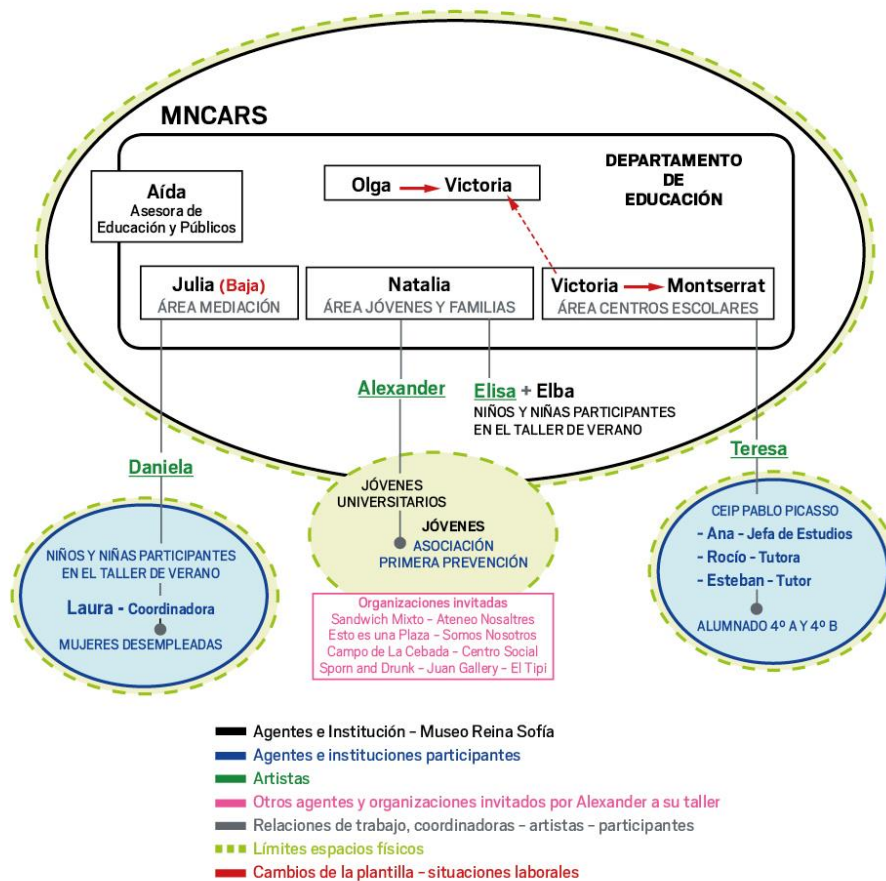
ANEXO 1.3 Ficha del proyecto *Aulas abiertas*

Artista	Teresa Solar Abboud
Coordinadora MNCARS	Victoria Rodríguez - Área de Centros escolares Montse Ferreras - Área de Centros escolares
Contexto educativo	Taller desarrollado en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Pablo Picasso de Parla
Duración del taller	8 sesiones por grupo
Ediciones	Desarrollado de manera paralela en los dos grupos del mismo curso
Público	Alumnado de 4º de Educación Primaria
Agentes implicadas	Jefa de estudios y tutores de ambos grupos
Propuesta de taller	Tras escuchar los intereses temáticos del profesorado, Teresa diseñó un taller en el que los niños y niñas imaginasen un nuevo final para el mito de Medusa que posteriormente se plasmaría en una pequeña pieza audiovisual. Mediante este ejercicio se pretendía que los niños tuvieran una primera toma de contacto con la cámara como herramienta a través de la cual contar historias, a la vez que prácticas habituales en un contexto escolar como la narración o el dibujo podían redimensionarse, servir para descubrir las posibilidades creativas de los espacios que habitan así como cargarse de otros significados generando nuevas realidades. Desde una lectura crítica de la historia, en la que en ambas clases se cuestionó la resolución del conflicto mediante la violencia y muerte a Medusa para encumbrar al héroe, los niños y niñas elaboraron posibles finales alternativos. Una vez seleccionados dos finales, uno por aula, el trabajo se enfocó en el uso del lenguaje audiovisual. Teresa introdujo algunos códigos visuales y se realizaron unos breves guiones y planes de producción que se siguieron en el rodaje de los dos finales para Medusa. Teresa manifestó haber encontrado dificultades para coordinar los grupos y poder realizar el trabajo de manera colaborativa con ellos sin que el ambiente se alterara y los niños y niñas perdieran la concentración. Varios fueron los factores que pudieron provocar esto: la larga duración de las sesiones, los grupos de clase que eran numerosos o la propuesta ambiciosa de realización de las historias. La solución surgió de manera espontánea gracias a la presencia de varios adultos. Teresa comenzó a dividir los grupos en dos o tres subgrupos con actividades diferenciadas, que eran acompañados por la profesora, la jefa de estudios o de la coordinadora del Museo, consiguiendo así que los niños mantuviesen la atención y los tiempos fuesen más productivos.
Evaluación de los participantes	La evaluación se realizó de manera informal tras el visionado de la pieza una vez editada. Los niños y niñas se mostraron contentos, sorprendidos y curiosos por la alteración de tiempos y espacios gracias al trabajo de montaje. El visionado suscitó un gran número de preguntas relacionadas con el corto, mostrando la motivación y el interés que había generado entre el alumnado.

