

INVESTIGACIÓN

LABORATORIO DESLIZAR

1ª edición 2020/2021

Laboratorio Deslizar INVESTIGACIÓN

Marta García Cano
Investigadora principal

Marta Lage de la Rosa
Noemí Ávila Valdés

Docentes e investigadoras de la Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

colabora

Educación Pantono

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	5	
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.	7	
3. EL MUSEO NACIONAL DEL PRADO Y SU DEPARTAMENTO EDUCATIVO.	10	
4. MAPA DE AGENTES.	12	
5. CONTEXTO.	14	
6. INVESTIGACIÓN.		
Objetivos, Metodología y Herramientas.	25	
Cuadernos de campo (Investigadoras).	27	
Cuadernos inspiradores (Alumnas).	34	
Cartografías.	38	
Grupos de discusión:		
- Valoraciones del proyecto.	66	
- Deseos y expectativas.	70	
- Valoración de la presencia investigadora y de la cartografía.	72	-
- Aprendizajes Deslizar.	75	
7. CONCLUSIÓN.	98	
9. BIBLIOGRAFÍA.	107	
10. ANEXOS.	110	

1. INTRODUCCIÓN

EL proyecto Deslizar se presenta como experiencia piloto en el que la diversidad de los agentes que intervienen (Museo y sus profesionales de la educación y la mediación, artistas, docentes, investigadoras y alumnas de la Facultad de Educación) le confiere una complejidad directamente relacionada con la conexión entre los mismos, lo que sin duda ha resultado ser un reto para esta investigación.

A través de un proceso de cocreación que utiliza la práctica artística contemporánea como vehículo de aprendizaje y estrategia para vincular la colección del Prado con los ODS del horizonte 2030, el proyecto activa aprendizajes significativos para todos los agentes, centrando sus objetivos en la formación del profesorado y la accesibilidad al museo, el arte, y otras formas de aprendizaje enfocadas a un alumnado procedente de contextos socioeconómicos caracterizados por la diversidad cultural y la falta de recursos. Todo el proceso, además, se materializa en una serie de recursos digitales disponibles en su página web para el profesorado interesado.

Con este panorama, y como bien articula el propio título del proyecto, la investigación se “desliza” hacia lo que algunos autores/as han denominado un enfoque postcualitativo, lo que significa un desplazamiento de las metodologías cualitativas a espacios más abiertos e imaginativos que, más allá de generar hipótesis que dirijan la investigación hacia respuestas preconcebidas y quizá sabidas, dejen aflorar potenciales preguntas y respuestas no imaginadas. En definitiva, la perspectiva postcualitativa gira en torno al concepto de lo que surge y sucede en el proceso. No se parte de una hipótesis sino de una actitud de descubrimiento.

Desde este posicionamiento, el resultado de la investigación requiere ser expuesto a partir de una contextualización que pueda situarlo entre las acciones y proyectos que se desarrollan en los principales museos del territorio español. Si bien este análisis no es exhaustivo, sirve para establecer las aportaciones y diferencias de Deslizar, entre las que destaca el concepto de cocreación implementado, que ha adquirido un carácter dominante de metodología, tal y como se desarrollará en las conclusiones y el espacio para el profesorado ha sido especialmente relevante. Se suman a esas aportaciones la incorporación de alumnas de la Facultad de Educación, como un agente híbrido entre la investigación, el aprendizaje y la colaboración, con una clara intención de afecto, vínculo y escucha, lo que aporta a esta investigación una mirada muy genuina.

Tal complejidad de agentes e interacciones ha requerido el empleo de varias herramientas de investigación, previstas e imprevistas: cuadernos de campo, cuadernos inspiradores, cartografías y grupos de discusión, de las cuales no solo se extrae información, también se visibiliza el modo en que esta es expresada, al objeto de contrastar aquello que la investigación entiende, y la fuente de la que lo extrae. En el caso de las cartografías, esa información está protagonizada por imágenes comentadas por sus autores y, cuando se trata de los grupos de discusión, a través de “vervatims” (partes del diálogo) y, si es el caso, de los apuntes directos de los cuadernos de campo. Todo ello es una forma de hacer transparentes los fundamentos de las conclusiones de la investigación.

Coherentemente con una investigación abierta a lo emergente, que permita poner en valor los resultados, los grupos de discusión se presentan como una herramienta necesaria durante el proceso y se diseñan sobre la base a la observación. Esta herramienta, que atraviesa una

parte importante de la redacción de este informe, ha requerido llevar a cabo un análisis de términos cargados de imaginarios: museo, artista y profesorado, como un hecho que afecta a la relación de los agentes y que el proyecto ha contribuido claramente a transformar. Por otra parte, conceptos como cocreación y arte contemporáneo, han requerido de una definición previa que establezca una referencia a la hora de valorar los resultados. Todos estos conceptos han sido analizados en los agentes y han permitido exponer aprendizajes significativos y aspectos metodológicos transferibles.

Es muy importante insistir en que una investigación, desde el paradigma postcualitativo, no tiene por objeto establecer hipótesis ni respuestas absolutas; más bien, debe ofrecer realidades y lecturas abiertas. De ahí que precisar términos y conceptos sea una forma de visibilizar en torno a qué se articula el análisis y la valoración de los resultados en función de los objetivos. De este modo, se facilita llevar a cabo una lectura propia, sin perder el foco, pero incorporando visiones propias que construyen un conocimiento crítico y situado.

De todo este proceso, en el que se conectan diferentes fuentes de información, se concluye contestando a tres categorías: aspectos relevantes, inspiradores y transferibles.

La capacidad del museo de hacer el conocimiento accesible y transformar su propio imaginario como institución, la necesidad del profesorado de formarse a través de experiencias significativas, la conciencia de los artistas acerca de la realidad de la educación y su labor, el impacto sobre el alumnado investigador de la Facultad de Educación, la cocreación como metodología, la cartografía como herramienta pedagógica, el aprendizaje transversal y el desarrollo de competencias en un alumnado dentro de un contexto desfavorecido, son algunos de los aspectos más relevantes que se han podido extraer de un proceso no exento de las dificultades inherentes a la complejidad del mismo y a su condición de proyecto piloto

2.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Tal y como se describe en su página web, el proyecto Deslizar arrancó como proyecto de formación de profesorado en centros, investigación y residencias artísticas en el aula, basado en la cocreación entre: profesionales del Prado especializados en formación e investigación en arte y educación, profesorado de seis centros educativos públicos (cuatro de Primaria y dos de Secundaria y Bachillerato), artistas y estudiantes universitarios de Educación, que han trabajado juntos con el objetivo de idear y producir recursos artísticoeducativos (preferentemente en formato digital) que luego se implementaron con el alumnado, estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato, que a su vez han sido parte del proceso de cocreación.

En el cruce de estos contenidos con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) se diseñaron los ejes conceptuales que han enmarcado el trabajo:

- Escucha y comunicación.
- Ecología y sostenibilidad.
- Cuerpo, espacio y creación.
- Etnoeducación y género.

Para la producción de estos recursos se ha contado con el apoyo de profesionales del Museo especializados en formación e investigación y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Los resultados se han recogido en seis herramientas interactivas que permiten compartir estos procesos con todo el profesorado interesado.

METODOLOGÍA

Los artistas y propuestas se seleccionan respecto a las líneas temáticas que se lanzan desde el Museo. A partir de ahí, la Comunidad de Madrid (CAM) contacta con centros que pueden estar interesados en función de sus necesidades y líneas de trabajo. Una vez concretados, los docentes se adhieren al proyecto de manera voluntaria, bajo una supervisión previa de la Subdirección General de Programas de Innovación.

A través de los diferentes agentes: artistas, museo, educadoras, investigadoras, profesoras de infantil, primaria, educación secundaria y bachillerato, se establece una primera fase de encuentros que permitan la escucha y el conocimiento de los integrantes de los diferentes grupos, a la que la investigación se incorpora tras las primeras sesiones. Los proyectos presentados por los artistas se toman como marco de partida y detonante para establecer un diálogo que permita detectar necesidades y lanzar propuestas que inicien el proceso de cocreación en el que las educadoras del museo ejercen el papel de mediadoras y facilitadoras.

Dentro de las circunstancias excepcionales debidas a la pandemia, las visitas previstas al museo se ven reducidas, pero no por ello eliminadas. En esta primera fase se realizan dos encuentros en el Museo con todos los equipos para la contextualización del profesorado.

En una segunda fase comienza la colaboración directa y presencial en los colegios donde se pretende la implementación de lo construído, siempre dejando espacio a nuevas aportaciones y cambios de rumbo que permitan acciones satisfactorias en función de cada contexto, dando lugar a un constante diálogo docente-artista-museo desde el trabajo de campo.

Las visitas al Museo por parte del alumnado y el profesorado se han desarrollado a demanda de los docentes, dentro de las circunstancias que la situación sanitaria ha impuesto. En esta última

fase el Museo abre dos encuentros “encuentros inspiradores”, a fin de seguir ofreciendo al profesorado un contexto que le permita ampliar su conocimiento y enriquecer el proceso del proyecto, que finalmente se materializa en una herramienta digital disponible en la página web del museo.

OBJETIVOS

En relación con el Museo

1. Descolonizar el Museo. Facilitar el acceso a los contenidos a colectivos que en principio están alejados no tanto por la distancia como por otras dificultades relacionadas con su contexto.
2. Diseñar de manera conjunta recursos para el aula en formato digital.
3. Contribuir a la alfabetización digital de escolares en situación de riesgo y a la eliminación de esa barrera sociocultural.
4. Facilitar la creación de un espacio de investigación un laboratorio de buenas prácticas docentes con aplicación directa en la escuela.
5. Generar un corpus de buenas prácticas y modelos que se puedan transferir/replicar en otros contextos.
6. Hacer del Museo Nacional del Prado un referente en innovación educativa y posicionarlo como modelo en el uso de la tecnología aplicada a la educación.
7. Construir redes y alianzas en torno al Museo para generar proyectos de calidad.

En relación con la escuela

1. Experimentar e investigar en nuevas prácticas educativas.
2. Participar en el proceso de diseño de los recursos, experiencias y formación tanto para los escolares como para los propios docentes.
3. Facilitar el desarrollo de proyectos en los centros educativos más allá de la programación y C.C. estándar.

En relación con la universidad

1. Investigar sobre educación artística en un contexto real facilitando a los estudiantes la proximidad e integración en el aula.
2. Facilitar relaciones entre los diversos contextos educativos: el museo, la universidad y la escuela incidiendo en esta a través de los futuros docentes.
3. Mejorar las herramientas y recursos de los que dispondrán los futuros profesionales de la educación.

3.
**EL MUSEO
NACIONAL DEL
PRADO Y SU
DEPARTAMENTO
EDUCATIVO**

Tal y como señala Beatriz Sánchez Torija, técnica de gestión del área de educación del Museo del Prado, en su artículo “La acción educativa y cultural en el Museo del Prado”, la trayectoria de este en el desarrollo de su departamento educativo puede formalizarse a partir de 1983 cuando se crea el Gabinete Didáctico-Pedagógico. El área, a lo largo de estos más de treinta años, ha ido creciendo y modificando sus propuestas, actividades y metodologías para adaptarse a los cambios sociales y a las nuevas demandas de los públicos. De hecho, en la actualidad, PRADOEDUCACION se describe como un proyecto vivo que quiere ser puente entre el Museo y la sociedad del siglo XXI.

En esta revisión de la trayectoria, la preocupación y dedicación al profesorado, la colaboración con los centros educativos, la participación y el diálogo como estrategias, además de la atención a la formación del profesorado en su etapa universitaria, y la colaboración entre educadores de museos y docentes, han articulado una parte muy importante de las iniciativas.

En marzo de 2018, con la incorporación de Ana Moreno Rebordinos como coordinadora general de educación, el área adquiere mucha más relevancia dentro del organigrama del Museo del Prado y se equipara a otras coordinaciones generales. Desde ese momento se han desarrollado programas educativos dirigidos a estudiantes y profesorado desde la educación no formal: los denominados “Programas públicos” para jóvenes, familias, público infantil y adulto; propuestas que parten de la relación de la pintura y la escultura con otros lenguajes artísticos como la música, la danza, el teatro o la performance, entre los que se pueden destacar “Danza Prados” de la mano de Aracalanza y la colaboración con Provisional Danza. “Cine con arte visto por sus creadores”, en el que se lleva a cabo un ciclo de películas “suficientemente representativas como para dar cuenta de la diversidad de tratamientos y temas de ese “cine de arte”, “Habitando ausencias” donde la performance entra a dialogar y proponer, o también Ecos del Prado; con Radio Televisión Española (RTVE).

La programación escolar ha estrenado nuevos itinerarios en el año del Bicentenario y presenta recorridos actualizados e interdisciplinares, puestos en marcha tras una importante revisión conceptual y organizativa. Propone además, una completa oferta de actividades ligadas a todas las disciplinas artísticas cuya oferta es fácilmente accesible desde su página web, tal es el ejemplo de “cine en curso”. La revisión también se ha hecho presente en promover la accesibilidad, y en la actualidad Prado Inclusivo, se plantea como objetivo promover la participación y la contribución cultural de todos los colectivos de entidades vinculadas con la diversidad.

En resumen, la base sobre la que definen su labor educativa es: Implicar al visitante, la conquista de espacios dentro del Museo, la creatividad de las propuestas y la elaboración de nuevas narrativas sobre la colección, junto a la investigación, la documentación, la evaluación y el compromiso un equipo que busca crecer y reinventarse cada día, y ser permeable a los cambios producidos en la sociedad. Razón por la cual, se han revisado todos los itinerarios con el objetivo de motivar la reflexión, de una manera proactiva, sobre cuestiones de género, etnia, diversidad y ecología. Se han incorporado nuevas dinámicas que se lanzan a la conquista de nuevos espacios del Museo. La implicación del visitante, así como nuevas narrativas y la búsqueda de un posicionamiento crítico de los alumnos y alumnas mediante la incorporación de debates y reflexiones conjuntas, son parte de los objetivos.

Dentro de esta estructura y filosofía, en octubre de 2020 se pone en marcha el proyecto “Deslizar” objeto de esta investigación.

4.

MAPA DE AGENTES

(ANEXO 1)

Ana Moreno Rebordinos

COORDINADORA GENERAL

Sofía de Juan

ASISTENCIA TÉCNICA

COORDINADORA

Pablo González Iglesias

BECARIO NUEVAS TECNOLOGÍAS

Ana Padrones

Dolores Ribera

EDUCADORAS

MUSEO NACIONAL
DEL PRADO

Area de Educación

PROYECTO
DESLIZAR

ART EXPLORA
Entidad Financiadora

INVESTIGADORAS

Marta García Cano

Investigadora Principal

Marta Lage de la Rosa

Noemí Ávila Valdés

ALUMNAS

Estudiantes de Educación

Guillermina Petrilli

María Casas

Belén Martínez

Edith Juliette

UCM

Facultad de Educación

CAM

(Comunidad de Madrid)

CENTROS EDUCATIVOS

CEIP Giner de los Ríos

(Parla)

ARTISTAS

Álvaro Vals

ESCUCHA Y COMUNICACIÓN

CEIP Calderón de la Barca

(Leganés)

Miguel Álvarez Fernández

CEIP Mesoneros Romanos

(Puente de Vallecas)

Basurama

ECOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD

CEIP Honduras

(Villa de Vallecas)

Crearectura

CUERPO ESPACIO Y CREACIÓN

Alumnos	Profesorado	Materias
110 2º y 5º Primaria	6	Lengua Matemáticas Artística
110	6	Lengua Historia Artística
110 2º, 3º y 6º Primaria	5	Lengua Historia Artística Música
40 1º, 5º y 6º Primaria	4	Lengua Matemáticas Artística
250/300 ESO. 1º y 3º. Bachillerato Artes. 1º y 2º.	6	Lengua y literatura Historia Dibujo Fundamentos del Arte
250/300 ESO. 2º y 3º. Bachillerato Artes. 1º.	6	Biología Geografía e Historia Educación Plástica y Visual Fundamentos del Arte

IES Joaquín Araujo

(Fuenlabrada)

Ana Cebrián

ETNOEDUCACIÓN Y GÉNERO

IES Villa de Vallecas

(Puente de Vallecas)

Xirou Xiao

Fig. 1 esquema creación propia.

5. CONTEXTO

Para poner en valor los aspectos innovadores del proyecto, así como la efectividad de sus estrategias y el impacto de las mismas, es necesario que el análisis de los datos y las conclusiones a las que nos lleven sean valoradas en función del contexto en el que se producen. A través de las preguntas: ¿Cuál es, en términos generales y dentro del territorio español, la relación del profesorado con los museos y con las artes? ¿Qué proyectos y acciones se desarrollan desde los museos cara al profesorado y la escuela, qué grado de accesibilidad tienen? ¿Cuáles son los imaginarios sobre artista, profesor y museo? ¿Qué papel tiene la Universidad en esa relación arte-educación-museos? se ha podido establecer un punto de partida y visualizar los aspectos innovadores, o al menos diferenciales, de Deslizar en su contexto.

RELACIÓN DEL PROFESORADO CON LOS MUSEOS Y LAS ARTES

En el año 2011 Sánchez de Serdio ya apuntaba que el término educación se había convertido en un término clave para las instituciones artísticas, aunque diferentes circunstancias hacían de su enfoque pedagógico una cuestión, en ocasiones, difícil de entender dentro de la educación formal. El choque de enfoques está directamente relacionado con metodologías y cuestiones curriculares. Igualmente recogía la desafortunada falta de producción documental por parte de los departamentos educativos de los museos, lo que inevitablemente debilita, más aún, la posibilidad expansiva de sus acciones frente a la educación formal y el profesorado. Tras diez años la cuestión ha mejorado. En ese sentido, la pandemia ha favorecido la creación de material *on line*, descargable. A pesar de ello, muchas de las acciones y proyectos han quedado sin publicar o se han publicado sin detenerse en los procesos, aciertos, ámbitos de mejora, posibilidades, y se han reducido a material final. Se añade, además, que desde el ámbito académico las publicaciones se realizan en espacios muy especializados, dejando a un lado la difusión y el acceso.

En relación a la formación del profesorado existen evidencias de la enorme distancia entre las artes, sus instituciones y el profesorado en general, ya sean estudiantes o profesionales en activo.

En cuanto a alumnado un estudio realizado a través de varios proyectos de innovación en la UCM en el que se han realizado encuestas a más de 500 estudiantes de formación de profesorado, deja claro que la relación de los estudiantes con el museo es puntual y prácticamente nula si hablamos de instituciones de arte contemporáneo (García, M. 2021).

En “Formas de Acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado”, 2018-2019, un estudio realizado por Sofía de Juan para la Fundación Daniel y Nina Carasso revela aspectos que deben considerarse a la hora de analizar el proceso y leer las conclusiones, como la resistencia del profesorado ante la introducción de las metodologías y estrategias del arte en las escuelas, las carencias derivadas de la educación formal en la formación del profesorado y la dificultad para formarse en este sentido. Todo ello en consonancia con lo aportado por Sánchez Serdio anteriormente. En el libro, “Ni arte ni educación”, derivado de la exposición que se llevó a cabo en Matadero Madrid en el año 2016, también encontramos ejemplos en este sentido: el primero “La brecha” una investigación que se visibiliza a través de un mapa realizado por el Colectivo Nubol, en el que se cartografían las distancias entre el arte, la sociedad y el sistema educativo.

Otra obra, “Agitar la incertidumbre. No exponemos, acampamos” realizada por Marta García Cano, trata de dar visibilidad a los estudiantes de formación de profesorado y poner en evidencia

las carencias de su formación artística. Esta misma obra sirve para desarrollar uno de los capítulos del libro, donde los propios alumnos y alumnas participantes en la obra, hablan de sus dificultades para vincularse a la institución cultural. Esta problemática se pone de manifiesto también en “Cartografía de una realidad” (García, M. 2018), que relata el proceso de creación de un grupo formado por estudiantes y profesoras de la Facultad de Educación que pretende generar vínculo con una institución como Matadero Madrid y pueda afectarla, pero en la que los imaginarios de lejanía se manifiestan muy poderosos.

Desde el ámbito más general del territorio español, hasta el más localizado en una institución madrileña, nos encontramos con evidencias de una realidad: la falta de vínculo del profesorado con el arte y sus instituciones, así como la dificultad de acercamiento entre ambos.

No obstante, el contexto muestra disposición, y como ya apuntaba Sánchez de Serdio en el 2013 en el contexto de la educación, la intervención del artista contemporáneo ha ido creciendo considerablemente, no sólo con el objetivo de acercar el conocimiento del arte a la escuela, también implicándose en la responsabilidad pedagógica que eso conlleva, tomando conciencia del carácter de transversalidad curricular que la práctica artística adquiere y, sobre todo, conociendo al profesorado inserto en la institución educativa con todos los condicionantes que eso conlleva. De esta manera los procesos por los que los y las artistas entran en la escuela y desarrollan su trabajo, también se están transformando. La escucha, el conocimiento y la necesidad de una colaboración no jeraquizada arte-educación, sino más horizontal en los procesos de creación, se hace necesaria.

IMAGINARIOS

En este contexto de carencias formativas que provoca extrañamiento entre los agentes y resistencias en los acercamientos, operan imaginarios en relación a términos como *artista, docente y museo*.

En términos generales los museos de artes visuales son percibidos como espacios de privilegio para personas entendidas, al igual que la figura del artista se observa como aquella tocada con el don de la creatividad y diferente. Una cuestión de la que las instituciones, hoy en día, son muy conscientes, de ahí las iniciativas y acciones que en los últimos años se producen cada vez con más criterio. En contraste con esta idea, el imaginario sobre el profesorado es más accesible, pero la autopercepción que estos profesionales tienen de sí mismos actúa en sentido negativo. Un estudio realizado en el 2013 por Fundación Botín sobre el prestigio de la profesión docente, hace aportaciones en este sentido y revela la percepción de falta de reconocimiento y sensación de desprestigio de este colectivo.

EDUCACIÓN EN MUSEOS. ACCIONES PARA EL PROFESORADO Y UNIVERSIDAD

Con el fin de extraer con mayor claridad, no sólo el contexto, sino los aspectos diferenciales que aborda DESLIZAR, este apartado se aborda desde los siguientes criterios:

- » Propuestas museo-artista-profesorado-cocreación.
- » Implicación de la universidad.

- » Objetivo específico de conectar la colección del Museo con la realidad del siglo XXI.
- » Proyectos de arte contemporáneo y artistas, como estrategia para la conexión.
- » Producción de material y recursos.

La búsqueda se ha regido según criterios de accesibilidad.

1. Accesibilidad a la información desde sus páginas web, es decir, la facilidad con que cualquier persona, no familiarizada con el contexto, pero con cierta curiosidad o necesidad (podría ser el caso del profesorado), puede acceder a las diferentes propuestas que la institución activa para la comunidad educativa, ya sean materiales didácticos, proyectos y sus resultados, convocatorias, etc., en la medida que el fácil acceso a esta información puede ser un motor que active el acercamiento, más allá de las actividades para colegios.
2. Accesibilidad por conocimiento y visibilidad. Museos y Centros de Arte relevantes.
3. En primer lugar, se revisan los de la Comunidad de Madrid, seguidos de otras instituciones fuera de esta, que puedan hablar de dimensión del contexto.