ANEXO 1.4 Ficha del proyecto *Rutinas Salvajes*

Artista	Elisa González
Educadora	Elba Díaz
Coordinadora MNCARS	Natalia del Río - Área de jóvenes y familias
Contexto educativo	Taller desarrollado en el Museo: salas y aula de taller
Duración del taller	5 sesiones de frecuencia diaria durante una semana
Ediciones	4 ediciones
Público	Tres grupos de niños y niñas de 8 a 11 años mediante inscripción libre en el taller de verano. Un grupo de participantes pertenecientes a la Asociación de Antiguos Alumnos del Colegio Jesús - María (A.JE.MA.).
Agentes implicadas	Estudiante en prácticas del Departamento asistió como apoyo a las sesiones
Propuesta de taller	Elisa comenzó la primera fase de diseño del taller acompañada por Natalia, en la que descartaron algunas de las propuestas de Elisa, al considerarlas alejadas de la línea de investigación de la artista. Una vez definido el tema <i>Rutinas y antirrutinas</i> como hilo conductor, así como esbozada una primera propuesta de obras a trabajar, Elba, educadora del Museo, inició el proceso de codiseño con Elisa. Cada edición del taller, programado durante las vacaciones escolares, discurrió de lunes a viernes en horario de mañana. La estructura general de cada sesión comprendía un recorrido por las salas acerca de una idea amplia de rutina y cómo diversos artistas la han abordado, momentos de reflexión conjunta y la realización de actividades en el taller, todo ello acompañado de unos protocolos y modos exageradamente repetitivos y reglamentados que hacían énfasis en la observación de nuestras acciones rutinarias. Así, mediante dinámicas de discusión, teatrales, de construcción cooperativa o de recreación de objetos, entre otras, se fueron abordando temas como el uso del espacio, los códigos de comportamiento o la función y significado de los objetos. Con la intención de llegar a la contradicción, Elisa y Elba alteraban sus modos repetitivos en las últimas sesiones, para generar una especie de guateque, en el que compartir con las familias lo sucedido en las sesiones previas. El lugar de aprendizaje en el que se posicionó Elisa, provocaron que fuese Elba quien dinamizó la mayor parte de las sesiones, mientras Elisa observaba. Es necesario señalar que las sesiones duraban cuatro horas por la mañana y las tardes se dedicaban a revisar y rediseñar aquellas actividades que no habían funcionado correctamente, por lo que las jornadas de trabajo fueron intensivas y, como afirmaba Elisa, agotadoras.
Valoración de los participantes	En general, los niños y niñas reconocieron el taller como un espacio de diversión y placer. Señalaron haber apreciado más actividades en cuya realización cooperaban con sus compañeros, y afirmaban que las obras y el trabajo de los artistas les había facilitado acercarse a la idea de rutina.

ANEXO 2 Diagrama de agentes e instituciones implicadas



ANEXO 3 Cuadro de acciones llevadas a cabo en el marco de la evaluación

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	
Entrevistas y devoluciones con el equipo del Departamento	5
ALEXANDER RÍOS	
Observaciones directas de las sesiones	3
Cuestionario al artista	1
Entrevistas al artista	2
Entrevista a la tutora - Natalia del Río	1
Observación de reuniones de diseño	2
Reunión de devolución de la evaluación	1
Análisis de los cuestionarios finales de evaluación del taller	-
DANIELA ORTIZ	
Observaciones directas de las sesiones	4
Cuestionario al artista	1
Entrevistas al artista	2
Entrevista a la tutora - Julia Ramón	1
Entrevista coordinadora Espacio de Igualdad - Laura Moreno	1
Observación de reuniones de diseño	2
Análisis del informe de evaluación del Espacio de Igualdad	-
TERESA SOLAR	
Observaciones directas de las sesiones	4
Cuestionario al artista	1
Entrevistas al artista	2
Entrevista a la Jefa de Estudios	2
Cuestionarios a los profesores implicados	1
Observación de reuniones de diseño	2
Reunión de devolución de la evaluación	1
ELISA GONZÁLEZ	
Observaciones directas de las sesiones	3
Cuestionario al artista	1
Entrevistas al artista	1
Entrevista a la educadora - Elba Díaz	1
Entrevista a la tutora - Natalia del Río	1
Observación de reuniones de diseño	2
Reunión de devolución de la evaluación	1
Análisis de los cuestionarios finales de evaluación del taller	-
OTRAS ACCIONES	
Observación de las sesiones del seminario de formación	2
Observación del encuentro entre artistas	1
Asistencia a las visitas al CA2M y hablarenarte	2
Lectura de todos los textos descriptivos y evaluativos producidos en el marco de <i>Transforma</i> (proyectos, evaluaciones, memorias, etc)	-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Ministro