Dentro de la Comunidad de Madrid

» El Museo Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía (MNCARS)

Comenzó hace cuatro años un nuevo enfoque en su departamento educativo a través de su programa “Gira”. Esto quiere decir que, a pesar de que el Museo en los años anteriores, ya realizaba un trabajo de compromiso con la comunidad educativa formal, los programas actuales son bastante recientes. En cualquier caso, en la página de publicaciones, si buscamos a través de la palabra clave “educación” lo que aparece es material didáctico para las diferentes etapas educativas y, la más reciente “Desaprender” recoge textos de reflexión sobre la educación, pero no se encuentran reseñas o publicaciones sobre proyectos de residencias artísticas en escuela o de colaboración con el profesorado.

En cuanto a proyectos que impliquen a los tres agentes: artista, museo, escuela (profesorado y estudiantes) encontramos el denominado “Una grieta” desarrollado con diversos artistas y colectivos en centros educativos. Es un programa que busca promover el arte en la escuela como detonante de nuevos procesos de aprendizaje relacionados con el momento presente. A través del lenguaje artístico se persigue abrir pequeñas grietas por las que entre la luz para descubrir y transitar otras formas de aproximarnos a la realidad, otros modos de investigar, incentivar la duda y activar el pensamiento.

» El Museo Nacional Thyssen Bornemisza

Tiene una larga trayectoria en su implicación directa con el profesorado y la escuela, no presenta ningún proyecto concreto en escuelas, que implique a los tres agentes, no obstante, mantiene el proyecto “Musaraña”, en el que se producen esos encuentros y que concibe como un laboratorio para docentes innovadores. Están publicadas varias fases del proyecto, aunque el acceso a las mismas desde su web no es muy fácil, si no conoces el proyecto.

» El Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M)

Ha mostrado una clara implicación con el contexto educativo desde muchas miradas. Uno de sus proyectos más destacados dentro del paradigma que nos ocupa es “Aquí trabaja un artista”, sobre el que existe una publicación y en la que se realiza un análisis de las relaciones artista-profesor en este tipo de proyectos (Álvarez, M. (2016).

» Residencias artísticas

Recogemos también algunos programas de residencias artísticas en escuelas que, si bien son desarrollados por profesionales externos a la institución, son acogidos por ella, de manera que podemos entenderlos de interés por sus políticas educativas. Un ejemplo de ello es el programa Levadura, un programa de residencias artísticas en escuelas que han ido recogiendo diferentes instituciones como Matadero Madrid, Centro Centro, Medialab Prado y el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque. Sobre este proyecto existe una web independiente ligada a la organización que lo coordina, Pedagogías Invisibles.

Todos estos proyectos de residencias artísticas en escuelas están enfocados a la formación del profesorado, al acercamiento de la creación contemporánea a estudiantes y la innovación dentro de la educación formal. Entendamos por innovación la incorporación de prácticas derivadas de los procesos artísticos como metodologías de aprendizaje. En todos ellos hay una intención de colaboración artista-profesor, aunque no todos ellos lo explicitan a través de los términos cocreación y codiseño, de la misma manera que al desarrollarse en centros culturales y no en museos y salas de Arte, no tienen como propósito el acercamiento de la colección o de la exposición temporal.

Otro aspecto interesante en el análisis de estas prácticas es saber dónde se focalizan más los esfuerzos en cada proyecto, si en el alumnado o en el profesorado, independientemente de que todos forman parte importante del proyecto.

Fuera de la Comunidad de Madrid

» Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)

El proyecto “P2P. De igual a igual”, propone, a través de una serie de talleres, “compartir prácticas artísticas entre creadores y docentes para trastocarlas, ponerlas en común en el espacio educativo y devolverlas, transformadas por la interacción de los alumnos en el aula, al resto de los docentes y al artista. Cada taller se articula en tres partes: la primera sesión, que tiene lugar en el museo, consiste en una toma de contacto con el artista invitado para entablar diálogos y llevar a cabo varios ejercicios, acciones y retos propuestos por él mismo. La segunda parte, que el profesor lleva a cabo en el aula por su cuenta, tiene como objetivo adaptar libremente las propuestas exploradas en el museo para experimentar las metodologías y los contenidos trabajados. En la tercera parte, y segunda sesión en el museo, se comenta la experiencia con el artista y los docentes que han participado en ella.”

En este caso el proyecto deja total independencia al profesorado en el aula y el artista sólo interviene desde el museo.

Entendido desde otro formato, pero con objetivos muy similares, encontramos “Post-data” un proyecto de arte en las escuelas formado por un conjunto de cinco propuestas de artista autónomas, que los centros reciben por correo postal de forma escalonada, a lo largo de un período de

unos tres meses. La intención es introducir el arte contemporáneo en la escuela sin domesticarlo, y generar extrañeza, asombro, sorpresa y complicidad entre alumnado y maestros.

Por último, aunque no se trata exactamente de residencias en escuelas, se encuentra el proyecto Laboratorio de Artistas que propone “abrir un espacio de investigación y colaboración entre artistas y profesores para que participen en procesos de creación y reflexión sobre la posibilidad de introducir el arte en la escuela. Para llevarlo a cabo, nos situamos colectivamente en un proceso de trabajo que busca tensar los límites, convivir con la incertidumbre y el extrañamiento, y activar la imaginación para valorar qué puede aportar el arte al aula respecto a las prácticas y metodologías de aprendizaje. El laboratorio se centrará en cuestiones candentes como son la crisis climática, la transición eco social y las prácticas ecofeministas, así como el concepto de decrecimiento y los cuidados de las personas.”

Este último es el único de los revisados en el que se explicita la incertidumbre y se explicitan los términos colaboración e investigación.

» Museo de Arte Contemporáneo de León (MUSAC)

En su pestaña de programación cultural y educación muestra propuestas de actividades para colegios y el proyecto Resonancias con adolescentes en centros de educación formal.

» Guhemgehin de Bilbao

Según Palacios (2020) su programa “Aprendiendo a través del arte” puede que sea el más antiguo dentro del territorio español, se enfoca directamente a la mejora del currículo en infantil y primaria y en el alumnado, no tanto en el profesorado, si bien, este, resulta relevante como identificador de necesidades que permitan a los artistas trabajar en esa dirección. La visibilidad de este programa en la web de la institución es un tanto caótica si no te diriges a él directamente, es decir, si no lo conoces, lo que dificulta la accesibilidad, ya no tanto a la convocatoria, que está gestionada por el propio museo, sino a la información del proyecto, sus detalles y otras cuestiones que pueden ser de interés para el profesorado y para la ampliación de una conciencia colectiva entre esta comunidad sobre este tipo de proyectos.

Sin embargo, el programa “Community Educadores”, más reciente, se muestra muy visible y recoge entre sus objetivos promover una mayor concienciación de la importancia y complejidad de la profesión, la labor educativa y docente, y la construcción de una comunidad dinámica y activa.

» Centro del Carme. Cultura Contemporánea (CCCC)

En su Web presenta un programa específico en el que colabora con RED PLANEÁ, entidad independiente, que funciona en varias provincias, incluida Madrid. Se trata de residencias de artistas en colegios e institutos. Tiene además un programa que denomina TUTORA, servicio de orientación y acompañamiento a docentes para la integración de las prácticas artísticas en el contexto escolar, y el programa TRANSVERSALIA, destinado a docentes de secundaria, que indaga en las relaciones entre las prácticas artísticas y educativas a través de talleres, seminarios y recursos *online*.

Acciones de colaboración entre universidad y museos para la formación del profesorado

A falta de una publicación reciente que recoja el estado de la cuestión en este sentido, se ha hecho una revisión informal a través de la creación de un grupo de docentes de formación de profesorado de las diferentes Facultades de Educación de las universidades del territorio español en el que se han presentado experiencias, la mayoría enmarcadas en proyectos de innovación docente.

La diferencia entre la participación del alumnado a través de un proyecto de innovación y la participación en el proyecto Deslizar estriba en que: mientras los proyectos de innovación trabajan con todo el alumnado y la colección del museo como un proyecto del aula; aquí se trata de la participación de una serie de alumnas en todo el proceso como agentes a los que se les pide participación y opinión.

» Universidad de Extremadura

Están implicadas varias facultades de la Universidad de Extremadura: Fac. de Educación de Badajoz, Fac. de Formación del profesorado de Cáceres y Fac. de Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos de Mérida. Los Departamentos implicados son: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Departamento de Psicología y Antropología y el Departamento de Ciencias de la Educación.

Es un proyecto en el que los diferentes profesores implicados llevan a su alumnado y colaboran en actividades con museos, pero también con orquestas, ya que hay varios profesores de música, aunque algunos profes de música han llevado a su alumnado a museos y han integrado las dos áreas en la actividad. También hay una profesora del área de psicología que está trabajando con su alumnado las emociones a través de la contemplación de obras plásticas y la audición de piezas musicales. Los museos implicados son: Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (MEIAC) de Badajoz; Museo de Arte Contemporáneo Helga de Alvear de Cáceres y Museo de Arte Romano de Mérida.

En este caso, además, el propio museo lo difunde a través de Instagram.

» Universidad de Valladolid

La colaboración se produce directamente en el marco de un proyecto de innovación docente. Aquí debemos hacer la consideración de que Pablo Coca, fue el coordinador de Educación en el Museo del Patio Herreriano hasta el 2018.

» Universidad de Granada

Durante un tiempo ofertaba una asignatura de libre configuración de Educación Artística en museos desaparecida con el Plan Bolonia que posteriormente pasó a formar parte de estudios de postgrado. En la actualidad se llevan a cabo colaboraciones con los diferentes museos de Granada y se hace un esfuerzo por conocer y contactar con otros museos fuera de la provincia.

» Universidad de Alcalá de Henares

Hace cuatro años se incluyó la asignatura Educación en Museos dentro de la mención en artes, precisamente para poder realizar proyectos con estas instituciones, entre la Facultad de Educación

de la UAH, que se encuentra en Guadalajara y los museos de la ciudad, que son El Museo de Guadalajara y el Museo Francisco Sobrino.

Desde el 2017 se desarrollan exposiciones y colaboraciones con los museos a través de proyectos de innovación.

» Universidad de Navarra

Desde 2016, el grupo de investigación Edarte, trabaja en estrecha colaboración con el Museo de Navarra diseñando y elaborando los recursos de interpretación que se están implementando en la renovación de su colección permanente (Arriaga, Aguirre, 2020). Esta colaboración ha permitido poner en marcha desde 2017/18 un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el que el alumnado de la asignatura “Recursos de las artes para la educación” diseña propuestas educativas utilizando las obras del Museo de Navarra y las desarrolla con dos escuelas colaboradoras cercanas al Museo (Escuela Pública San Francisco y Colegio Santo Tomás-Dominicas) en varias sesiones que se llevan a cabo tanto en las aulas de las escuelas y como en las salas del Museo. La asignatura optativa se ofrece en el tercer curso y la cursan, conjuntamente, el alumnado del Grado en Educación Infantil y el de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra.

» Universidad Complutense de Madrid

En el 2018 se lleva a cabo un proyecto con Matadero Madrid en un intento de generar vínculos entre estudiantes de Educación y Pedagogía y la institución cultural, proyecto del cual surge un colectivo formado por estudiantes y profesoras que pretende activar estrategias y acciones en este sentido. El grupo denominado Educación Pantono, (@edpantono) (García, M. 2018) lleva una trayectoria de cuatro años y en la actualidad, no sólo colabora en esta investigación, también lleva a cabo otro proyecto “Laboratorio Pantono” en Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque, en el que se facilita un espacio para que todos los agentes implicados en el contexto arte-educación, se conozcan y puedan establecer, crear, desarrollar vínculos entre institución cultural e institución educativa de manera experimental.

Además, a partir de una trayectoria de cuatro proyectos de innovación, se está trabajando en acercar al futuro profesorado al museo y, sobre todo, al conocimiento de los recursos educativos de esta institución con un doble objetivo: ser autónomos en su formación más allá de la universidad y motivar el uso profesional de los recursos educativos de los museos con el fin de poder participar de forma crítica y conectarse con la educación no formal. Además, se está trabajando en la creación de una web como recurso para el conocimiento y acceso de los recursos educativos de los museos de la Comunidad de Madrid.

CONCLUSIONES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien la revisión que se hace es un acercamiento inicial, la dificultad a la hora de encontrar información accesible en muchos casos ya resulta, en si, un indicador.

En cuanto a las acciones que parten de los museos, las más representativas parten de los museos y centros de arte contemporáneos, a excepción del museo Thyssen Bornemizsa. Independen-

dientemente de la visibilidad de sus acciones, proyecto, material, etc. en el momento de la consulta, la mayoría de ellos carecen de publicaciones, fácilmente visibles, que profundicen en los proyectos que desarrollan. Los esfuerzos están más enfocados a proporcionar herramientas, unidades didácticas, etc. al profesorado.

Las residencias de artistas en escuelas tienen un recorrido muy corto en el tiempo. La mayoría de ellas surgen desde iniciativas de colectivos y financiadores, aunque sean acogidas por espacios culturales. En general dan cabida al arte contemporáneo y ponen su foco en la infancia, por lo que la institución museo y el objetivo de vínculo, aunque implícito, queda en otro plano. En cualquier caso, ha sido en los últimos años cuando ha surgido una organización como Red Planea, con capacidad de difusión y divulgación suficiente para empezar a llegar al profesorado de forma masiva.

En lo referente a la Universidad y la formación de profesorado, las acciones aparecen como islas en el contexto educativo universitario más que como una cuestión transversal que reúna a toda la comunidad en torno a un conocimiento que, por otra parte, recogen las diferentes leyes educativas y currículos. A esta carencia debemos añadir otra más acuciante, la progresiva reducción de horas lectivas dedicadas a las artes en la educación obligatoria, a lo largo de los últimos años.

De todo ello podemos concretar:

- La relación profesorado museo tiene una tradición de relación difícil en la que interviene el choque metodológico, el currículum y los imaginarios.
- Tanto a nivel nacional como local, los museos centran sus acciones educativas en el alumnado y los centros de educación. Lo hacen desde sus equipos educativos o desde proyectos con artistas, en los que puede o no entrar el profesorado.
- Casi todos los proyectos de formación de profesorado o proyectos de escuela en los que estos están implicados, no mencionan la cocreación como objetivo.
- La mayoría de las instituciones donde se localiza información sobre proyectos y no solo acciones educativas para centros educativos son de arte contemporáneo.
- La escasez de publicaciones que profundicen en proyectos, o de accesibilidad a las mismas, a través de las Páginas Web, merma el conocimiento de la dimensión de muchos y por tanto de hacer consciente a la comunidad educativa de las posibilidades.
- Las colaboraciones Museo-Universidad son difíciles de localizar.

Características diferenciales Deslizar

- La conjunción de todos los agentes que conforman el eje museo-artista-escuela-docente-universidad.
- La cocreación entre profesorado-artistas-alumnado. Implicación y no sólo participación.
- El arte contemporáneo como estrategia/metodología para vincular una colección histórica a la escuela y la realidad social.
- La incorporación en todo el proceso de alumnas de la Facultad de Educación con voz propia.
- Planteamiento de largo recorrido.

PROYECTOS

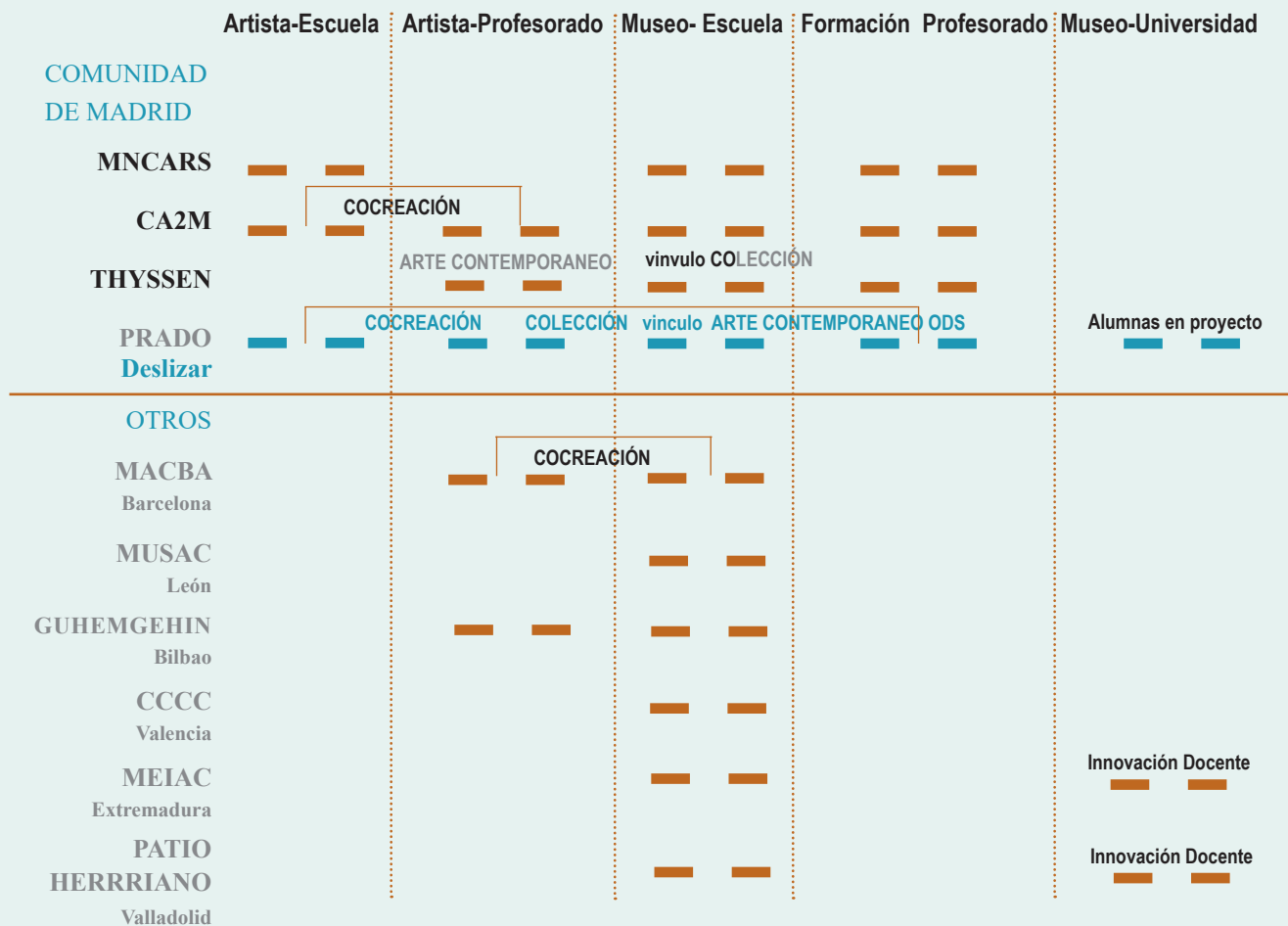


Fig.2. Cuadro eje museo-artista-escuela-universidad-formacion del profesorado. Elaboración propia.

6.

LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

1. Visualizar y categorizar los aspectos más relevantes del proceso Deslizar, atendiendo a las relaciones emocionales, espaciales y materiales así como a las experiencias y aprendizajes vividos.
2. Seleccionar los aspectos inspiradores y transferibles a la formación de profesorado y a proyectos futuros.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación responde al paradigma postcualitativo, a partir del cual podemos identificar los modos de estar en la investigación y las herramientas a utilizar.

Lo primero ha sido establecer un marco que permite contextualizar y poner en valor los resultados. Para ello se ha llevado a cabo un acercamiento al estado de la cuestión y se han analizado conceptos que atraviesan el proyecto: museos, artista y docente desde los imaginarios que albergan y Arte Contemporáneo y Co-creación. Todos ellos objeto de aprendizaje significativo.

Intervienen tres investigadoras con seis alumnas. Una investigadora y dos alumnas por cada dos centros educativos. Alumnas de educación Infantil y primaria en los CEIP y estudiantes de pedagogía en los IES. Al inicio del proceso, dos alumnas se retiran por dificultades en la compatibilidad horaria y dos de los colegios se quedarán sin su intervención.

Se establecen las siguientes herramientas: la cartografía, los cuadernos de campo de las investigadoras y el cuaderno de inspiración de las estudiantes. Tal y como afirman Dezin y Lincoln (2017) las técnicas interpretativas a implementar no necesariamente se establecen de antemano y en este caso ha sucedido: los grupos de discusión aparecen como una necesidad de que todos los participantes comuniquen su opinión en forma relativamente equiparada en cuanto a la posibilidad de expresarla (Saénz, A. et al. 2008). De este modo se pueden contrastar las observaciones realizadas en el cuaderno de campo e incorporarlas a la investigación desde la propia reflexión del grupo. Así, como afirma Baeza (2002), se establecen consensos y concordancias de un tipo de sentido común e imaginario social además de establecer una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado. A través de éstas logramos recoger las representaciones que evocan distintos fenómenos sociales cuando éstos se traducen en prácticas concretas: grupales, institucionales, culturales (Pintos 2006).

La incorporación de las investigadoras y las alumnas se lleva a cabo una vez iniciado el proceso del profesorado con los y las artistas, en la tercera sesión. A partir de ese momento la presencia es constante tanto en las sesiones *on line*, como las presenciales en el Museo y en los colegios. El rol de las investigadoras es principalmente de observación. Al de las alumnas se añade el de colaboración, especialmente en las sesiones en los centros educativos. A lo largo del proceso aparece un rol de mediación en las investigadoras a demanda del profesorado pero también de los artistas que surge de manera natural, razón por la cual, la investigación y sus herramientas han acabado siendo objeto de análisis en los grupos de discusión y la investigación.

Las cartografías se llevan a cabo a la mitad del proceso y los grupos de discusión al final. En ese proceso, unos grupos se llevan a cabo antes de la presentación final en el Museo y otros después.

Recogido todo el material se analiza la información de los diferentes instrumentos, ya sea a través de la combinación de imágenes y narraciones grabadas, como es el caso de las cartografías, o la categorización de las notas de los cuadernos así como los grupos de discusión, que se transcriben y se analizan a través de una herramienta de investigación cualitativa: Atlas.ti.

La información extraída es el resultado de contrastar la información obtenida de las diferentes herramientas. A partir de ahí se responde a los objetivos de la investigación y se elaboran las conclusiones finales.

LAS HERRAMIENTAS Y SU DESCRIPCIÓN

Cuadernos de campo

Lo han llevado a cabo cada una de las investigadoras docentes en sus respectivos grupos de trabajo. En él se recoge todo aquello que aporta al proyecto, impresiones personales, retazos de conversaciones o palabras significativas que se repiten, además de preguntas que surgen desde la observación y el análisis, contemplando los espacios de intercambio y escucha.

Cuadernos inspiradores

Elaborados por las alumnas, se conciben como un espacio que recoge dos conceptos: la observación y la inspiración, su desarrollo atiende a qué inspira la observación de un proceso y la participación con los agentes a estas futuras docentes. Hacerlo desde la creación permite salir del modo de respuesta académica y la exigencia de ésta, para abrir paso a un espacio significativo y simbólico que, al ser representado, sea susceptible de ser reflexionado e interpretado.

Cartografía

Metodológicamente la cartografía es una herramienta que permite visibilizar lo que una respuesta, ante una pregunta directa, puede ocultar. Las preguntas directas pueden incomodar y estar condicionadas por la relación con el interlocutor. La cartografía, permite vincular conceptos abstractos con los relatos de la experiencia y en este caso, también, con los grupos de discusión en los que si se responde a preguntas directas. Tal y como es descrito por Hernández, F. et al. (2020), la cartografía posibilita que el proceso de investigar se configure como un espacio de encuentro, en el cual, en este caso, principalmente, los docentes, al cartografiar, puedan situarse no ante la urgencia de una respuesta, sino ante la posibilidad de reconfigurar visual y oralmente sus recorridos.

En definitiva, la cartografía invita a descubrir las relaciones emocionales, espaciales y materiales (Braidotti, 2000), donde como nos habla Deleuze (1980) se desvela el inconsciente.

Por último, la falta de jerarquización de un mapa, permite establecer múltiples relaciones rizomáticas, que lejos de encajonar cada concepto, cada emoción, cada representación en una categoría, abre posibilidades de interpretación.

- **CUADERNO DE CAMPO
INVESTIGADORAS**

Las observaciones de las investigadoras se centran en las respuestas tanto del profesorado como del alumnado ante el desarrollo del proyecto además de las relaciones con artistas y educadoras. A partir de ahí se extraen los aspectos más relevantes desde la observación.

Contrastando las notas, se aprecia una diferencia notable entre el profesorado de los IES y el profesorado de los CEIP. El primero tiene un perfil muy especializado y específico en sus propias áreas (desde Matemáticas, pasando por Lengua y Literatura, Historia y Geografía, Economía, Biología, entre otros). Seleccionar materiales potencialmente interesantes dentro del eje “etnoeducación y género”, gestionar áreas de conocimiento y acompañar al profesorado ha sido uno de los retos para artistas y educadoras del museo.

Por otra parte, este mismo hecho, ha sido el causante de que la tarea y el proyecto en sí, se hayan percibido por el profesorado como emocionantes y arriesgados, al tiempo que exigente al requerir un alto grado de colaboración, tanto en los equipos docentes de diferentes áreas (trabajos y diseños conjuntos), como cuidado y gestión para repartir tareas y tiempos con la ayuda del museo.

Los tiempos y calendarios académicos (pruebas de acceso a la universidad para estudiantes de segundo de Bachillerato), unido al hecho circunstancial del calendario de oposiciones (varios profesores opositaban en el mes de junio), han marcado en gran medida el desarrollo del proyecto.

En relación a los CEIP, las observaciones respecto al profesorado revelan aspectos muy parecidos que son los que se toman como referencia. No obstante cada CEIP ha respondido con algunas diferencias en el proceso en función de la línea de trabajo.

La incertidumbre es una emoción común en la primera fase del proyecto, a lo que, sin duda, contribuye el hecho de que las primeras sesiones sean *on line*. También se observa una sensación generalizada de infravaloración por parte del profesorado en lo relativo a la creatividad, que a veces manifiestan desde expresiones como: “yo soy más cuadrículada”, “yo no soy tan creativa” o preguntar con cierta vergüenza y disculpándose: “Perdona, ya está la torpe” (fig. 7).

Durante las primeras sesiones presenciales del proyecto, se repiten con mucha frecuencia las preguntas: ¿qué tenemos que hacer? ¿Cómo lo tenemos que hacer? (fig. 7). Aún así se percibe una actitud de ganas, deseo de entender y situarse en el proyecto.

Las relaciones con los artistas son bastante diferentes en función del centro. En cualquier caso, se observa que el diálogo abierto produce una progresiva sensación de tranquilidad e, incluso, una toma de conciencia de algunas docentes, acerca de su propia actitud, (Fig.12). Según avanza el proyecto y hay más conocimiento entre educadoras, artistas y profesorado se detecta, un aumento de la iniciativa de este (fig. 10) .

Respecto al alumnado se observa motivación, interés y mucha atención. Esta cuestión es relevante para la motivación del profesorado. La transversalidad de los aprendizajes es una constante en el planteamiento de las actividades (fig. 10) y aparecen repetidamente referencias, comentarios y observaciones hacia el material y atracción por la tecnología.

En las visitas al Museo de los niños y niñas se hace evidente el conocimiento sobre las obras, la curiosidad y el alto grado de participación (fig. 11).

OBSERVACIONES IES

PROFESORADO

- Alta especialización.
- Dificultad inicial en la comprensión de la propuesta.
- Complejidad en la gestión de los tiempos.
- Gran motivación.
- Transversalidad como reto.

La profesora aprovecha para presentar el recurso que han organizado en colaboración con el profesor de Historia, sobre la “Deconstrucción del racismo en occidente”. Paola planteó el trabajo a través de Biología, aprovecha la hora de tutoría para hablar con todos los estudiantes.

A través de la pantalla digital Xirou accede al recurso y les muestra los “avatares” de los profesores, y como cada uno de los profesores (en este grupo Manuel) tiene en su corazón los “avatares” de los estudiantes con sus propios trabajos.

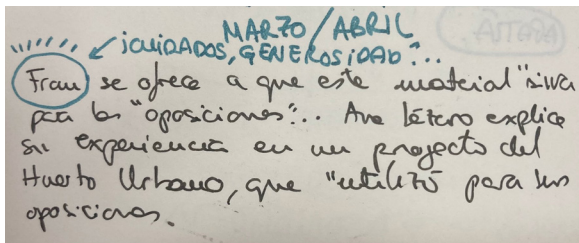


Fig. 3, Nota del cuaderno de investigadora. Uno de los profesores del IES Vallecas I, que además es el Jefe de Estudios, ofrece al resto de colegas la posibilidad de que el material generado en el proyecto lo puedan usar en las oposiciones, aquellos profesores que pasarán por ello en unos meses.

- Satisfacción



Figs.4., 5. Sensación de pertenencia a una comunidad.

ALUMNADO

- Gran implicación
- Satisfacción y reconocimiento
- Reflexiones e ideas elaboradas

El alumnado se muestra muy participativo e implicado. Los estudiantes están presentando su trabajo al resto de la clase.

Al final de la clase, Xirou les explica cómo van a organizar sus trabajos en la web/recurso y cómo es necesario que elaboren unos “avatares” que los definan. Los estudiantes se muestran muy entusiasmados, e incluso un poco burlones o divertidos al ver el resultado/producto final con su profesor disfrazado como un “avatar” y también comentan que es “guay” estar en la web del Prado.

A través de cuadros como el “Lavatorio”, o “La reina Zenobia” establece un diálogo con los estudiantes, el diálogo es intenso y las obras de arte así como el enfoque hace que sea un diálogo elevado, los estudiantes que participan aportan ideas y justificaciones muy elaboradas.

OBSERVACIONES CEIPS

PROFESORADO

- Incertidumbre
- Infravaloración

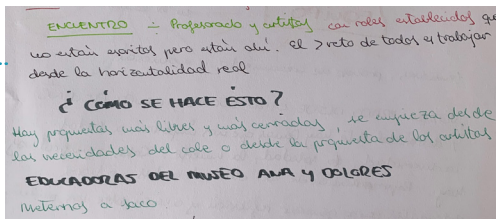


Fig. 6. Encuentro profesorado y artistas con roles no establecidos pero que están ahí. El reto de todos es trabajar desde la horizontalidad.

ALUMNADO

- Falta de tiempo
- Dificultad del contexto
- Motivación
- Evolución en el proceso
- Conciencia de la transversalidad
- Necesidad de acompañamiento
- Satisfacción
- Diversidad
- Carencias
- Motivación
- Progreso

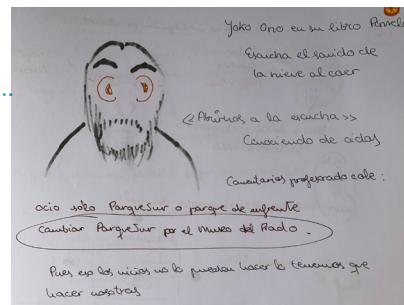


Fig. 8. Comentarios del profesorado del CEIP Calderón de la Barca sobre el ocio del alumnado: sólo ParqueSur o el parque del enfrente. Cambiar ParqueSur por el Museo del Prado no es algo que puedan hacer los niños, lo tenemos que hacer nosotras.

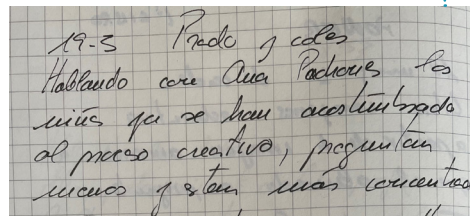


Fig. 11. Hablando con Ana Padrones: los niños ya se han acostumbrado al proceso creativo, preguntan menos y están más concentrados.

- Alto grado de atención
- Alta participación
- La escucha
- Lectura de la imagen
- Conciencia ecológica
- Creatividad
- Conocimiento de las obras
- Los materiales
- Mitos
- Aprendizaje
- Transformación

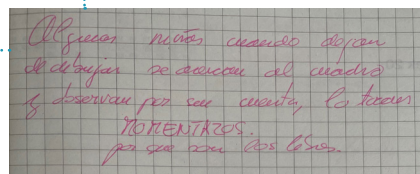


Fig. 12. En el taller de niñas del CEIP Giner de los niños dejan de dibujar por su cuenta. (repetir) lo tocan. ¡momentáneo! haciendo libremente.

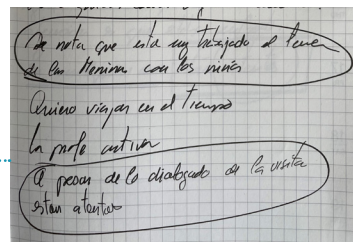
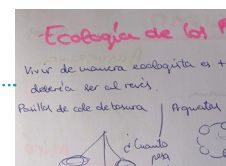


Fig. 14. La visita al Prado con las niñas. Se nota que han trabajado con las niñas, a pesar de lo dialogado.



"Perdona (la torpe)" necesidad +
 ¿Cómo encontramos ese punto de
 máxima experimentación?
 En esta experimentación la hacemos nosotros?
 No llama la atención que con las mismas
 preguntas se en clase.
 Como generamos los contenidos

Fig. 7. Notas CEIP Giner de los Ríos. Una profesora se dirige al artista "perdona, la torpe" y preguntan constantemente "¿esa experiencia la hacemos nosotras. La investigadora anota" "Me llama la atención que hagan las mismas preguntas que mis alumnas en clase"

Comprueban que las acciones
 mantienen la atención de los
 alumnos.
 Mi idea es estructural en poco
 más porque es lo que ayuda.
 y eso significa un planteamiento.
 Super bien
 me dio la idea. Bueno.
 Por lo tanto.
 porque me vino bien a mí porque
 voy muy estructurada.
 Descubrí el material desde otro
 punto de vista.
 Volver un poco un pelín

Fig. 10. Notas CEIP Honduras. Comprueban que las acciones mantienen la atención de los alumnos. Van tomando iniciativa para la implementación "mi idea es estructurar un poco más porque eso ayuda" ¡Super Bien!. El maerial desde otro punto de vista.

¿Este contagio de profesores al ver las
 intervenciones comienza a expresar el deseo
 de innovación por el material.
 ¿Cómo definen los profes el espacio creado
 en la práctica?
 ¿En qué se está modificando el proyecto
 su visión del espacio, su propia están en el
 aula?

Fig. 9. Notas CEIP Honduras. Efecto contagio, otros profesores al ver las intervenciones empiezan a expresar el deseo. Fascinación por el material. ¿En qué está modificando el proyecto su visión del espacio, su propio estar en el aula?

¿Por los Unidos que me tengo
 que ir trabajando!!! Conciencia
 Se va el tiempo. A, su condicionante en
 cine
 Comentar es liberador, necesitamos
 hablar. **DIALOGO**
 La necesidad de hablar y ahora la
 necesidad de hacer. Hay que rectificar
 el espacio para adaptarse
 hasta a algo a acompañarlo.
 • Necesitante Serro
 Necesitante de escuchar.
 de Relajación

Fig. 13. Notas CEIP Honduras. Son los miedos que me tengo que trabajar. Se va el tiempo. Es liberador: necesitamos hablar. La necesidad de hablar y ahora la necesidad de hacer. Marta se abre al acompañamiento.

del Prado, los niños y
 de los Ríos. algunos
 r y se acercan al cua-
 producción del Bosco),
 ! porque lo están ha-

en el CEIP Hondu-
 lo el tema de Las
 gico están atentos.

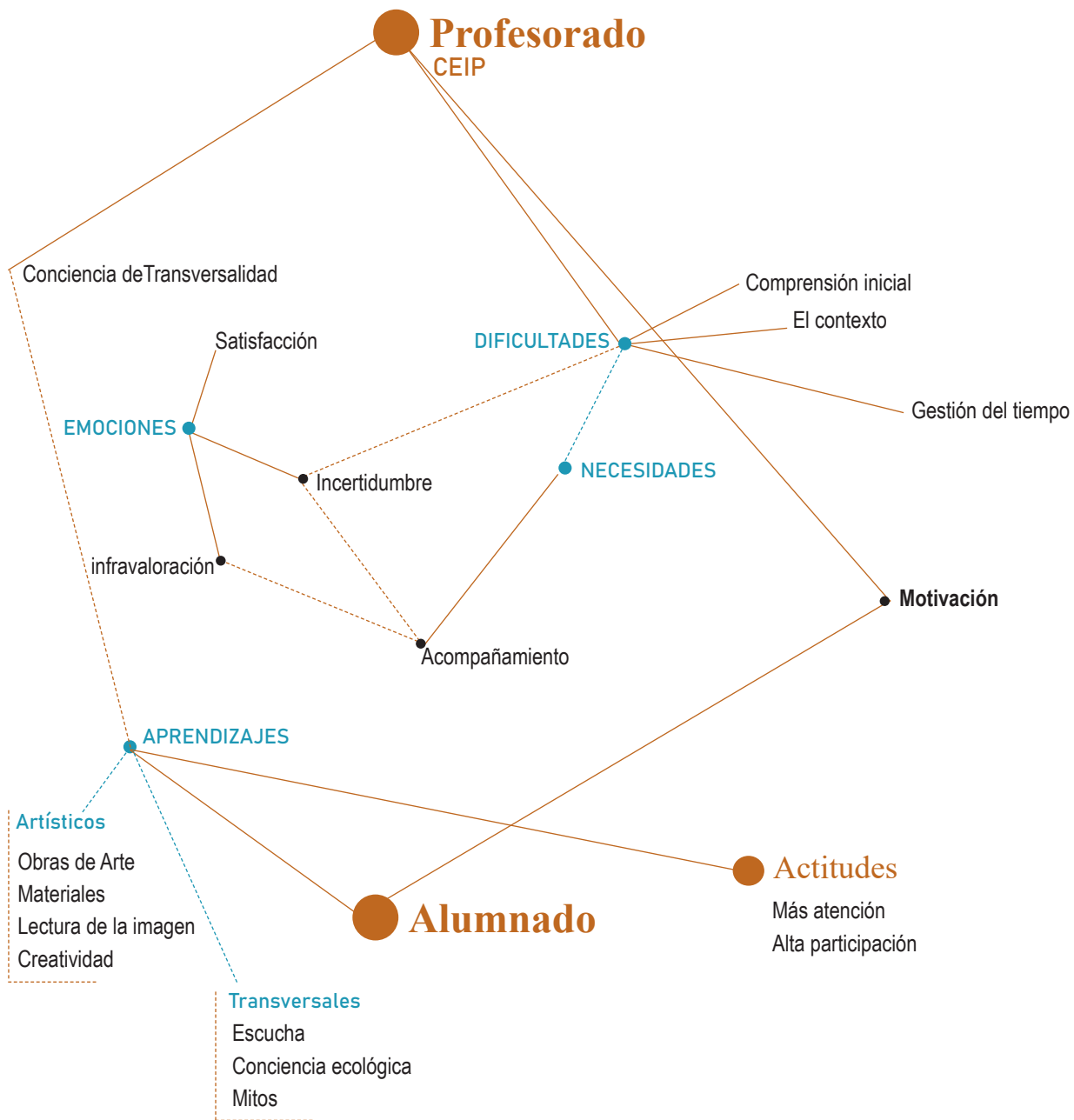
libro cuando
 para trabajar con
 cómo
 ¿cómo se puede?

Fig. 15. Vivir de manera ecologista es más caro cuando debería ser al revés.

Al enfrentarse al cuadro destacar que
 Mujeres → Rebelión de Aracne | Actividades de las mujeres
 → aceptación de Europa
 ¿Por qué están ahí esas dos mujeres?
 Planteate las preguntas delante del cuadro?
 Es hora de una manera natural a investigar y qué sucede
 Tú que levantas en ese lugar
 A quien te parece mal.
 Separación entre lo verdadero y lo falso
 de mitología es una mentira
 Buscamos lo que tenemos que decir en primer lugar antes de
 dirigir

Fig. 16. En la clase de 4º de Primaria trabajan la lectura de la imagen a través del mito de Aracne y Europa y la actitud de las mujeres. ¿Porqué están ahí esas dos mujeres?. Planteate las preguntas delante del cuadro?.





- **CUADERNO DE INSPIRACIÓN
ALUMNAS**

La libertad concedida a las alumnas en la construcción de su trabajo ha dejado aflorar modos de expresarlo desde diferentes lenguajes, lo que nos permite un análisis de la información enriquecido por el carácter simbólico de las imágenes y el color.

Mientras que Juliette genera una pieza audiovisual (fig. 20) en la que prima la descripción de sus aprendizajes y emociones, acompañados por la creación de una imagen del Museo del Prado llena de color; Guillermina decide pintar un cuadro (fig. 19) en el que describe sus aprendizajes a través de la imagen simbólica de un árbol rodeado de ojos y pájaros, donde el color habla de emociones. Belén (fig. 20) despliega imágenes creadas por ella misma que simbolizan el proceso del proyecto y dejan ver su evolución. En esas imágenes se presentan conceptos como el tiempo, la incertidumbre, la alegría, la fuerza y la transición de lo vacío a lo construido.



Fig.17. Creación propia.

La aparición de los colores anaranjados, entre los rojos y los amarillos intensos, así como la libertad y soltura de los trazos pintados, ya sea para expresar una emoción de manera intencionada, como en el caso de la imagen en el cuaderno de Belén (fig. 21) o proyectar una mirada personal hacia el edificio del Prado en el caso de Juliette (fig. 20), muestran que en todas ellas una mirada y un sentimiento que se asocian a emociones como energía, pasión, alegría, etc.



Fig.18. Creación propia.

Por último, María Casas, desde el pragmatismo, analiza la metodología del proyecto y decide proyectarla a un aula de educación infantil, aprovechando que se encuentra en el último cuatrimestre del grado y tiene que realizar su TFG (Trabajo Fin de Grado.) (Anexo II).

En una última fase todas escriben un texto en el que reflexionan y recogen aprendizajes propios y observados en el alumnado, (Anexo II) de manera que puedan traducir la experiencia en objetivos profesionales futuros. A partir de estos textos aparece una nueva categoría: las carencias del currículum oficial en relación a las competencias necesarias para el desarrollo de las personas.

A partir de esta evidencia, se extraen de los textos **aprendizajes** dentro del proyecto que cubren carencias curriculares:

1. **El diálogo.** Dice Belén: “he aprendido a dialogar”.
2. **Pensar, reflexionar, tomar conciencia.** Dice Juliette: “En la educación deben incluirse los actos de pensamiento y reflexión y, a través del arte en este proyecto, se ha permitido a los alumnos hacerlo y realizar un ejercicio de conciencia, algo que en la actualidad no tiene mucha cabida en las aulas”.

3. **La metodología.** Dice María Casas (Anexo II) en relación a las propuestas de Createctura: “De pronto, parecieron sentir que el aprendizaje va más allá de las planas formas de los cuadernos de ejercicios a los que están más que acostumbrados, aprender geometría (por enunciar un ejemplo curricular) mediante el proyecto Grietas de Luz de Createctura, les resultó llamativo e interesante.”

Desde esta perspectiva, los **aspectos inspiradores** del proyecto, están directamente relacionados con el potencial de los aprendizajes obtenidos y observados:

1. **La cocreación y lo que esta implica como metodología.** Se repiten términos como cooperación, trabajo en equipo, diversidad de agentes y diálogo, todos ellos elementos imprescindibles para generar un espacio de cocreación: “Se pudo apreciar el cambio en los alumnos, las competencias sociales que se desarrollaron: la colaboración, la confianza en uno mismo, trabajo en equipo, etc. En mi opinión la mayoría de los alumnos fueron transformados de alguna manera, en mayor o menor escala por esta experiencia”.

2. **La transversalidad:** “En todos los sentidos, desde los equipos que lo conforman, los temas que se tratan, las habilidades y competencias que se desarrollan”.

3. **Las visitas al Museo.** El impacto en el alumnado: la relación museo-escuela. “Considero que lo más inspirador ha sido observar que la visita didáctica a un museo o bien la visita del museo al colegio es un recurso maravilloso para trabajar numerosos conceptos de valor, además de fomentar en todo momento el pensamiento crítico del alumnado. Pues aquellas actividades intencionadas en las que se anima a la interacción entre personas refuerzan el aprendizaje en las visitas al museo.”

Y los **aspectos más valorados** en el proyecto:

1. **El impacto en el alumnado:** “el poder ser uno mismo por unos momentos en el aula, uno de los ejercicios pedagógicos más inspiradores que puede haber”, “lo más precioso del proyecto fue ver como los alumnos desarrollaban la temática”.

2. **El impacto en el profesorado;** “para las profesoras fue, ciertamente, parecido al del alumnado, pero quizás con un tinte de desconfianza. Creo que, sobre este último punto, la supuesta desconfianza puede deberse a una falta de costumbre, a una tradición técnica distinta. Sin embargo al mismo tiempo, al observar el interés del alumnado, al percibir el valor de las propuestas, pienso que la desconfianza se tornó en un optimismo educativo, gracias al cual se disponían a sumergirse en esta incertidumbre.

3. **La elección del contexto de los centros:** “sin menosprecio del impacto educativo que el arte pudiera tener en cualquier entorno educativo, tal impacto resulta más significativo aún en entornos socioeconómicos deprimidos, como es el caso del CEIP Honduras.”, “desprivatizar el mundo artístico supone un acto de liberación conjunta y de enriquecimiento colectivo”.

4. **La exposición pública de los proyectos finales:** “ver las presentaciones de las obras finales fue para mi el momento cumbre del proyecto. Sus exposiciones no solo demostraban lo complicado del proceso creativo, se palpaban el orgullo y la energía de las obras”.

5. **La participación como estudiante de formación de profesorado:** “tal oportunidad ha resultado de un valor formativo inconmensurable para mi formación como maestra”.



Fig. 19. Guillermina Petrilli.



Fig. 20. Edit Juliette.
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1a5RRlesUaHTbteRyaq6uiwm->

El naranja significa
Enthusiasmo y
EXALTACION
El anaranjado suscita
sentimientos de
fuerza energia
ambición
determinación
alegría
TRINFO



Fig.21. Belén Martínezi

• LAS CARTOGRAFÍAS

“La cartografía es la más científica de las artes y la más artística de las ciencias” (Theroux, P. 2011).

Tal y como se describe en el apartado de herramientas, la cartografía se presenta como un dispositivo visual que permite desplegar ideas, razonar procesos y ponerlos en relación.

En el contexto de la investigación, surge como una herramienta no prevista dentro de los tiempos del proyecto, para la que se necesita emplear un tiempo aproximado de dos horas. Esta circunstancia ha dificultado, en un primer momento, la recepción de la propuesta por parte del profesorado, pero, finalmente, se resuelve realizarlas dentro del tiempo destinado por el proyecto, al trabajo en el centro de los docentes y todos los centros las realizan, a excepción del IES Joaquín Araujo, por imposibilidad de cuadrar los tiempos. En este contexto, durante el proceso, dos de los centros educativos, además de dedicarle la sesión prevista, deciden continuarla en su tiempo libre, con tranquilidad y pensando, lo que condiciona también sus narrativas.

Aunque, en un principio, las cartografías están destinadas al profesorado, se da la opción de participar al resto de los agentes. De manera que, aunque en el cómputo global han participado todos los agentes, incluidas las investigadoras, no todos han estado en todas las ocasiones.