Íñigo Méndez de Vigo y Montojo

REAL PATRONATO DEL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

Presidencia de Honor

SS. MM. los Reyes de España

Presidente

Ricardo Martí Fluxá

Vicepresidente

Óscar Fanjul Martín

Vocales

Fernando Benzo Sainz

José Canal Muñoz

Felipe Martínez Rico

Luis Lafuente Batanero

Manuel Borja-Villel

Michaux Miranda Paniagua

Vicente Jesús Domínguez García

Francisco Javier Fernández Mañanes

Miguel Ángel Vázquez Bermúdez

José Joaquín de Ysasi-Ysasmendi Adaro

José Capa Eiriz

María Bolaños Atienza

Miguel Ángel Cortés Martín

Montserrat Aguer Teixidor

Zdenka Badovinac

Marcelo Mattos Araújo

Santiago de Torres Sanahuja

Pedro Argüelles Salaverría

José María Álvarez-Pallete

Ana Patricia Botín Sanz de Sautuola O'Shea

Salvador Alemany Mas

Ignacio Garralda Ruiz de Velasco

Antonio Huertas Mejías

Pablo Isla Álvarez de Tejera

Guillermo de la Dehesa (Patrono de Honor)

Pilar Citoler Carilla (Patrona de Honor)

Claude Ruiz Picasso (Patrono de Honor)

Secretaria de Patronato

Carmen Castañón Jiménez

COMITÉ ASESOR

María de Corral López-Dóriga

Fernando Castro Flórez

Marta Gili

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

Director

Manuel Borja-Villel

Subdirector Artístico

João Fernandes

Subdirector Gerente

Michaux Miranda

Asesora de Dirección

Carmen Castañón

Gabinete Dirección

Jefa de Gabinete

Nicola Wohlfarth

Jefa de Prensa

Concha Iglesias

Jefa de Protocolo

Sonsoles Vallina

Exposiciones

Jefa del Área de Exposiciones

Teresa Velázquez

Coordinadora General de Exposiciones

Belén Díaz de Rábago

Colecciones

Jefa del Área de Colecciones

Rosario Peiró

Coordinadora General de Colecciones

Paula Ramírez

Jefe de Restauración

Jorge García

Jefa de Registro de Obras

Carmen Cabrera

Actividades Editoriales

Jefa de Actividades Editoriales

Alicia Pinteño

Actividades Públicas

Jefe de Actividades Culturales y Audiovisuales

Chema González

Jefa de Biblioteca y Centro de Documentación

Bárbara Muñoz de Solano

Director del Centro de Estudios

Carlos Prieto

Subdirección General de Gerencia

Subdirectora Adjunta a Gerencia

Fátima Morales

Consejera Técnica

Mercedes Roldán

Jefe de la Unidad de Apoyo de Gerencia

Guadalupe Herranz Escudero

Jefa del Área de Desarrollo Estratégico y de Negocio

Rosa Rodrigo

Jefa del Área de Recursos Humanos

María Esperanza Zarauz Palma

Jefe del Área de Arquitectura, Instalaciones y Servicios Generales

Javier Pinto

Jefe del Área de Seguridad

Luis Barrios

Jefa del Área de Informática

Sara Horganero

Publicación editada con motivo del proyecto
Transforma, dirigido y coordinado por el
Departamento de Educación del Museo Reina Sofía.

Maquetación y corrección de textos:
Luis Medina

De esta edición, © BY-NC-ND 4.0 International
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía,
Madrid, 2017

Textos, © BY-SA 4.0 International
Mercedes Álvarez Espáriz

Agradecimientos:

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
quiere expresar su agradecimiento a las personas
entrevistadas, que con su colaboración y ayuda
han hecho posible este informe. Y especialmente
a CEIP Pablo Picasso, Parla; Centro de Igualdad
Dulce Chacón, Villaverde y Asociación Primera
Prevención, Vallecas.