Se han realizado y analizado un total 28 cartografías. Las descripciones completas están grabadas en audio o en vídeo según los centros.

EL TALLER

En primer lugar se diseña un kit con material específico, que tiene en cuenta la capacidad evocadora, inspiradora y metafórica de los materiales. Todo ello, se concibe como acto simbólico, un regalo, una invitación al acercamiento personal y el trabajo conjunto.

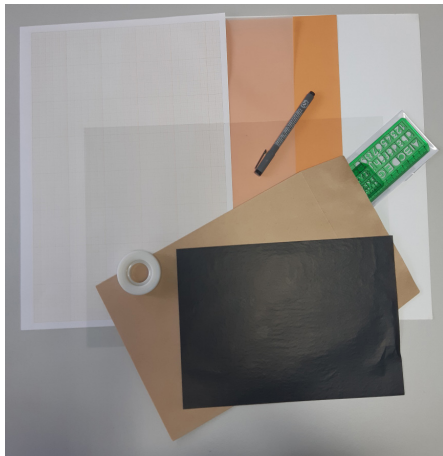


Fig. 22. Fotografía material cartografías.

KIT.

- Papel milimetrado.
- Papel vegetal.
- Acetato.
- Papel blanco de dibujo, varios gramajes.
- Cartulina naranja.
- Papel calcográfico.
- Reglas de rotulación de varios tamaños.
- Rotulador negro.
- Celo.
- Sobre.
- Fotografías de las obras del Prado con las que trabajan.

Se lleva a cabo un acercamiento al concepto de cartografía desde una descripción puramente formal:

- » Son un medio de comunicación visual para transmitir información.
- » Describen las relaciones espaciales a través de convenciones gráficas y simbólicas para su comprensión, las cuales constituyen un lenguaje propio.

- » Tienen propiedades métricas, es decir, registran medidas y las ponen en relación.
- » Son selectivos o específicos: representan solamente aspectos necesarios a su propósito.
- » Se trazan generalmente sobre una superficie bidimensional, aunque esta pueda aplicarse sobre formas tridimensionales.
- » Por ser una representación de la realidad, siempre expresan un cierto nivel de distorsión, es decir: son subjetivos.
- » Los mapas son también memorias, recuerdos y sentimientos. Es una estrategia para repensar desde el pensamiento creativo.

Se muestran y se comentan diferentes ejemplos de cartografías realizadas por artistas y se entra en los enfoques personales posibles en el trabajo.

Para comenzar se parte de una acción/reflexión sobre algunos elementos básicos de lectura de las imágenes y su capacidad simbólica a partir de tres preguntas:

¿qué siento?, ¿qué veo?, ¿cómo me identifico?.

A continuación se hace una propuesta de observación y conexión con el material facilitado a través de la emoción y lo sensorial, para responder a las siguientes pregunta: con qué material me identifico para empezar mi camino en la cartografía, qué me evoca cada uno de ellos.

Con estas herramientas adquiridas de una manera muy breve, las premisas para llevar a cabo la cartografía personal se basan en las siguientes preguntas clave:

- » ¿Quién eres y por qué te has deslizado al proyecto?
- » ¿De dónde partes, a dónde has llegado y cómo?

Al finalizar el taller, cada participante hace un relato de su trabajo y se graba.

En función de la idiosincracia de cada grupo y de las relaciones establecidas entre estos y las investigadoras, el proceso de las cartografías ha variado. Mientras que la mayoría de los centros realizan la cartografía en el tiempo del taller, CEIP Honduras y Giner de los Rios terminan el trabajo de forma individual, en sus tiempos personales, de manera que el relato, lo graban también desde el espacio privado.

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis visual es la particularidad del IES Vallecas, dado que el centro tiene Bachillerato de Artes y el profesorado tiene un manejo del lenguaje visual mucho mayor que contrasta con el resto.

METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

El análisis de la información se ha focalizado en el primer objetivo de la investigación: Visualizar los aspectos más relevantes del proceso, atendiendo a las realciones emocionales, espaciales y materiales, así como a las experiencias y aprendizajes vividos hasta el momento en el que se realiza la cartografía. Para ello se han establecido los siguientes criterios:

Atendiendo al texto y la narración:

- » Registro y expresión de la emociones. Vínculos con el proceso.
- » Presencia de los agentes.

Atendiendo a la representación de las imágenes:

- » Formato.
- » Los materiales.
- » Representación gráfica del proceso. Elementos de representación de los recorridos.
- » Presencia de las líneas temáticas
- » Representación gráfica de los agentes.

A la hora de mostrar el despliegue de las cartografías hemos preferido no separarlas por agentes. Esta es una manera de encontrar lo común en la representación, más allá de entender unas imágenes más “artísticas” que otras.

Registro y expresión de la emociones. Vínculos con el proceso

En relación al aspecto emocional, se ha optado por emplear la clasificación más representativa que es la de emociones positivas y las negativas. Las primeras por su relación con el bienestar y las últimas por su relación con el malestar que experimentamos al sentirlas. Con ello se pretende entender el condicionamiento emocional predominante en el proceso y observar a que estadios del mismo pertenecen cada una de ellas o cada grupo. De este modo podremos separar aquellas emociones que responden a un proceso normal de cocreación y aprendizaje de aquellas que se desvían y dejan aflorar conflictos y aciertos.

Es destacable la superioridad en número de las emociones positivas. Lo que se corresponde con la información extraída del resto de las herramientas y especialmente del grupo de discusión en cuanto a los aspectos mejorables e inmejorables del proyecto, donde el número de aspectos inmejorables es considerablemente mayor. Se constata además, que esos aspectos están presentes desde el comienzo del proyecto y que en el momento de la cartografía las emociones negativas, producto de la incertidumbre inicial, van desapareciendo. De este modo podríamos agrupar las emociones con las siguientes fases:

Positivas/bienestar

- » Ilusión
- » Motivación
- » Expectación
- » Curiosidad
- » Ganas
- » Placer
- » Disfrute
- » Comodidad
- » Sintonía
- » Unidad
- » Integración
- » Satisfacción
- » Sensibilidad
- » Confianza
- » Pasión
- » Descubrimiento
- » Sorpresa
- » Amor por el arte
- » Bonito
- » Aprendizaje
- » Apertura de mente
- » Transformación
- » Sueños
- » Elevación
- » Aceptación
- » Equipo
- » Comprendida y Respetada
- » Encontrar mi lugar en el mundo.

Negativas/malestar

- » Incertidumbre
- » Caos
- » Dudas
- » Inseguridad
- » Estar perdida/o
- » Agobio
- » Cansancio
- » Monotonía
- » Incomprensión
- » Rigidez mental
- » Miedo al cambio
- » Sentirme diferente
- » Bloqueo
- » Inquietud
- » Confusión

ACERCAMIENTO - POSITIVAS responden a la motivación.

FASE INICIAL - NEGATIVAS responden a la incertidumbre.

FASE INTERMEDIA - NEGATIVAS-POSITIVAS, responden a la comprensión y la recuperación de la motivación.

FASE FINAL- POSITIVAS.

Dentro de este análisis se detectan emociones positivas ligadas especialmente al trabajo colaborativo, mientras que las negativas son muchas menos y responden, además a una docente en concreto. La incompreensión y el sentirse diferente, en cualquier caso se ven correspondidas a través de la aceptación y el sentimiento, que se entiende posterior, de ser comprendida y respetada.

Formato

El formato habla de la complejidad y sobre todo es una manifestación formal que simboliza el proceso. En este sentido destaca el trabajo del CEIP Giner de los Ríos que emplea el desplegable, el anverso y el reverso, cuestión que responde también al hecho de haber dispuesto de un tiempo mayor que el resto de los centros.

Hay un predominio del formato horizontal frente al vertical.

Ambos aspectos posiblemente están condicionados por la idea de mapa, pero también por una percepción de los agentes y, como se mencionaba anteriormente del proceso.

Los materiales

Un aspecto interesante es el tratamiento de los materiales y el uso que se hace de las obras del Prado en las diferentes cartografías.

De una parte la recurrencia a materiales escolares, como la lana, los emoticonos, las estrellas y el empleo de más color, hablan especialmente de un imaginario visual que carece de madurez, cuestión de la que es consciente el propio profesorado, especialmente en el caso de CEIP Giner de los Ríos, pero que no deja de estar presente en CEIP Calderón de la Barca. En el caso de CEIP Honduras y Mesonero Romanos no es tan patente. El primero destaca por atenerse estrictamente a los materiales y el segundo por el empleo de otras imágenes, que conceden a la cartografía una estética de collage. Como hemos apuntado ya, el caso del IES Vallecas es excepcional.

Representación gráfica del proceso. Estructura temporal y evolución.

Además del formato, que ya está hablando del proceso, se identifican otra serie de elementos que visulizan las formas de sentir el proyecto:

Escaleras, puentes, superposición de materiales, hablan de recorridos que explicitan aprendizajes y conexión entre el Museo y cada docente.

Las espirales, representación de conexiones y constelaciones, que hablan de un espacio mental abierto que forma parte del proceso personal. Elementos que nos ponen en conexión con la libertad, mencionada en el grupo de discusión y la necesidad de situarse en un espacio no definido, que nos remite a la incertidumbre.

Presencia de las líneas temáticas

Hay poca visibilidad de las distintas líneas de trabajo, líneas que han sido elegidas por los centros. Sólo en el caso de CEIP Mesonero Romanos esa presencia aparece explícitamente.

En este sentido, ocurre lo mismo en los grupos de discusión, donde los aprendizajes sobre las líneas temáticas no se explicitan prácticamente o se hacen de manera indirecta.

Representación gráfica de los agentes

Si bien es cierto que los agentes son mencionados y están muy presentes, no lo es tanto su representación gráfica, que aparece en pocas ocasiones. Dos de ellas a través de la representación de los edificios, especialmente El Prado y dos más simbólicas, como estrella y como detonante. Estas dos últimas en el colegio Honduras.

Porcentaje de representación gráfica de los agentes participantes

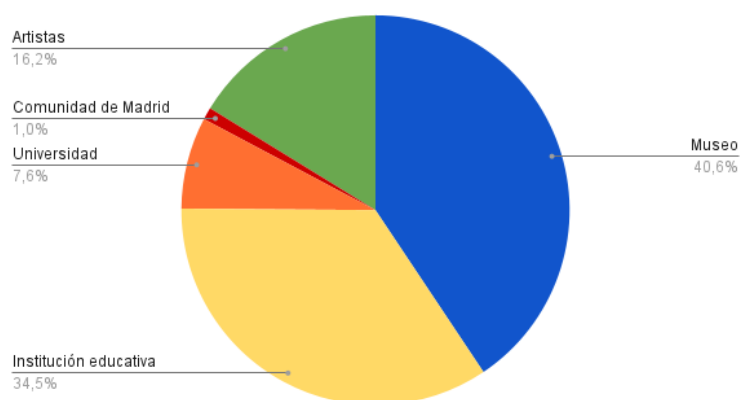


Fig.23. Elaboración propia

CONCLUSIONES

Tal y como aparece en el grupo de discusión, el proceso de la cartografía ha supuesto un espacio de reflexión y de poner en orden el proceso individual para poder entender el proceso colectivo. Visualizar el proceso ha ayudado sobre todo a superar la emoción más presente, la incertidumbre, que es una reacción normal y adaptativa ante una situación imprevista, caracterizada por la mayoría de las emociones negativas descritas.

El mapa ayuda a reconocerla para poner en marcha acciones que contribuyan a reducir esa situación incierta, como de hecho ha sucedido en algunos centros educativos y se explicita en el grupo de discusión a la hora de hablar de la investigación y sus herramientas. Fue una toma de conciencia individual que permitió ordenar el proceso y que se pudo compartir con el resto de participantes para avanzar en el proyecto descubriendo el origen emocional de los diversos puntos de vista de los agentes implicados de forma horizontal y sin juicios.

De ello podemos deducir un aprendizaje basado en la experiencia y por tanto significativo y perdurable, que se hace colectivo en la medida que responde a un patrón: motivación, incertidumbre, acción, satisfacción.

Podemos hacer varias interpretaciones de esta cuestión. Por ejemplo en el caso del CEIP Mesonero Romanos, la basura fue objeto de debate y discusión, con lo cual se convierte en relevante, durante parte del proceso en lo que respecta a la relación con los otros agentes. En el resto de los centros los aprendizajes derivados de las líneas de trabajo se han asumido y se ha dado más relevancia a la metodología, quizá por ser este punto el más innovador.

En el proceso se ha podido constatar que, en casi todos los centros, el profesorado ha mostrado reticencias, pudor, e inseguridad, a la hora de dibujar y enfrentarse al proceso creativo, aunque una vez vencida esa barrera hubo concentración y disfrute del trabajo creativo. Algo que finalmente se constata en las grabaciones de sus narrativas ya sea de forma individual o compartidas con el resto de los compañeros en las que definen la experiencia como significativa por poder disfrutar como en su etapa de infancia con este tipo de trabajos.

Por último se ha de mencionar que, el hecho de haber enfrentado al profesorado a la representación visual, ha puesto de manifiesto carencias que explican la falta de recursos visuales que, desde la universidad, se observan en el alumnado. Entre esos recursos está la necesidad de narratividad y representación, frente a la abstracción y la creación conceptual, así como la dificultad para sacar partido a los materiales facilitados y recurrir a aquellos que les son familiares.

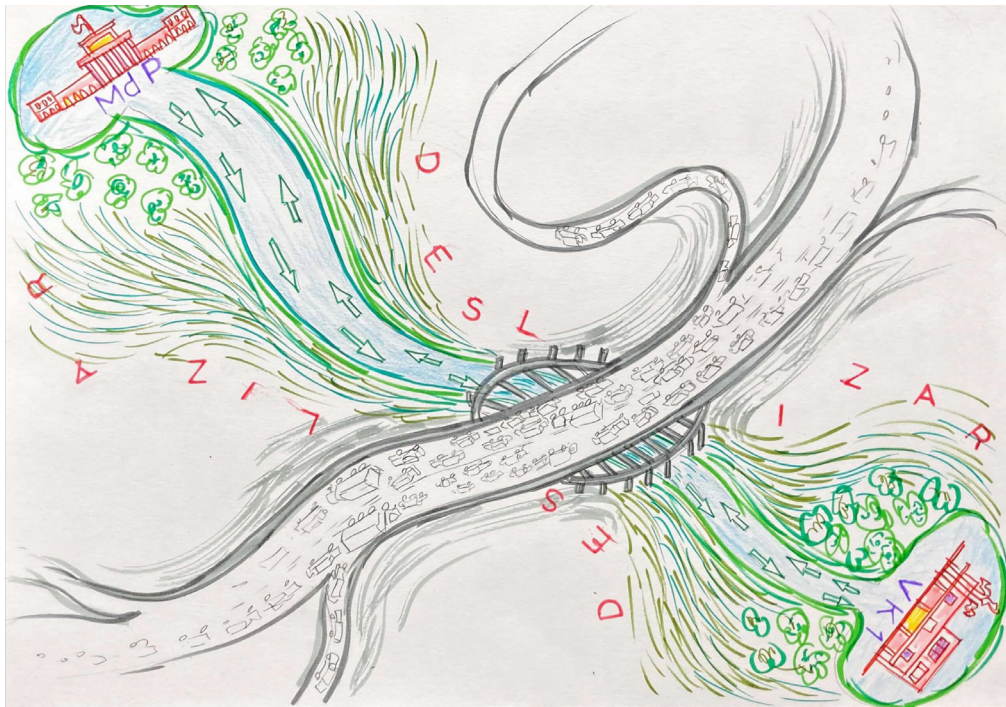


Fig. 24. Cartografía de Manuel, Profesor.

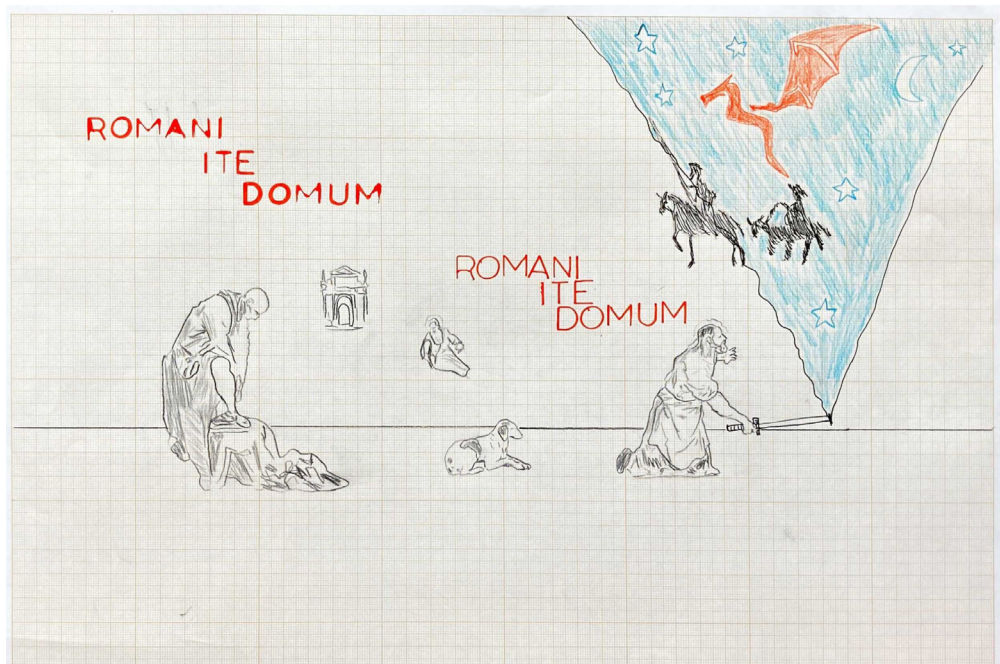


Fig. 25. Cartografía de Fran, Profesor

IES VALLECAS

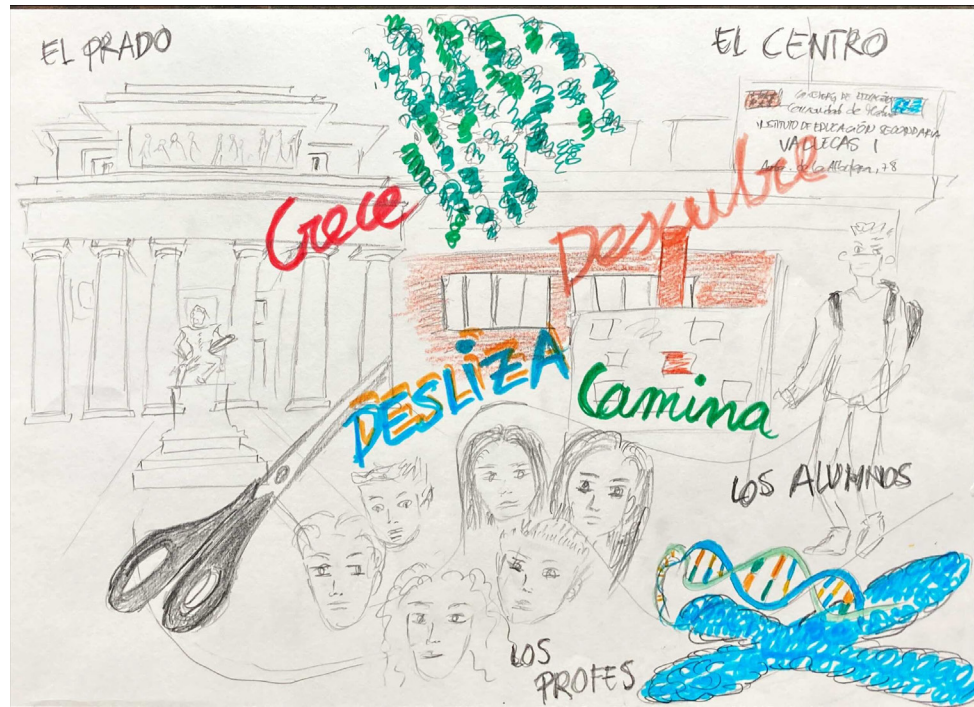


Fig.26. Cartografía de Paolal, Profesora.



Fig.27 Cartografía de, Alumna.



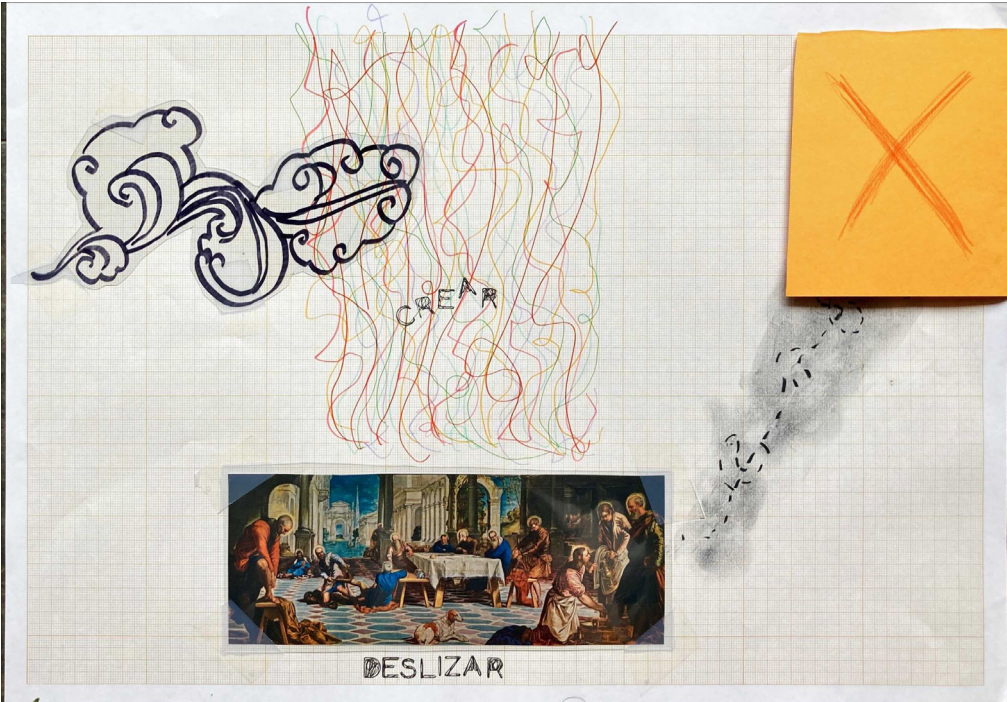


Fig. 28. Cartografía de Belen, Alumna.



Fig. 29 Cartografía de Ana, Educadora.

IES VALLECAS



Fig.30 Cartografía de Xiru, Artista.

CEIP MESONERO ROMANOS

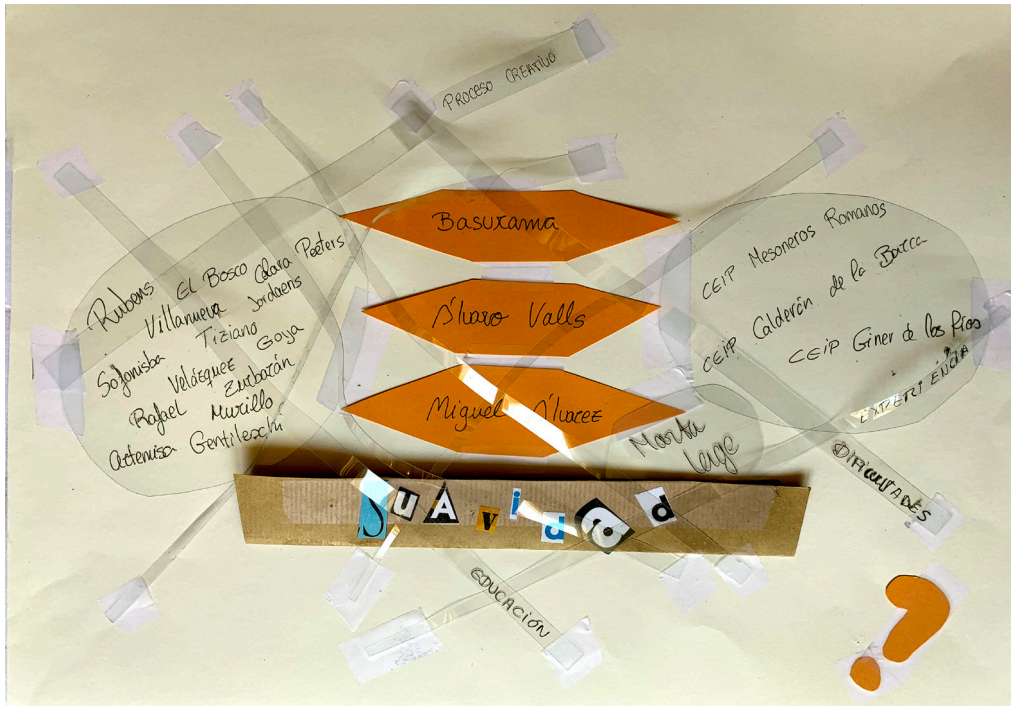


Fig. 31. Cartografía de Dolores, Educadora.



Fig. 32. Cartografía de Natalia, Profesora.

CEIP MESONERO ROMANOS



Fig.33. Cartografía de Jessica, Profesora.

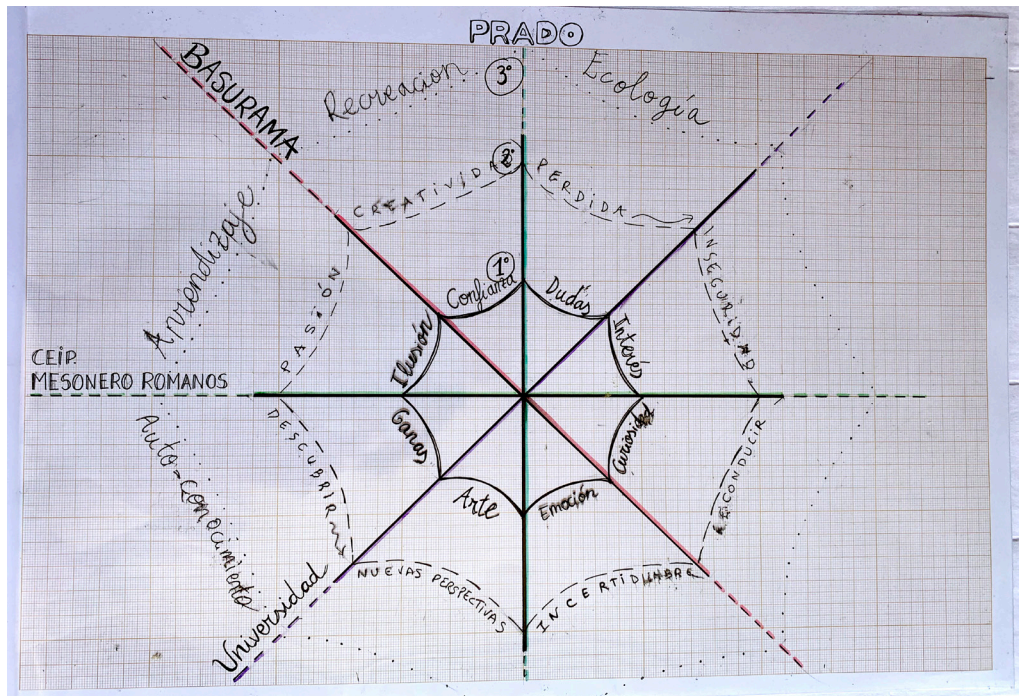


Fig. 34. Cartografía de María, Profesora.

CEIP MESONERO ROMANOS

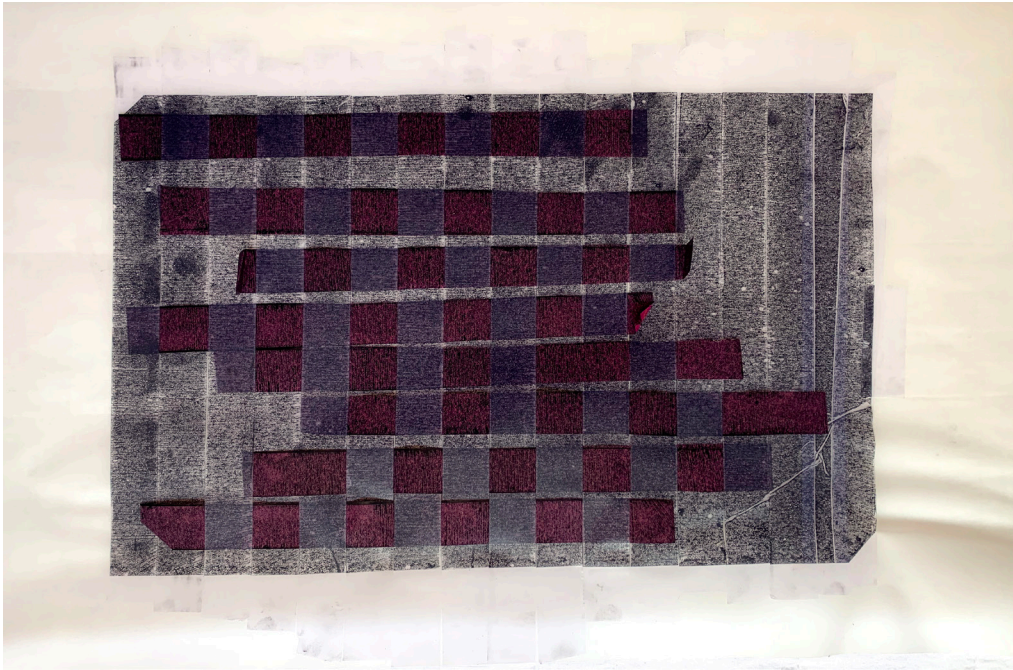


Fig.35. Cartografía de Basurama, Artista.



Fig.36. Cartografía de Victor, Profesor.

CEIP MESONERO ROMANOS



Fig. 37. Cartografía de María, Profesora.

CEIP MESONERO ROMANOS



Fig. 38. Cartografía de David, Profesor.

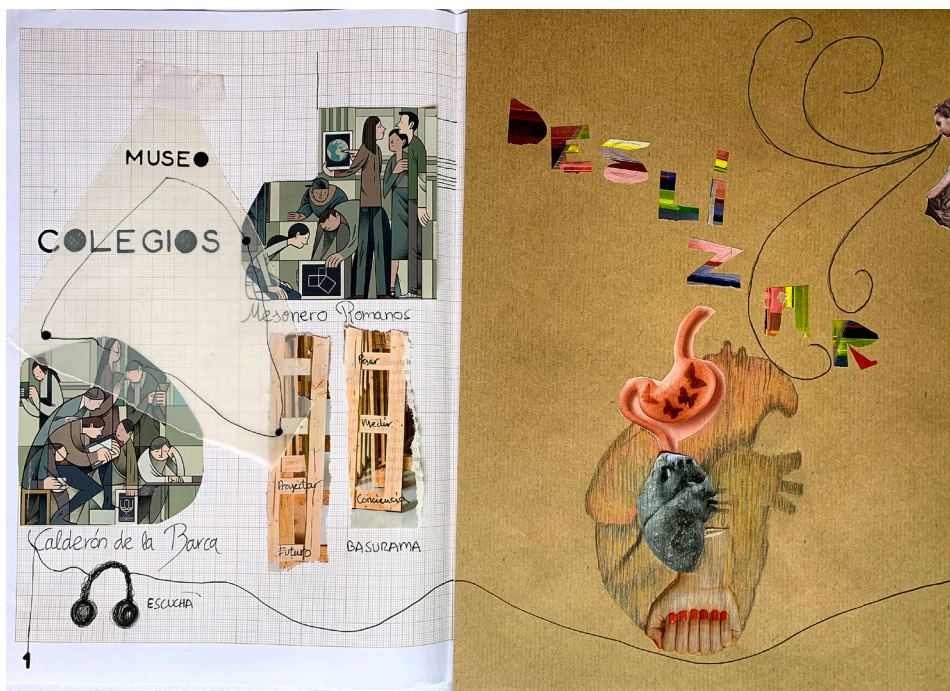


Fig. 39. Cartografía de Marta, Investigadora.

CEIP CALDERON DE LA BARCA

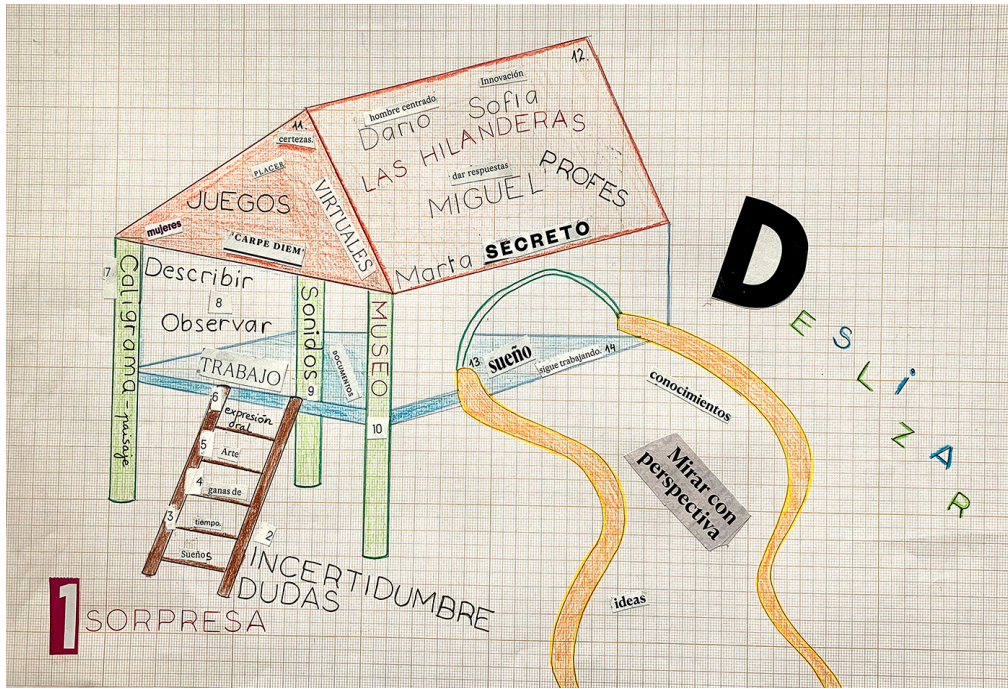


Fig. 40. Cartografía de Marta, Profesora.

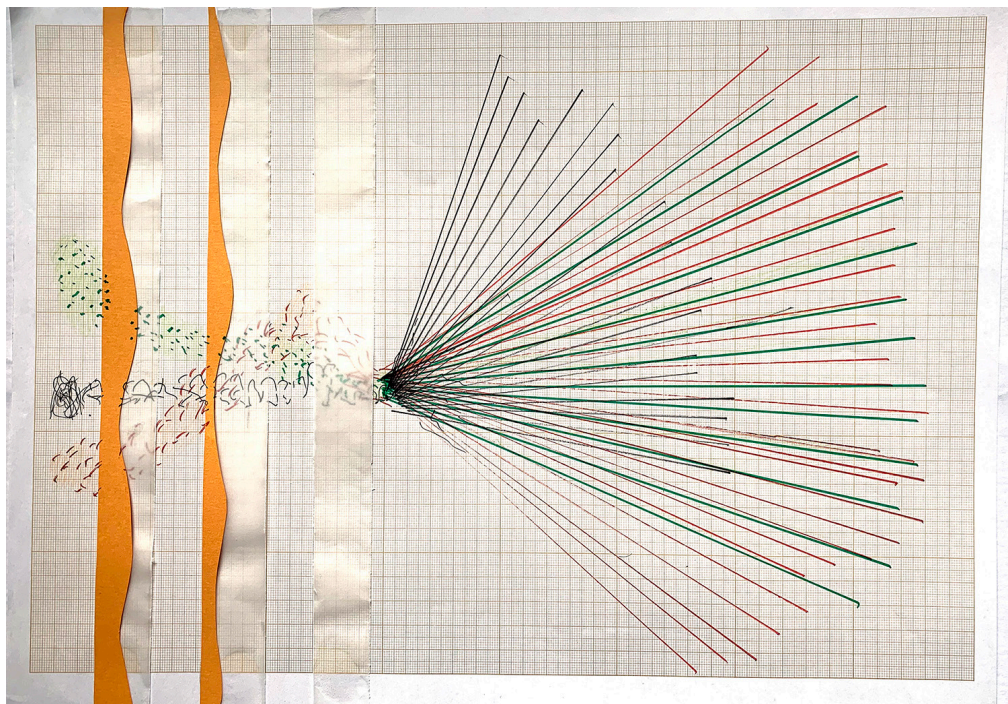


Fig. 41. Cartografía de Miguel, Artista

CEIP CALDERON DE LA BARCA



Fig.42. Cartografía de María, Profesora.



Fig. 43. Cartografía de Eva, Profesora.

CEIP CALDERON DE LA BARCA



Fig 44. Cartografía de Rocio, Profesora.

CEIP CALDERON DE LA BARCA



Fig. 45. Cartografía de Sara, Profesora.



CEIP HONDURAS

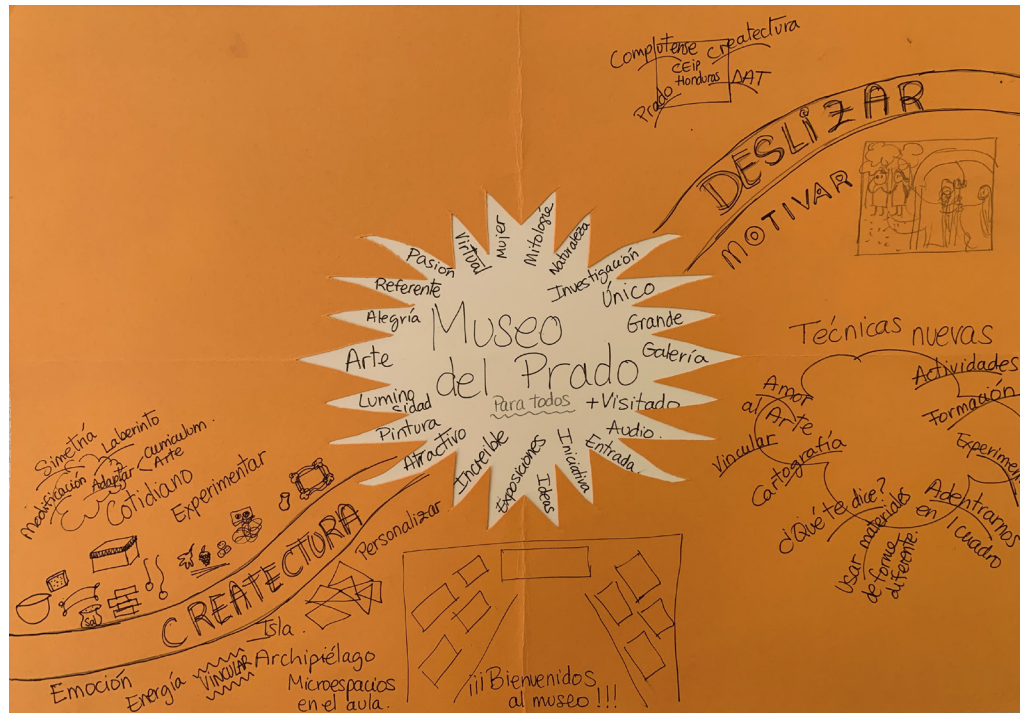


Fig. 46. Cartografía de Mercedes, Directora.



Fig. 47. Cartografía de Ana, Profesora.

CEIP GINER DE LOS RIOS



Fig. 49. Cartografía de Chelo, Profesora.

CEIP GINER DE LOS RIOS



Fig. 51. Cartografía de Rocio Profesora.



La realización de los grupos de discusión es una decisión que se toma tras la realización de las cartografías, las observaciones de los cuadernos de campo de las investigadoras hasta el momento y los grupos de discusión tanto con las alumnas investigadoras como las responsables y educadoras del Museo del Prado en la última parte del proceso.

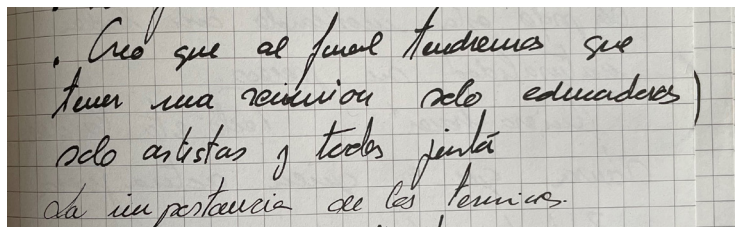


Fig. 52. Nota cuaderno de campo investigadora Creo que al final tendremos que tener una reunión solo educadoras, solo artistas, todas juntas. La importancia de los términos.

Se han llevado a cabo 8 grupos de discusión para su análisis:

- Uno con las alumnas.
- Tres con artistas: Createctura y Álvaro Valls; Basurama y Miguel Álvarez; Xirou Xiao y Ana Cebrián. Cada grupo ha constado de dos artistas y dos investigadoras. La investigadora habitual que acompaña el proyecto en el centro educativo y la investigadora principal.
- Cuatro con profesores/as de los centros educativos: Giner de los Ríos, Honduras, Mesonero Romano, Calderón de la Barca. Cada grupo ha constado del profesorado del centro educativo y dos investigadoras. La investigadora habitual que acompaña el proyecto en el centro educativo y la investigadora principal.

En este caso la participación en los grupos de discusión de los IES no fue posible por dificultades de disponibilidad de tiempo por parte del profesorado implicado.

Para su diseño y análisis se ha tenido en cuenta la característica de proyecto piloto que, como se señala en el estado de la cuestión, introduce aspectos diferenciales. Desde esta perspectiva las preguntas se han diseñado con los siguientes fines:

- Contestar a los objetivos principales de la investigación.
- Poner en valor los resultados desde una perspectiva situada sobre los agentes.

Así, nos encontraremos con los siguientes apartados.

- Valoraciones del proyecto Deslizar.
- Deseos y expectativas.
- Valoración de la presencia investigadora y de la cartografía como herramienta de investigación que implica la participación y por tanto, afecta al proyecto de manera directa.
- Aprendizajes profesorado y alumnas. Este apartado es el más complejo. Como ya se ha comentado, la decisión de llevar a cabo los grupos de discusión surge durante el proceso, a la vista de una serie de observaciones, por tanto, su diseño integra categorías que se detectan relevantes, en la medida que están actuando de forma implícita. Estas categorías son: por un lado; *museo, docente y artista*, cuyos imaginarios de partida ayudan a comprender el modo en el que se relacionan los agentes, al

tiempo que se produce en ellos un aprendizaje transformador. Y por otro se analizan también *cocreación y arte contemporáneo*, por ser categorías que vertebran la metodología, se presentan como objetivos del proyecto y emergen como aprendizaje significativo. Por ello, las preguntas de los grupos de discusión se dirigen a situar el punto de partida de los agentes en relación a estas cuestiones y detectar lo ocurrido en el proceso en relación a los mismos.

El análisis técnico de los grupos de discusión se lleva a cabo a través de una herramienta especializada en investigación cualitativa denominada Atlas.ti que ha generado los siguientes documentos objeto de análisis.

1. Las redes de categorías que explican las relaciones y jerarquías entre ellas, de una manera visual, junto con una pequeña explicación de los códigos emergentes.
2. Unos gráficos de barras, con el número de citas/verbatimims que hay por cada código, en cada uno de los 3 conjuntos de grupos focales: alumnas, profesores y artistas.
3. Un libro de categorías con todas las citas/verbatimims de cada uno de los conjuntos de grupos de discusión.
4. Un documento por cada conjunto de grupos donde se recogen las co-currencias entre categorías más relevantes o significativas para los objetivos de la investigación. Esto es, los códigos que aparecen simultáneamente en una misma cita.

Dada la complejidad de la información, para elaborar este informe de manera clara, se ha optado por un formato narrativo que resume cada categoría desde las contribuciones de los agentes: artista, docente, alumna. La narración incluye una selección de citas/verbatimims que responden a categorías objeto de análisis o categorías emergentes. Su presencia permite conocer las formas de expresión que se vincularán a una categoría determinada. Se intenta que los fragmentos elegidos sean los más representativos del conjunto de todas las afirmaciones.

- **VALORACIÓN DEL PROYECTO**

- » Tres aspectos inmejorables.
- » Tres mejorables.
- » ¿Qué hubieras necesitado saber para que el acercamiento al proyecto hubiera sido más fácil, fluido, rápido?
- » ¿En qué situación de acción y de autonomía te deja para aprovechar lo aprendido?

Al valorar el proyecto aparece ímplicitamente una categorización: *museo, proyecto, artistas y universidad*.

En relación con el museo

Es unánime la puesta en valor del museo, la iniciativa y la posibilidad de que los niños hayan podido acceder a él: “A mi me ha impresionado que hayamos podido ir con los niños, que nos hayan podido facilitar al final, y que se haya hecho el proyecto” (CEIP), “ver la cara de los niños y niñas en el Museo del Prado, ver eso, que lo sientan como propio...” (artista), “la visión del Prado y el reconocimiento del museo es innegable, y con eso hemos crecido, si es cierto que yo no tenía a lo mejor tanta constancia de la vidilla cultural que había detrás y de las posibilidades que podría ofrecer” (CEIP).

Directamente relacionado con esta puesta en valor, es el acuerdo unánime en el criterio a la hora de elegir los centros educativos y pensar en la oportunidad que supone para muchos de ellos.

Se evidencia un cambio en el imaginario y la percepción de accesibilidad al museo especialmente por el profesorado y las alumnas “me ha cambiado ese aire que tenía de sofisticado a una cosa mucho más natural, más del día a día” (alumna), “ahora podría ir con los amigos” (alumna).

Las educadoras son nombradas por todas las partes como relevantes e inmejorables, en el plano profesional y personal: “pues creo que aunque a veces el apoyo de las educadoras haya podido ser, digamos, más silencioso o menos visible en algunos momentos, creo que ha sido super importante, súper necesario” (artista), “lo cercanas que han sido” (CEIP) “Es que ellas han sido increíbles y es que de cualquier cosa que hablaran dominaban...” (CEIP) “ y A. P. es un crack, porque todos tenían sus líos pero ha conseguido..ella en plan, a ver, este día tal tal, para mi Ana ha sido una pieza muy clave” (alumna).

El proyecto

Por parte de los y las *artistas* se pone de relevancia “la valentía del proyecto”, “la mera existencia, ya que me parece de una valía increíble, porque supone un paso adelante en ciertos cambios de paradigma”(artista).

La consideración de la diversidad de los agentes se manifiesta más efusivamente desde las *alumnas*, quizá por su posición en el proyecto. En cualquier caso, los agentes se valoran entre sí, en cada uno de sus comentarios. El profesorado al artista y estos, más concretamente, la motivación del profesorado.

Para el *profesorado* la disponibilidad de recursos, los aprendizajes transferibles y la realización de las cartografías, es una mención repetida y constante.

La mayoría de las afirmaciones que aparecen en relación a los aspectos mejorables se refieren principalmente al tiempo: la necesidad de más tiempo o la falta de tiempo. Expresado de diferentes maneras ha sido una cuestión importante: “A mi una cosa que me ha generado también es cuando venía Marta y me generaba todas esas estructuras era como muy interesante pero luego yo decía.. yo no tengo tiempo material para...” (CEIP).

Artistas y docentes señalan la planificación como un área de mejora en general, sin mencionar cuestiones muy específicas.

La claridad de los roles de los agentes es una cuestión que ha generado incertidumbre con más énfasis en profesorado y alumnas, “quizá saber cuál iba a ser nuestro papel, porque estábamos muy perdidas, yo al principio decía “oye no termino de entender” (alumna). “Yo tengo que tener claro que se espera de mi y tener la certeza de que voy a ser útil, en este sentido esto de dejarse arrastrar no va conmigo ¿Qué se espera de mi? ¿voy a poder responder a esto, porque está claro que en cuestiones artísticas obviamente no” (CEIP). Aparecen críticas más específicas dependiendo de los casos, a las formas de hacer del artista, al mismo tiempo que se contextualizan como aportaciones desde la conciencia de saber que es un proyecto piloto “también las críticas que estamos haciendo es precisamente porque entendemos que es la primera vez que se ha hecho y que nos gustaría que fuera.. yo creo que nosotras seríamos las primeras que volveríamos a participar con esas mejoras, por eso hemos sacado muchas críticas y tal, pero vamos, que mucho orgullo” (CEIP).

En cuanto a las dificultades, el hecho de comenzar el proyecto en período de pandemia y el imperativo de las sesiones *on line* ante la imposibilidad de acudir al museo, son aspectos que acusan todos los agentes con la conciencia de tratarse de una cuestión circunstancial. Desde la especificidad de cada agente, las alumnas no señalan ningún aspecto en esta categoría, los y las artistas apuntan cuestiones de gestión administrativa y el profesorado destaca el proceso inicial refiriéndose a la incertidumbre, la comprensión del arte contemporáneo y la sobrecarga de trabajo.

Artistas y arte

Alumnas y profesorado especialmente, valorán la presencia de la figura del artista en el aula: “bueno, creo que el hecho de tener a los artistas en clase también es un puntazo” (CEIP), y el contacto con el arte, ya sea expresándolo a través de la valoración de la colección del Museo, haciendo mención de la integración del arte contemporáneo, o manifestando conciencia de la transversalidad que arte puede albergar: “hombre! el contacto que han tenido los niños con el arte para mi es lo mejor del proyecto” (CEIP).

La universidad

La demanda de una mayor presencia de las alumnas de la Facultad de Educación, pone de manifiesto la valoración de estas por parte de los agentes. En el caso de las investigadoras se hace mención expresa del papel mediador surgido a lo largo del proceso: “Otro aspecto positivo la figura de la universidad también, porque yo en todas las fases en la que te sientes un poc operdida, hacia donde vamos, qué tenemos que hacer, que... como ansiedad de decir no entiendo, y luego, el día de la exposición muchos hablaban de la figura de la universidad como un poco la que calmaba, la que decía no pasa nada, es normal que os sintáis así...” (CEIP), “Creo que en estos procesos es súper importante la investigación, no solo para trasladar hacia fuera a otra gente que no ha participado en lo que ha pasado, sino para que se sigan produciendo” (artista). No obstante, por parte de alguno de los ceip se ha manifestado indiferencia en relación a lo que pueda aportar la presencia de la universidad.

Dos de los grupos de discusión con artistas hacen mención a la discreción de la entidad financiadora a la hora de estar presente en el proyecto o intervenir en el mismo.

	DOCENTES	ARTISTAS	ALUMNAS
INMEJORABLES			
Los Agentes	■ ■	■ ■	■ ■
Las Educadoras	■ ■	■ ■	■ ■
Los niños en el Museo	■ ■	■ ■	■ ■
Universidad	■ ■	■ ■	■ ■
Libertad	■ ■	■ ■	
Perfil de los Centros Educativos	■ ■	■ ■	
Artistas en la Escuela	■ ■		
Posibilidades Arte-Educación		■ ■	
Transversalidad			■ ■
MEJORABLES			
Tiempo y Planifica	■ ■	■ ■	■ ■
Roles	■ ■	■ ■	■ ■
Participación de las Alumnas	■ ■	■ ■	■ ■
Sesiones on line	■ ■	■ ■	
Tareas administrativas	■ ■	■ ■	
La cocreación con alumnos	■ ■		
DIFICULTADES			
Tiempo	■ ■	■ ■	■ ■
La Pandemia		■ ■	
Proceso inicial	■ ■		
Comprensión del Arte Contemp.	■ ■		
AUTONOMÍA	Si/un poco	Empoderamiento.	Si.

Fig. 53. Cuadro valoración proyecto Deslizar. Elaboración propia

- **DESEOS Y EXPECTATIVAS**

- » ¿Cuáles son tus propuestas/deseos de futuro en relación al proyecto?

Esta pregunta se plantea con el fin de detectar aportaciones en el futuro del proyecto y contrastar las respuestas al apartado anterior.

Si algo ha sido unánime y responde al valor del proyecto es el énfasis en el deseo de *Continuar* por parte de los agentes más implicados, docentes y artistas: “no se puede desaparecer una vez que se ha iniciado este proceso, hay que continuar tejiendo, confiando en las acciones emprendidas, como una cuestión de responsabilidad y compromiso y también como una necesidad real de seguir aprendiendo y ampliando horizontes”.

Las *alumnas* se plantean en esa continuidad una mayor comunicación entre ellas, de cara a compartir las diferentes experiencias, teniendo en cuenta las diferencias observables entre colegios e institutos. Y se propone la posibilidad de estar en los dos ámbitos a la vez, es decir, IES y CEIP para enriquecerse más: “se me ocurre a raíz de lo que estaba diciendo Guillermina de tener experiencias tan distintas que hemos tenido, a lo mejor en vez de hacer un grupo que haga 2 institutos, un grupo que haga un instituto y un colegio, me parece que... sobre todo para... hablo del papel de investigadora, por lo que estaba contando Guillermina, sus experiencias con el colegio han sido muy distintas a las que yo he tenido con el instituto, entonces a lo mejor, si tu tienes un cole y un instituto, puedes ir comprobando, en tus propias carnes”.

Por parte de los y las *artistas* se matizan cuestiones ante la posibilidad de continuar: “que pudiéramos continuar con ellos el año que viene y ver cómo se transforma nuestra figura y también el papel de ellos”, “que sea una estrategia, que todo esto no sean pruebas todo el rato”. En general todas las afirmaciones apuntan a enriquecer el proyecto “ahora que hay un recorrido” y no dejarlo en una anécdota y estar siempre en la casilla de salida.

En cuanto a los *docentes*, coinciden con los artistas en el énfasis por la continuación aportando, entre otras razones, el deseo de formación: “seguir con esto, pero con otro artista distinto, no por nada, por conocer otros ámbitos del arte y conocer otras formas de trabajar, pero seguir con esto a largo plazo...”, “que nos formen un poquito más porque andamos perdidos”. También desde el punto de vista metodológico: “que el proyecto forme parte de ser estructura del centro”.

- **LA INVESTIGACIÓN Y LA CARTOGRAFÍA**

- » ¿Cómo has vivido la presencia de la investigación en el proyecto?
- » En este momento, en el que aún no se ha realizado el informe, crees que la presencia de las investigadoras ha tenido alguna utilidad para ti.
- » ¿Qué valor le das a las investigación en estos procesos?
- » Si has realizado la cartografía o has estado presente en su proceso ¿Para qué crees que ha servido?,
- » ¿Crees que se ha llevado a cabo en el momento adecuado?

La valoración de esta categoría se plantea por dos cuestiones que se ha considerado afectan a los agentes. Una, derivada del hecho de que las investigadoras actúen como observadoras, lo cual podría generar incomodidad. Y otra, la participación en la investigación que se pide a artistas y docentes: cartografías y grupos de discusión, desde la perspectiva del tiempo extra de dedicación que implica en un contexto de carga de trabajo y falta de tiempo.

En lo referente al primer punto, desde la mirada de las *alumnas* el reto ha sido asumir ese papel híbrido entre aprender, investigar, participar en un contexto real, sin apenas experiencia previa. Esta cuestión de “rol”, al igual que al profesorado, ha generado incertidumbre e inseguridad: “yo iba con mi libreta y apuntaba y decía vale, pues esto a mí me resulta importante y, o sea... hacia el final ya decía yo ‘vale, ya sé por dónde vai’, ya sabía por lo menos lo que resultaba importante para mí investigación, que era pues eso, las reacciones, cómo lo que sentía en ese momento en la reunión, después de la reunión, lo que me inspiraba”.

Los y las *artistas* se han centrado en la utilidad que la investigación supone para ellos en general y para su trabajo: “una visión global, sí, desde afuera, que yo creo que es superimportante”. Se mira como ese agente que recoge aquello que puede ser interesante pero que ellos no pueden recoger. En este sentido coincide con la percepción de los docentes: “Bueno, está bien para que se reconozca todo lo que se ha hecho y se represente de alguna manera, que quede ahí escrito, lo bueno y lo malo, cómo se ha trabajado, y que sirva de ayuda a otros centros en otras próximas ediciones de un proyecto como este tipo”.

Profesorado y artistas coinciden también en reconocer la labor de mediación que emerge de la figura de las investigadoras. Cada agente lo manifiesta de manera diferente, desde los artistas se hacen relevantes cuestiones como las derivadas de la natural dificultad del lenguaje: “A mí me ha ayudado definitivamente, porque también es verdad que a veces uno se desmadra y puede utilizar terminologías que... entonces claro, pueden tener una violencia simbólica porque no sé qué me está hablando... Marta estaba siempre ahí para atemperar, para... intermediar...” Otra categoría podría nombrarse como la objetividad que supone no ser agente activo en el proceso de cocreación, sino observador “Yo no lo llamaría nunca una investigación, o sea, creo que sois un agente aglutinante que ayuda mucho, porque estáis como un poco entre los artistas y los maestros, porque tenéis como un pie en cada uno de los lados, y ayuda mucho a veces a esa mediación o a que aglutine bien la cosa”.

Desde la visión del *profesorado* de los colegios, se hace una valoración positiva desde una perspectiva de acercamiento de la universidad a la realidad: “Claro, es que la universidad no tiene que quedarse en la universidad. La universidad tiene que salir de la universidad. Es decir, si tú quieres formar profesores de arte pues vete al museo y vete al colegio. Y en investigación, que se vean las partes positivas y las partes negativas”. Valoración expresada incluso desde la sorpresa de que se produzca: “guau, la universidad está investigando cosas que sí que hay que investigar”.

Se recoge el sentimiento de alivio por parte del profesorado al encontrar en la universidad un agente que sabe del proceso y les da un referente: “el día del Prado, el día de la exposición, muchos hablaban de la figura de la universidad como un poco la que calmaba, la que decía no pasa nada, es normal que os sintáis así, porque os están... es normal que vuestros esquemas estén ahora rotos, que no sabéis hacia dónde...”

Respecto a las herramientas de investigación, la cuestión se centra en las cartografías, por haber sido una herramienta no sólo de investigación, sino útil y significativa en el proceso, especialmente, del profesorado y las alumnas: “Es eso, a mí lo que me ayudó a definir más mi posición como investigadora, las preguntas en la cartografía”. De este hecho se deriva una sensación de seguridad expresada por una de ellas de esta manera: “realmente me estaba fijando en eso, pero a lo mejor yo al principio iba a las reuniones y yo escribía como si estuviera haciendo el acta, igual, yo ponía todo más o menos lo que íbamos diciendo ellos... que luego sí que es verdad que había cosas que subrayaba, lo ponía en una nubecita y tal. Y después cuando hicimos las preguntas para la cartografía dije: “ah, pues ya sé ...” (alumna).

En cuanto al momento adecuado de la cartografía, la gran mayoría de las respuestas apuntan afirmativamente, aunque en algún caso, a la vista de los resultados, se manifiesta que haberla hecho al principio podría haber ayudado a clarificar antes.

Hay acuerdo en que la cartografía sirvió para estructurar y entender, como punto de inflexión y una manera de conocer mejor al resto de los compañeros en el proyecto: “a mí me ha gustado el tema de la cartografía, me ha ayudado a organizar el proyecto mentalmente de una forma en la que probablemente no lo hubiera hecho yo así de primeras..., yo no me hubiera puesto por mí misma a hacer este tipo de instrumento, de organización; entonces a mí si me ha gustado y me ha gustado sobre todo reflejar de una forma visual y ver cómo yo quería reflejar lo que ha significado para mí, como lo he conectado...me ha ayudado a procesarlo.

Aparece también como herramienta que presenta dificultad, sin bien es verdad que desde la perspectiva de innovadora: “Al principio super perdida porque no sabía muy bien qué tenía que hacer en una cartografía, nunca habíamos trabajado así, pero creo que me pareció algo... no se si maravilloso, pero es que me pareció súper gratificante y salí de allí como tranquila, desestresada...” (CEIP), “y me hizo replantearme ciertas cosas para el futuro de mi profesión. En eso estoy muy agradecido”.

- **APRENDIZAJES DESLIZAR**

- » Generales de los agentes
 - Personales
 - Profesionales
 - Colectivos

- » Categorías:
 - Museo
 - Artista
 - Docente
 - Cocreación
 - Arte contemporáneo

- » El alumando de los centros

GENERALES

Los aprendizajes han sido una cuestión que se ha verbalizado de forma clara y han podido extraerse de los grupos de discusión casi de manera literal. No obstante, en el discurrir de la conversación, cuesta distinguir los personales de los profesionales, lo que es interesante a la hora de entender los aprendizajes como significativos.

Para las *alumnas* los más significativos y coincidentes han sido:

La incertidumbre como fuente de aprendizaje: “es que es así como se aprende”, ser capaces de mirar con otros ojos y por tanto poner atención en otras cosas “, “... la incertidumbre me aterraba, porque para mí era fracaso, y yo me he dado cuenta que la incertidumbre no es fracaso, que la incertidumbre es una fuente de aprendizaje monumental, que yo antes lo echaba para atrás todo lo que podía, porque si estoy que no sé lo que estoy haciendo es que lo estoy haciendo mal, y al final dices... “no, es que es que así es como se aprende”, y al final en lo profesional, pero también en lo personal...”

La cocreación como metodología: “me inspira a trabajar de esta manera de cara a mi futuro, hacer esto con mis niños cuando esté en un aula”.

La transversalidad arte-educación: “puedo combinar tanto arte como pedagogía y hacer estas... lo que he aprendido, pues esas formas de como mezclarlos, como hablar con los alumnos o cómo hablar en general con las personas”. “...para mí ha sido una muestra de lo que sí se puede hacer, si se puede hacer, se pueden hacer cosas en la escuela y se puede integrar el arte de forma que al final el aprendizaje es más significativo”.

Ver con otros ojos: “yo qué sé, que ves con otros ojos y sabes lo que piensan los más pequeños que tú, los que están más por encima que tú, y le empiezas a pedir otra serie de cosas a la sociedad que yo a lo mejor antes no lo hacía porque decía, a lo mejor es que no todo el mundo lo entiende así”.

Los *artistas*, dependiendo de la experiencia y la trayectoria de cada uno, señala el proceso de cocreación también como aprendizaje, bien de forma directa: “Yo aprendizaje personal, justo la cocreación” o desde aspectos que forman parte del proceso como el acompañamiento: “quizá tienes que generar o aprender herramientas como para ayudarte a ser más horizontal en ciertos momentos, y sobre todo a acompañar a los profes a que no estén tan perdidos”. En este mismo sentido se hace referencia a encontrar el equilibrio en el rol y adquirir confianza en el trabajo. “Yo creo que habría que encontrar el sano punto medio, ¿no? En eso, que no sé... creo que es difícil para nosotros ver si lo hemos conseguido, pero yo creo que sí, que por un lado hay a veces que quedarse atrás, y por otro de repente proponer”.

En el *profesorado* los aprendizajes también se expresan desde la motivación para seguir aprendiendo y formarse.

Tomar conciencia. En lo personal, una gran mayoría manifiesta haber tomado conciencia de su desconocimiento del arte en general, de la educación artística y del arte contemporáneo en particular. Del mismo modo en el campo profesional: “Pues aprendizaje personal, tomar conciencia plena de mis carencias en lo que a la educación artística se refiere y la necesidad de ponerme las

pilas y formarme ya, porque como soy consciente de la importancia del arte, ahora tengo que salir, tengo que educarme para educar en esa importancia”.

El proceso de cocreación y de creación desde el planteamiento de las artes. “Es que eso ha sido muy interesante porque, como comentaban antes, nosotros aquí estamos muy acostumbrados a trabajar de la manera contraria al proceso de la página en blanco. Nosotros aquí partimos de una serie de estándares, de una serie de marcos legislativos... de una estructura que está ahí en la que tú desde el contexto de tu aula, de tu grupo o de tu centro, de tu nivel, trabajas. Y el otro proceso que es de la página en blanco, que es más desde el perfil artístico, que es empezar desde la nada, desde una inquietud o una chispa de algo que genere... puede ser una palabra, puede ser un pensamiento o emoción, empezar a trabajar desde eso... es que es lo contrario. Entonces creo que hemos tenido la suerte de poder aunar estos procedimientos y el aprendizaje es muy interesante”, “A mi me ha enseñado a ser más paciente, menos práctico”.

La transversalidad: “el poder acercar el arte a los niños de otra forma, de enlazarlo con matemáticas, con lengua, con historia y con todas las asignaturas en general”, “... y luego a trabajar... yo también he aprendido pues a trabajar el arte de otra forma, o sea a trabajar otros aspectos”. **Conocimiento del arte,** “Entonces, a nosotras nos ha servido para que los niños vean que el arte no es solo pintar bonito”

Metodología: “ todo lo que podemos hacer a partir de las creaciones que hemos ido investigando y cómo trabajar lo creativo desde otros puntos de vista, no solo con lo creativo, sino también que se puede vincular con lo curricular y también es muy interesante que puedes llevar un proceso, a lo profesional pues cómo relacionarse con los niños y que te de unas nuevas estrategias de trabajo, que no solo es “la M con la A hace MA”, salir un poco como de esa zona que también los niños lo agradecían”.

Transformación: “como ha cambiado el chip o la manera de entender el contacto con los niños, el trabajo con los niños”.

Transferibilidad: “no es algo que solo pueda hacer aquí, es algo que puedo hacer en otros sitios, eso para mí es muy valioso, porque es algo que puedo trasladar a otros contextos, a otras situaciones... puedo ir reformulando en el futuro... o sea hay una progresión a largo plazo”.

El trabajo en equipo. Al hablar de aprendizajes derivados del trabajo en equipo derivados de la metodología del proyecto un grupo de profesoras matiza: “Perdón, una cosa. También nos ha servido para conocernos entre nosotras”.

	DOCENTES	ARTISTAS	ALUMNAS
APRENDIZAJES			
Co-creación	■ ■	■ ■	■ ■
Trabajo en equipo	■ ■	■ ■	■ ■
Transversalidad del arte	■ ■		■ ■
Metodología	■ ■		■ ■
Transferible	■ ■		
Toma de conciencia	■ ■		
Abrir la mente	■ ■		■ ■
Incertidumbre			■ ■

Fig. 54. Cuadro aprendizajes Agentes. Elaboración propia.

IMAGINARIOS

Para la comprensión y puesta en valor de los aprendizajes, dentro de un proceso participativo en el que encontramos agentes con una gran carga simbólica, son importantes varias acciones:

- Establecer los imaginarios previos que afectan al punto de partida en la relación de los agentes artista, profesorado, museo.
- Detectar los aprendizajes que transforman esos imaginarios y que por tanto contribuyen significativamente a vincular a estos agentes, en sentido general, en el futuro, es decir, a mirarse entre sí como conocidos y no como extraños.
- Analizar que aspectos del proyecto han sido relevantes para que esto se produzca.

Aunque los grupos de discusión están diseñados para responder a estas acciones desde la realidad de las personas con las que se trabaja, se ha considerado pertinente hacer mención a un estudio realizado en julio de 2013, presentado por la Fundación Botín, sobre el prestigio de la profesión docente y la autopercepción del profesorado, que puede ayudar a comprender parte de sus respuestas y reacciones dentro del proyecto. El informe, que aporta numerosas perspectivas y datos, revela la percepción por parte del propio profesorado de falta de reconocimiento y sensación de desprestigio, aunque el mismo informe, refleja datos de encuestas ciudadanas, que parecen no estar muy en consonancia con esa auto-mirada del docente y por el contrario, la valora, no tanto quizá como en otros países de Europa, pero más de lo que la propia profesión percibe.

A este informe se puede aportar la experiencia muy localizada en las aulas de la Facultad de Educación de la UCM, en las que el alumnado manifiesta con frecuencia sentirse infravalorado frente a otros estudiantes, especialmente aquellos de grados científicos y técnicos, pero también de humanidades.

EL MUSEO

- » ¿Qué conocimiento tenías del museo?
- » ¿Qué sabías de sus acciones educativas?
- » ¿Cómo utilizabas el museo?
- » ¿Qué ha cambiado?

Las *alumnas* parten de haber llevado a cabo visitas al museo cuando cursaban la asignatura de arte correspondiente a su Grado. No obstante es ahora, fuera del contexto de la evaluación, cuando manifiestan el imaginario del que partían y cómo el proyecto ha hecho que ese imaginario se transforme: “yo creo que la visión que tiene todo el mundo, o la mayoría de gente, es que el museo es un sitio de observación y ya, y luego en un proyecto como este te das cuenta de que bueno, que el Museo aparte de la... O sea, como que la observación se queda en un apartado solamente, porque al fin y al cabo lo importante del museo es que enseña y se aprende. Vamos, eso, un sitio que es esencial llevar a los niños ahí, el hacer que ellos sean partícipes del museo, que se les acerca muy poco, no se suele hacer, se hace poco, pero eso, que es un sitio donde dónde aprender y dónde poder enseñar”.

“Que el museo es un lugar que parece muy sofisticado, muy estático, con muchos cuadros... Si no lo entiendes pues es que no vales, como que no es lo tuyo, y para mí el museo me ha cambiado ese aire sofisticado que tenía, a una cosa mucho más natural, mucho más del día a día”.

“Ahora podría ir con los amigos, en vez de... vamos al museo y luego nos tomamos algo, porque es una cosa que, a mí por lo menos, y esto sí que, desde hace poco tiempo, muy poco tiempo, pues es una nueva dimensión de la que yo disfruto, y también pienso en mi práctica profesional, pero después de esas visitas guiadas, de cómo te lo explican... pues lo hace más atractivo, te da más ganas de ir”.

Como consecuencia de esa transformación resulta clave como aparece el sentimiento de empatía y acercamiento hacia la figura de las educadoras del museo: “... de hecho pues eso, Ana, también Sofía, que era la que se tuvo que ir, pero que manejaba todo lo del Prado, yo lo he visto muy natural, que son personas que lo que quieren es acercar el arte a más sitios para que también ellos... se quita un poco la visión de “es un lugar solo para entendidos”.

En el caso de los y las *artistas* se manifiesta la conciencia del imaginario colectivo sobre El Prado y la importancia de romper con ese imaginario. Por otra parte, se observa que ese mismo imaginario, sirve para proyectar sobre los centros educativos una sensación de privilegio que resulta motivadora, al tiempo que condicionante en la forma inicial de actuar. “Y no se nos olvide que si, es verdad, hay un aura... pues justamente esa aureola simbólica, y a los niños ya se les pone.. se les había ido hablando: “pues van a venir del Museo del Prado a este pequeño colegio de Leganés y eso ya refuerza, te pone en un lugar de enunciación, digamos distinto... ‘estos cuadro’ y pues mira tú qué chulo”.

“... Osea como que les impone el hecho de entrar en el museo; tienen super asimilada la estructura de... claro, Alberto y yo era como.. vamos a jugar, vamos a ver cuadros al revés, vamos a... Llevamos frutas ahí para hacer unas bodegones en medio del museo, que por eso yo tengo que agradecer a los seguridad que nos lo permitieran, aunque tengo que decir que al final fueron de plástico porque no nos dejaron llevar... por el tema este. Pero como jugar un poco más, yo creo que es necesario”.

Al igual que las alumnas hay un reconocimiento a la labor educativa, además de un aprendizaje: “ El Prado está haciendo un esfuerzo muy grande para que entre el arte en la educación y que el museo se vea como un valor cultural, social, que todos tenemos y que se puede utilizar como recurso educativo, pero también tiene que romper la barrera de que puedas ir allí”.

Para casi todos el Prado ha sido un referente en su vida, no obstante el proyecto ha contribuido a fortalecer el vínculo, "... lo he hecho mío, lo que es la colección, porque al final pues eso, soy pintor y es de las mayores pinacotecas globales. Pero no lo conocía desde dentro", "De hecho ha sido por un lado una ayuda porque creo que me ha hecho empatizar con esa otra parte del museo y ser muy consciente de la importancia que tenía el trabajo que estábamos haciendo., locales. "Y luego a nivel de educación, yo no conocía tanto el departamento educativo del Prado".

El *profesorado* manifiesta un punto de partida que viste a la institución de ese aura que mencionaban los artistas: "Para mí es el lugar donde se conserva la esencia del arte español." "Era como el templo del arte, como cuando te tienes que aproximar, yo imagino aquí en la Edad Media, entrar en esa catedral gótica, ese campesino pequeñito... pues la sensación era esa", "A mi me parece admirable, pero era el típico sacrosanto donde tú accedes y es poco menos que sagrado, donde hay que entrar con devoción..., ¿sabes?", "Y sí, un poco pues eso, el espacio a lo mejor solemne... de ya está, me voy a pasear y miro unos cuadros. Esa era mi visión de antes, poco inaccesible...".

Para llegar a expresiones que hablan de accesibilidad y transformación: "personalmente, me he liberado de determinada idea del Prado, o sea, como el Museo cerrado de aquí... ", "Pues a mí, honestamente, esta experiencia me ha liberado un poco de todo esto, o sea.... Tengo una mentalidad más abierta respecto al Prado", "Sí, yo lo siento más accesible, la verdad, antes de estar en este proyecto, sinceramente, para mí el museo lo único que hacia a nivel educativo era, como mucho, una visita guiada para niños".

SOLEMNE-SOFISTICADO-INACCESIBLE -----ACCESIBLE-NATURAL-ATRACTIVO

TRANSFORMACIÓN

Si volvemos a las cartografías y los modos de representación del museo, así como la representación que de este realizan las alumnas: imagen y palabra, aunque se producen en diferentes momentos del proceso, son coincidentes.

Del mismo modo, el proceso de transformación que aquí se verbaliza de manera directa a las preguntas llevadas a cabo, se pone en relación directa con lo expresado en las cartografías, realizadas a mitad del proceso, y las observaciones de los cuadernos de campo de las investigadoras.

Estas afirmaciones se presentan coherentes con el hecho de que el Museo, la presencia en el Museo de la infancia y la intervención en el proyecto de sus educadoras, se encuentren entre los aspectos inmejorables de Deslizar. Si queda claro que se produce una transformación, el análisis también ha permitido que aparezca la necesidad de insistir en ese trabajo. Manifestaciones como: "sigue siendo una institución" expresada por alguna de las docentes, o la repetida sensación de privilegio, apuntan aún a ese imaginario previo. De ahí, que a la pregunta realizada en otro de los apartados del grupo de discusión: deseos y expectativas, la continuidad no sea algo demandado, sino necesario desde diferentes dimensiones.

COCREACIÓN

- » ¿Cómo definirías un “proceso de cocreación”?
- » ¿Habías participado con anterioridad en procesos de cocreación?
- » ¿En qué contextos?
- » ¿Qué piensas que es necesario para que un proceso de cocreación se produzca con éxito, las claves?
- » ¿Crees que eso ha sucedido en el proyecto Deslizar? Aspectos mejorables y aspectos a destacar.

Fundamentos sobre la Cocreación

El concepto cocreación nace dentro del contexto empresarial y de estrategias de mercado destinadas a desarrollar productos que se ajusten en mayor medida a las necesidades del usuario: cuestión que atraviesa el proyecto Deslizar cara al profesorado y estudiantes. Tomando como referencia a Nanglares (2014), en su revisión bibliográfica, cuando cita a Prahalad y Ramaswamy (2004) la conciben como la estrategia para crear valor o añadir valor a productos o servicios en un ejercicio conjunto, es decir, en un equipo inter y transdisciplinar, que en el proyecto se traduce en la multiplicidad de sus agentes. En este proceso consumidor y empresa se implican conjuntamente de manera que el consumidor obtenga lo que necesita y a la vez sea sostenible para la empresa. Deslizar persigue aprendizajes y, además, elaboración de material. Se trata por tanto de un proceso no lineal, de retroalimentación cargado de incertidumbre, en la medida que no existe un final determinado si no a descubrir, que según Margalina, citado por Nanglares (2010) se define a través de las siguientes características:

- La creación conjunta de valor por la empresa y el cliente. No es la empresa intentando complacer al cliente.
- Permitir al cliente que construya la experiencia del servicio que se adapta a su contexto y no cuidar al cliente con un servicio de lujo. No es una personalización en masa de las ofertas que se adaptan a la industria de la cadena de suministro.
- El proceso de cocreación permite, por tanto, realizar una investigación con el interés de cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio o mejoramiento.

Desde esta perspectiva la cocreación es una herramienta utilizada en el contexto educativo y en la investigación, que responde, en términos generales, a los mismos criterios, es decir, al aprovechamiento de los saberes y necesidades de los otros. La cocreación por tanto está ligada a la innovación.

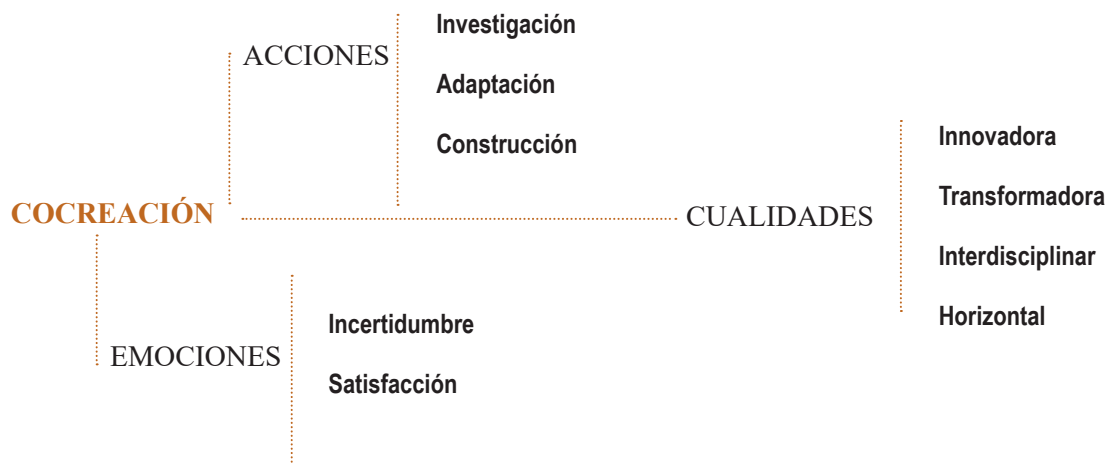


Fig.55. Síntesis de los aspectos básicos de la cocreación. Elaboración Propia.

Estas son las características que atraviesas no solo uno de los objetivos de DESLIZAR sino la metodología que desarrolla. Sólo tenemos que sustituir empresa por museo, cliente por profesorado y estudiantes y añadir la figura del artista como agente mediador que contribuye a que ese proceso se realice dentro de los procesos artísticos de creación.

Como afirman Moriya, Schlünzen, Nascimento, (2016), en este proceso, los docentes tienen que convertirse en aprendices al identificar debilidades y al proponer estrategias para la superación de las dificultades que se le presenten en su práctica profesional.

Análisis

Partiendo de este análisis (fig.55) del concepto de cocreación, se ha realizado un cuadro comparativo en el que se puede apreciar un antes y un después y por tanto, evidenciar un aprendizaje significativo en este sentido. Los diferentes términos clave que se llevan a la tabla responden a los términos más repetidos y coincidentes entre los agentes dentro de las respuestas a las preguntas.

A la vista de la tabla observamos lo siguiente:

En cuanto a las acciones, *los artistas* identifican previamente la investigación cuando hablan de identificar deseos y necesidades, mientras que el *profesorado* de lo que habla es de fijar un objetivo y de trabajo en equipo, y la idea de trabajar juntos con un objetivo común. En términos generales esta idea se forja entre compañeros, pero no desde la entrada de otros agentes, ya que no hay experiencias previas de cocreación en el sentido que la están manejando el proyecto y los artistas. Sí encontramos la relación previa del profesorado con las artes o la acción creativa, pero fuera del entorno escolar.

Para las *alumnas* la definición se reduce a dos términos, trabajo en grupo y colaboración entendidos, además desde la siguiente afirmación de una alumna: “Pero yo también o sea siempre que he hecho un trabajo grupal es: tú tienes el grupo y en tu grupo se divide el trabajo y cada uno hace su parte”.

Tras el proceso, en los artistas se percibe el énfasis en el diálogo, la escucha y la implicación, al igual que las alumnas, que además aportan un matiz importante “mente abierta”. En cuanto al profesorado aparece el término acompañamiento, se enfatiza la escucha, como escucha activa y acciones relacionadas con la implicación y la escucha activa como el esfuerzo y la dedicación. Si bien la reflexión es un término que aparece desde el principio, tras el proceso se enfatiza desde la expresión pensamiento crítico.

En lo referente a las emociones se produce una conciencia de las mismas, en la que todos los agentes llegan a las establecidas en el cuadro de referencia unánimemente.

Al llegar a las cualidades, los tres agentes reconocen aprendizajes no mencionados por ninguno en la fase previa. Si además, observamos la diferencia de términos empleados entre el antes y el después, podemos afirmar que ese aprendizaje queda descrito en ellos, en cuanto a la cocreación se refiere. Queda implícito también en esa afirmación el resto de los aprendizajes que se analizan en otros apartados, en la medida que la investigación revela la cocreación como metodología que articula el proyecto.

ANTES

ACCIONES

Investigación

Adaptación

Construcción

ARTISTAS

Identificar deseos

Identificar necesidades

Transformar

Escucha

Diálogo constructivo

Compromiso

ALUMNAS

Trabajo en grupo

Colaboración

PROFESORADO

Todos a una

Ponerse de acuerdo

Cooperar

Crear

Hacer cosas nuevas

Colaborar

Comunicación

Compresión

Poner objetivo concreto

Reflexionar

Horizontalidad

EMOCIONES

Incertidumbre

Satisfacción

Motivación

No se mencionan

No se mencionan

Confianza

Frustración

Intimidación

Ánimo

Integración

CUALIDADES

Innovadora

Transformadora

Interdisciplinar

Horizontal

Compleja

Proceso no lineal

Roles

Sencillo

Creación común

Diferentes fases

Proceso estructurado

Proceso

Horizontalidad

y claro

Están todos

Diferentes saberes

Ser parte del grupo

Creatividad

Compañerismo

Todos los agentes
en el mismo plano

Pensamiento crítico

Construir

Objetivo común

DESPUÉS

ARTISTAS

Diálogo

Implicación

Escucha

ALUMNAS

Diálogo

Mente abierta

Implicación

PROFESORADO

Adaptación

Escucha activa

Poner objetivo*

Acompañamiento*

Pensamiento crítico

Creatividad, comunicación, COOPERACIÓN

Reflexión

Dedicación

Esfuerzo

Incertidumbre

Tensión

Satisfacción

Incertidumbre

Sorpresa

Empatía*

Perdida

Motivación*

Comprensión*

Incertidumbre

Diversión

Necesidad de tiempo

Niveles de horizontalidad.

Acompañamiento

Produce aprendizaje

Difícil

Inspiradora

Horizontal

Aprendizaje

Necesidad de tiempo

Diferentes fases

Produce aprendizaje*

Revisión continua

Enriquecedora*

Buen resultado

Interesante

ARTE CONTEMPORÁNEO

Alumnas y Docentes

- » ¿Qué acercamiento has tenido a lo largo de tu vida al arte en general?
- » ¿Y al arte contemporáneo?
- » ¿Cuáles son las razones de tu respuesta?
- » ¿Cómo has entendido el vínculo entre las obras del Prado y el arte contemporáneo en los proyectos que los has estado presente?
- » ¿Crees que se ha entendido?

Artistas

- » ¿Cómo has entendido el vínculo entre las obras del Prado y el arte contemporáneo en el proyecto?
- » ¿Cuál ha sido tu objetivo en este sentido y por qué?
- » ¿Crees haberlo logrado?
- » ¿Crees que se ha entendido?

Aunque desde el punto de vista de la historia del arte se contemplan diferentes puntos de partida. A la hora de hablar de arte contemporáneo, aquí nos referiremos a todas aquellas prácticas que se identifican a partir de los años sesenta aproximadamente. En ellas podemos encontrar, no solo la creación de objetos partiendo de lo más cotidiano y ejerciendo una crítica o una reflexión sobre la realidad, también una serie de prácticas estéticas que parten de artistas que buscan la participación, la interacción, la incorporación a un contexto social ajeno al arte donde, a través de prácticas que no se atienen a un paradigma encorsetado, el arte busca espacios inexplorados, se implica en la realidad, genera propuestas y busca transformaciones, tal y como ocurre en Deslizar.

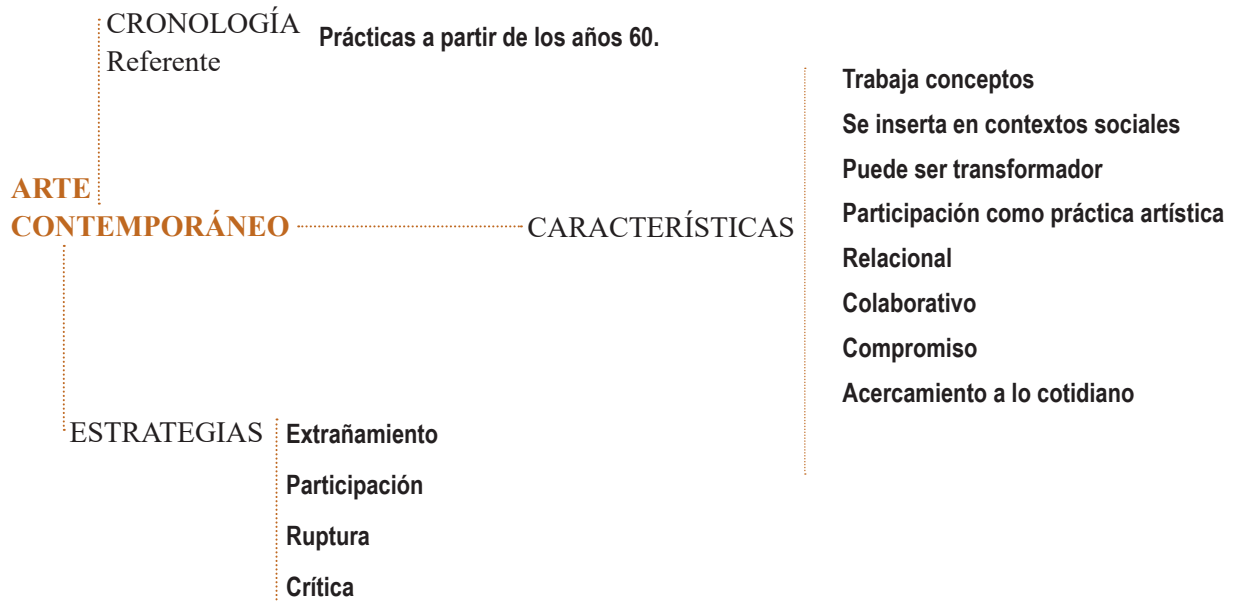


Fig.57. Cuadro síntesis de los aspectos básicos del Arte Contemporáneo.Elaboración Propia.

En el caso de las *alumnas*, todas han pasado por una o dos asignaturas en las que han sido introducidas en el arte contemporáneo y han pasado por la incertidumbre que supone el proceso creativo, aún así, encontrar las palabras para definirlo les resulta complicado: “A ver, yo no sé si lo termino de entender; o sea, lo he vivido, lo he visto, lo he tocado... pero no sé si soy capaz de explicarlo, entonces como no soy capaz de explicarlo, me parece que es algo que todavía no he llegado a entender, pero me parece que para entenderlo hace falta vivirlo...”, “Yo creo que el arte en general causa mucho rechazo porque no lo entiendes, pero sobre todo el arte contemporáneo que te pone en una posición incómoda apostando para que tú pienses y reflexiones y te des cuenta de las cosas”.

En este caso los y las *artistas*, exponen diferentes miradas a lo que consideran contemporáneo dentro del proyecto: “Si es que a mi Velázquez me resulta no contemporáneo, es que me parece que aún no hemos llegado al lugar desde donde nos habla él...”. Y el concepto se proyecta sobre multiplicidad de hechos y acciones: “A ver, para nosotros las obras del Prado era como una pieza más, que sirviese de inspiración para trabajar los ecologismos contemporáneos”.

En cualquier caso en ellas está la conciencia de que esta mirada no es generalizada y que la realidad es diferente: “pero yo creo que ese discurso lo tenemos nosotros porque estamos dentro de este mundillo, pero nuestros profesores y profesoras no están, no están ahí, de hecho, no sé ni siquiera si alguno, supongo que sí, pero para ellos el contemporáneo es como una abstracción, como lo que ven en las noticias cuando salen imágenes de Arco. Creo que es un poco ese imaginario”.

Con esta perspectiva, todos entienden que sí ha habido por su parte vínculo entre la colección y la práctica planteada, otra cuestión es que, ese vínculo, se haya entendido por el profesorado o por el alumnado. Desde ahí también se plantea la necesidad de hacer más explícitas esas relaciones ante el profesorado que no tiene por qué entenderlas: “Y yo iría un paso más, es tomar conciencia de que lo que has hecho puede ser considerado un objeto artístico y que han hecho un proceso creativo porque en el cole, por lo menos nuestros profesores, lo llaman manualidades. Entonces claro, el hecho de que... llamarlo es importante”.

Para los *docentes* resulta muy diferente el enfoque, en función del CEIP, de manera que recogemos los aspectos comunes y los particulares de cada grupo, por considerar que cada grupo puede representar diferentes modelos en los que el profesorado puede verse reflejado.

En los grupos surge la necesidad de aclarar la diferencia entre los términos “reconocer” y “entender”, a la hora de hablar del arte contemporáneo, de manera que el profesorado tome conciencia del alcance de sus propias respuestas. En muchas ocasiones, cuando se habla de este frente al resto de las manifestaciones artísticas, del primero se dice que no se entiende y en cambio del resto parece que sí. En realidad lo que está sucediendo cuando se habla de esas otras obras de arte, es que se están reconociendo y eso produce menos incertidumbre y percepción de entendimiento.

Algo parecido ocurre con el término “abstracto”. Se asocia lo abstracto a lo contemporáneo, lo cual no es del todo correcto. El arte contemporáneo puede presentar expresiones abstractas, pero no es una característica. Posiblemente en lugar de abstracto podrían estar refiriéndose a conceptual. Aquí podemos entender que “representado” tiene que ver para ellos, en gran parte, con figurativo, de tal manera que cuando prestan atención a obras contemporáneas “más figurativas” enseguida entra la sensación de estar entendiendo.

En general, el acercamiento al arte es modesto o muy escaso y cargado de “eminencia” si se trata de las obras clásicas. En cuanto al arte contemporáneo, el desconocimiento aun es mayor, en ambos casos la escuela aparece como el lugar responsable de esa situación: “Para empezar en el cole yo no siento que se preste mucha atención a este tipo de arte, yo sí que recuerdo que te hablaba de obras clásicas, como una especie de eminencia que tienes ahí, igual que te hablan de ese famoso cuadro, qué famoso por muchos motivos, pero el arte moderno siento que no... por lo menos a mí en mi caso, nunca le prestaron especial atención, entonces... y a mí es... en tu base educativa tampoco está muy incluido, que al final es el lugar donde vas todos los días durante muchísimas horas, y a lo mejor sí conoces las Meninas de Velázquez porque lo tienes en todas partes, pero no te enseña todo tipo de cuadros”, “Bueno, pues sí, Antonio López, vale, está por aquí, pero... su mujer también, pero... poco más, en cuanto artistas ... bueno porque al final lo estudias en el bachillerato”, “A ver con el arte contemporáneo... quizá con lo que menos porque siempre es lo que está lo último en los libros historia del arte y menos se da, realmente, o sea... porque nosotras, por ejemplo, somos compañeras de toda la vida y en el Instituto hicimos Historia del Arte, yo me presenté a selectividad con Historia del Arte, pero es verdad que el Arte Contemporáneo es lo último... y ahí, pues que eso, pasas”.

Se manifiesta además un sentimiento de autoinfravaloración: “El arte, al fin y al cabo, a mi modo de ver, partiendo de la base de que soy analfabeta artísticamente hablando. Quiero decir, yo sé lo que el arte me transmite, pero yo no soy experta; desde mi escaso conocimiento, hablo desde la vivencia, no desde mi conocimiento formal”, “Pero sí que es cierto que hay momentos, y aquí hablo de lo personal absolutamente, yo me he sentido absolutamente muy limitada en muchos momentos en este proyecto, pero por mi experiencia, mi bagaje, yo me siento totalmente inútil en este aspecto el arte, lo desconozco, no lo he estudiado, no estoy formada, y por mi forma de ser a mí una situación así me produce mucha inseguridad”, “entonces me siento... no comprendo lo que el artista me quiere transmitir, me siento más torpe, y por tanto me llama menos la atención, ¿sabes?”.

Un aspecto llamativo, que confirma el imaginario de arte y la mirada al arte contemporáneo es que casi todo el profesorado habla de cuadros, pero no de “obra” o de “escultura”.

Todas estas percepciones, a caballo entre los imaginarios y la falta de formación, complica entender el proceso artístico como vínculo con las obras del Prado. “Entonces claro, te encuentras con un artista visual que lo tienes que relacionar con lo del Museo del Prado y que sinceramente yo creo que en las primeras sesiones el enlace que Álvaro tenía con el Museo del Prado de un 5%, por no decir nulo, que a lo mejor sí lo tenía pero o nosotros no lo veíamos... y luego la verdad que sí lo ha ido introduciendo, pero que no veíamos nosotros tampoco la conexión, que a mí me parece muy bien las actividades que se hacían y cómo lo vinculamos nosotros, pero a mí personalmente me faltaba que lo vinculase”, “Es esa terminología, ¿no? Que nos quedaba a lo mejor muy abstracta para nosotras, cómo luego lo podríamos llevar eso... y era un poco rompecabezas también para nosotras, hasta que ya hemos empezado a hacer click y a verlo un poco claro, nos ha costado es verdad que también ese proceso de cambiar, de que estás en un punto muy cómodo, de cambiar... pero también a mí me ha costado esa terminología la verdad”.

Aspectos diferenciales.

En CEIP Mesonero Romanos, se da el caso de una profesora cercana a estas prácticas, lo que cambia el discurso en relación a la generalidad: “O sea, a poquito que se empieza a rascar, real-

mente es un ejercicio muy interesante. Porque hay muchas cosas muy accesibles a nivel de espacios culturales que además ahora... que están ahí muy cerquita nuestra, en espacios culturales de barrio... Y se hacen cosas muy interesantes a nivel de fanzines, el mundo fanzine, a nivel de galerías pequeñas, editoriales pequeñas, propuestas que son... que son muy guais y que están ahí muy cerquita a poco que se extiende la mano y se busca un poquito y se empieza a tirar de... una cosa te lleva a otra. Al final creo que como en todo, el principal motor es la curiosidad y que empiezas ahí estás perdida, en el mejor sentido de la palabra". En este mismo colegio participa también un profesor que es músico.

La afirmación de haber entendido la conexión Prado-arte contemporáneo y la sorpresa del aprendizaje es unánime, junto al reconocimiento de la dificultad inicial y la gran incertidumbre: "Yo creo que también a nosotros como que nos ha sembrado la semillita... ahora nosotros, si no continuamos con el Museo del Prado, pero yo... claro, a título individual, de que hemos aprendido a conectar al arte, de las obras del Museo del Prado con este siglo XXI, entonces a lo mejor que... yo no tenía las herramientas... que bueno a ver, si te pones, lo sacas, pero es verdad que yo nunca me había parado a decir: "bueno voy a poner obra a mis alumnos y qué hago con ella". Pero es verdad que, desde la visión de los artistas, pues nos han generado preguntas que nos han servido para... o sea, yo ya sin copiar esas preguntas yo ya sé por dónde ir cuando vea una obra, qué le puedo preguntar a mis alumnos y cómo puedo trasladarlo a que ellos creen algo contemporáneo basándose en esa obra".

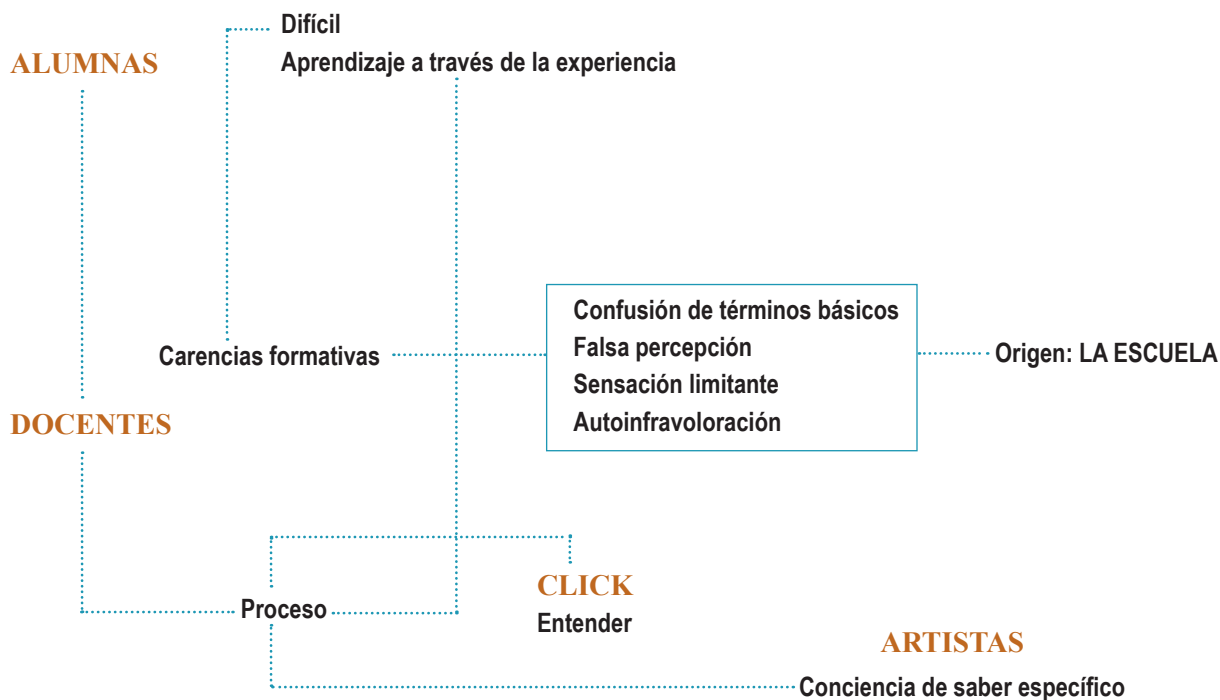


Fig. 58. Cuadro proceso aprendizaje arte contemporáneo. Elaboración propia.

EL ALUMANDO DE LOS CENTROS

Si bien el aprendizaje del alumnado de los centros educativos sería objeto de una investigación específica, se realiza un análisis y una categorización de aquellos que han aflorado de manera más notoria, de forma que pueda establecerse un antecedente fundamentado para una investigación futura en este sentido.

De los grupos de discusión se recogen todos aquellos comentarios que se refieren al alumnado, aunque no se haya preguntado directamente sobre este. Que afloren en el discurso explicita también la devolución que estos hacen al profesorado lo que afecta a su motivación y a la percepción del proyecto además de a la valoración de sus propios aprendizajes. A través de los cuadernos de campo e inspiración se registran observaciones relevantes y notorias, además de comentarios del propio alumnado y de los docentes durante el proceso.

El análisis de los aprendizajes se articula principalmente a través de Las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, derivados de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que sigue las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, junto a las iniciativas de la Agenda 2030.

Esta decisión se basa, precisamente, en el carácter competencial que se detecta a la hora de registrar la información sobre el alumnado. Dentro del paradigma de la investigación, esto significa haber recogido aquello que emerge sin ser previsto.

Se señalan los aprendizajes y siempre que es posible se vinculan a notas de los cuadernos o verbatims de los grupos de discusión.

Fundamentos sobre las competencias

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa.

Una competencia es una combinación de conocimiento, capacidad y actitud, donde:

- Los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teoría que ya están establecidas y apoyan la comprensión de un área o tema concretos.
- Las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados. Las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.
- Las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Se establecen 8 competencias clave:

- Comunicación lingüística
- Plurilingüe
- Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería
- Digital
- Personal Social y de Aprender a Aprender
- Ciudadana

- Emprendedora
- Conciencia y Expresión Cultural

Análisis

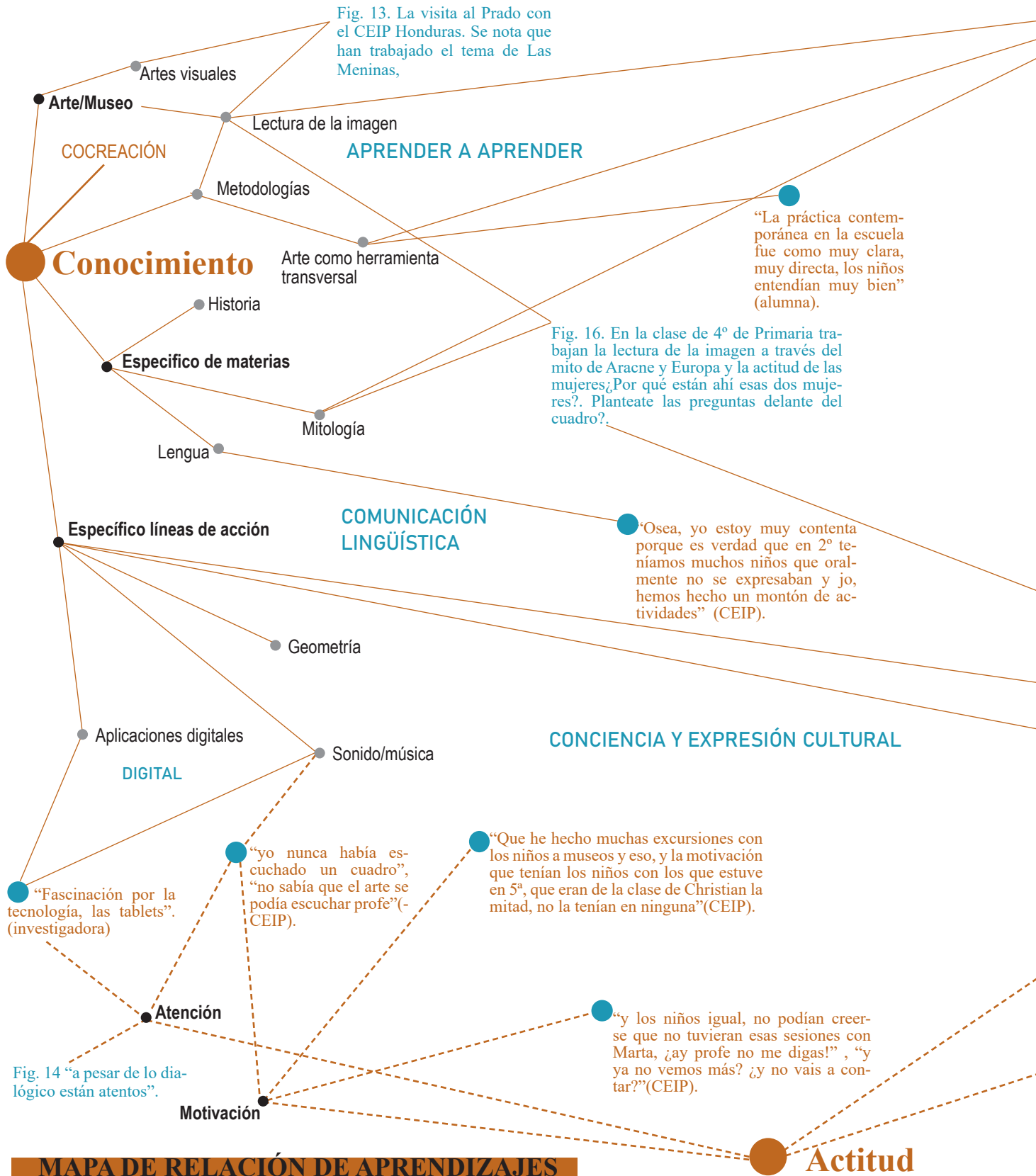
A partir de las competencias referidas, en el mapa de aprendizajes expuesto en las siguientes páginas, se señalan los conocimientos, capacidades y actitudes que se identifican.

Las competencias más trabajadas son: Comunicación Lingüística, Ciudadana, Digital, Personal Social, Aprender a Aprender y Conciencia y Expresión Cultural. En total y de manera directa se identifican 5 de las 8 descritas.

En los IES es más evidente el proceso de madurez y el aprendizaje de pensamiento crítico, además de la conciencia de la transversalidad del arte y el acercamiento a la creatividad.

La actitud de atención, concentración y participación en los CEIP emerge repetidamente en todas las herramientas de investigación y destaca lo significativo de este cambio para el profesorado, que detecta, además, el descenso del absentismo escolar cuando “toca Prado”.

En función de las líneas de trabajo se producen algunos aprendizajes más palpables que otros desde la observación. Dadas las diferentes temáticas, se trabajan claramente aprendizajes transversales y conceptos básicos de geometría, como en el caso del proyecto de Createctura, o herramientas digitales, en el caso del proyecto de Alvaro Vals. La continua demanda de observación y descripción de los cuadros, la manipulación de materiales, la creación de sonido, etc., implican aprendizajes específicos, algunos como la expresión lingüística son notorios a lo largo del proceso, otros son menos evidentes a simple vista, para que lo fueran sería necesario emplear otras herramientas que permitieran valorar el impacto y alcance de los mismos.



MAPA DE RELACIÓN DE APRENDIZAJES

“ A través de cuadros como el “Lavatorio”, o “La reina Zenobia” establece un diálogo con los estudiantes, el diálogo es intenso y las obras de arte así como el enfoque hace que sea un diálogo elevado, los estudiantes que participan aportan ideas y justificaciones muy elaboradas” (Investigadora).

Fig. 13. Hablando con Ana Padrones: los niños ya se han acostumbrado al proceso creativo, preguntan menos y están más concentrados.

“Si que les hemos hecho reflexionar sobre una obra de arte, ver más allá de lo quiere reflejar”(CEIP).

PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER

Pensamiento Crítico

Capacidad

“pudiéndose conocer un poco más entre ellos e incluso ver un poco más allá de la figura de compañero de clase que suelen tener”(alumna).

Autoconocimiento

Creatividad

Diálogo

Asimismo, desde mi experiencia con los artistas que pude trabajar pude observar cómo a través del arte los alumnos podían llegar a conocerse mejor a ellos mismos para así posteriormente poder expresar su mundo interior y plasmar su imaginación y creatividad”(alumna).

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

“Esto incluye una serie de sentimientos que todos experimentamos en la vida y que el colegio, el instituto no nos prepara tan bien como el proceso creativo. Hablo sobre la frustración, la incertidumbre, la perseverancia, la resiliencia, etc”(alumna).

“Consecuencia del proceso de diálogo, participación y cooperación desde la creatividad” (alumna).

Observación

Conciencia ecológica

Género

“Estimular la atención mediante la percepción sensorial, el detenimiento sobre los detalles de la obra (como sobre el brillo del agua, los matices tonales, etc.), sugieren una mayor sensibilidad con respecto a la observación atenta, lo cual, de acuerdo con Acevedo et lat. (2014), estimula las áreas vinculadas a la consciencia y a las emociones, encargadas de comprender las acciones de otras personas y lo que ocurre a nuestro alrededor, por tanto, fomenta el desarrollo de la capacidad empática”(alumna).

CIUDADANA

Cooperación

“Ellos ya tenían muy aprendido que, si se tomaban un yogurt, tenían que lavarlo, ósea que tenían esa responsabilidad, y al principio no eran tan conscientes, luego ya, cuando...a lo mejor ellos tocaban algo de la basura y se caía algo sucio, se molestaban entre ellos y se decían “oye que esto hay que lavarlo”(CEIP).

Participación

“El alumnado se muestra muy participativo e implicado. Los estudiantes están presentado su trabajo al resto de la clase”. (investigadora).

7. CONCLUSIONES

Nos encontramos un contexto caracterizado por carencias formativas del profesorado en educación artística y falta de acercamiento a sus instituciones (museos, centros de arte, etc.), además de las dificultades de entendimiento entre profesorado y artistas/museo, principalmente por cuestiones metodológicas, a pesar de lo cual, la presencia, cada vez más creciente de iniciativas dentro del paradigma arte-educación habla de apertura y disposición.

Dentro de este paradigma, el proyecto Deslizar presenta aportaciones innovadoras que encuentran sus referentes en las iniciativas de las instituciones de arte contemporáneo sobre las que lleva a cabo mejoras e innovaciones como son: la implementación de la cocreación facilitando un tiempo y un espacio previos a artistas y profesorado, la variedad de agentes implicados, la vinculación de la colección a través de prácticas contemporáneas a los ODS y la participación de las alumnas de la Facultad de Educación.

El análisis de la información confirma el estado de la cuestión, y el proyecto encuentra un profesorado que, si bien está muy motivado, presenta dificultades iniciales en la comprensión de la propuesta. La superación de estas muestra sus momentos clave en dos acciones concretas: las primeras sesiones presenciales en el Museo y la realización de las cartografías. La primera por suponer el contacto directo con las obras, los artistas y el espacio, y la segunda por revelarse como una herramienta de gestión del proceso que pone en orden ideas, emociones y acciones.

Durante el proceso emergen las claves objeto de aprendizaje significativo y transformador no contenidas en las líneas de acción ni explicitadas en los objetivos. Así, nos encontramos con los imaginarios sobre *arte, museo, docente* y el desconocimiento sobre el arte contemporáneo y un proceso "real" de cocreación .

Los tres primeros, que también se deducen del estado de la cuestión, han sido especialmente significativos para el profesorado y las alumnas de la Facultad de Educación. La cocreación se ha revelado como metodología que implica aprendizajes sobre sí misma como: la necesidad de escucha, la construcción de los roles, la importancia del acompañamiento y la conciencia de lo que emocionalmente supone el proceso. En este sentido, la incertidumbre, que en un primer momento estaba fuera de los parámetros de los agentes, especialmente del profesorado, se ha incorporado para entenderse como parte inevitable y necesaria del proceso, que deriva en satisfacción y motivación.

Para el alumnado de los centros educativos, las propuestas son bien recibidas y objeto de un cambio actitudinal notable en la atención, la participación y la motivación, lo que claramente afecta al aprendizaje, no solo del arte, también de las materias que atraviesan el proyecto, como: lengua, biología, historia, etc..

Además, la presencia de artistas y educadoras del Museo en los centros educativos, ha generado vínculos y expectativas en los estudiantes y han sido capaces de mantener viva la motivación durante todo el proceso, incluyendo al profesorado que manifiesta no solo interés, también una mayor iniciativa a la hora de desarrollar acciones y continuar con el proceso de aprendizaje, cada vez más conscientes de la importancia del arte y sus procesos.

Las visitas al museo han supuesto un hito importante del proyecto: el entusiasmo, la motivación y el alto grado de participación y atención mostrados en estas sesiones por el alumnado han puesto de manifiesto el impacto del proceso.

La presencia de las alumnas de la Facultad de Educación ha resultado muy valorada por todos los agentes y se interpreta positivamente la demanda de una participación más activa. A su vez, las alumnas han concretado aprendizajes importantes que han impactado, no solo en su acercamiento al arte y al museo, también a sus planteamientos metodológicos en el plano profesional. En este sentido su evolución ha ido en paralelo al profesorado y ha sido empática en el caso del alumnado de la ESO y Bachillerato. Desde su posición de estudiantes universitarias, han reconocido e identificado las carencias de su formación, tanto artística como metodológica, lo que las ha conducido a situar la cocreación y la práctica artística como referente en este sentido.

Por último, el análisis de los aprendizajes del alumnado de los centros educativos deja ver el amplio espectro de competencias que el proyecto, a través de la cocreación como metodología y el arte contemporáneo como estrategia, han sido capaces de abarcar. Al mismo tiempo se han evidenciado carencias en la aplicación del currículo a la hora de trabajar en las aulas, lo que se traduce en falta de pensamiento crítico, reflexión, diálogo, realidad del trabajo en equipo frente al trabajo que solo reparte tareas y la creatividad, cuyo proceso, además, se revela como herramienta de autoconocimiento.

A partir de aquí las conclusiones se desarrollan basadas en el alcance de los objetivos del proyecto que se lleva a cabo estableciendo las aportaciones del mismo de acuerdo con toda la información analizada, y desde las preguntas que responden a los objetivos:

1. APORTACIONES DEL PROYECTO

Con relación al Museo

- Se han facilitado los recursos materiales y humanos para el buen desarrollo del proyecto.
- Ha hecho posible la creación de un material digital y accesible fuera del contexto especializado que aportan conocimiento y recursos.
- Las sesiones y las visitas al museo han permitido no solo acercamiento al museo y al arte, también han transformando el imaginario en torno al mismo hacia la accesibilidad, construyendo una percepción de museo participativo.
- La experiencia y el hacer de las educadoras ha sido clave en el desarrollo del proyecto y en la percepción de su valor profesional.
- Los artistas han sido agentes significativos y han contribuido a establecer el vínculo entre la colección, el arte contemporáneo y la escuela.

Los centros educativos

- Acercamiento del alumnado en formación y puesta en valor de aprendizajes competenciales dentro de un contexto socioeconómico caracterizado por su diversidad cultural y escasez de recursos, etc.
- Formación artística del profesorado en contextos vulnerables, aportando empoderamiento profesional y conciencia de la importancia de la educación artística, así como el conocimiento del museo y sus recursos.
- La cocreación y el arte contemporáneo, desde la idea de laboratorio, han puesto de mani-

fiesto las posibilidades de aprendizaje sobre las artes y a través de las artes. La participación de docentes de diferentes materias ha sido una contribución valiosa en este sentido y un reto superado que ha propuesto otras formas de abordar el aprendizaje.

La universidad

- Ha sido posible recoger información desde diferentes formatos, analizar el proceso y hacerlo transferible para situar la experiencia como un referente en el contexto académico de la formación de profesorado.
- Ha supuesto un vínculo escuela-universidad, en el que se ha interactuado desde la complicidad con la investigación y el entusiasmo ante la presencia de las alumnas.
- Se ha atendido especialmente al proceso de aprendizaje y los aprendizajes, así como a las transformaciones derivadas de los mismos, tanto en el profesorado como en las alumnas (formación de profesorado).
- Ha surgido la cartografía como herramienta para la gestión del proceso y pedagógica.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué aspectos del proyecto han sido más relevantes?

La valoración del proyecto extraída de los grupos de discusión es contundente en cuanto a los agentes, (fig. 53). Si observamos el cuadro de aprendizajes manifestados por los agentes (fig. 54) encontramos en primer lugar la cocreación y el trabajo en equipo. En las observaciones de los cuadernos de campo (pag. 29 y 31) se repite la motivación, ya sea en el profesorado o en el alumnado.

De todo ello se puede concluir que lo más relevante del proyecto es la propuesta de la cocreación y la elección de los agentes implicados por parte del Museo como agente propositivo. Sin duda todo ello ha sido detonante de aprendizaje en los agentes y derivado de ello, tal y como puede verse en el mapa de aprendizajes (pag. 94-95) de los estudiantes participantes.

A partir de ahí, todo lo que los agentes han ido aportando en el proceso ha contribuido a su valoración. En este sentido, desde la observación del proceso, y los hitos que se han producido en el mismo, podemos sumar a los aspectos relevantes, las visitas y sesiones en el museo, las cartografías y el acompañamiento.

COCREACIÓN AGENTES APRENDIZAJES
MUSEO CARTOGRAFÍAS ACOMPAÑAMIENTO

¿Se pueden categorizar de manera que faciliten la transferencia del proyecto?

De la investigación se han extraído conceptos clave que han articulado el proyecto que se constituyen, además, como elementos condicionantes a tener en cuenta. En este sentido la cocreación se instala como metodología, el arte contemporáneo como estrategia y vehículo y los imaginarios como objeto de aprendizaje transformador.

A partir de ahí, los aspectos relevantes analizados en el apartado anterior, responden a categorías necesarias para articular un proyecto colectivo: metodología, estrategias y herramientas, que

permitan hacerlo transferible como prototipo capaz de alcanzar objetivos en la línea del proyecto. Objetivos necesarios en el contexto arte-educación y en el binomio museo-profesorado.

Partiendo de este planteamiento podemos establecer y definir las siguientes categorías:

- **Metodología: la cocreación** se ha erigido en el motor del proyecto en la medida que ha requerido de la presencia de diferentes agentes Sin olvidar que contribuye al acercamiento y conocimiento de los agentes implicados en el arte-educación, aspecto imprescindible, que asienta futuras colaboraciones desde otro punto de partida para cada uno de ellos. La metodología, tal y como se ha evidenciado, lleva inherente el conflicto y deja aparecer la incertidumbre.
- **Estrategia: el arte contemporáneo.** Si revisamos qué caracteriza las prácticas contemporáneas en contexto (fig. 57) comprobaremos que sus estrategias, entre otras, son el extrañamiento y la participación, caracterizándose también por ser transformadoras y trabajar conceptos. Lo que señala el análisis de toda la información recogida es que estos elementos se constituyen en estrategia de acción, a partir de los cuales se detonan procesos que, efectivamente, pueden generar incertidumbre en el profesorado, por suponer una ruptura de paradigma, pero que en el alumnado producen un aprendizaje competencial en el que es relevante la participación, el compromiso, el pensamiento crítico, etc.
- **Herramientas:**
 - El diálogo y la escucha:** desde los aspectos inmejorables del proyecto hay unanimidad en dos afirmaciones: libertad y empoderamiento, junto a ellas la valoración positiva de todos los agentes, destacando el Museo. Todas ellas solo pueden producirse en un trabajo colectivo, donde haya diálogo y escucha. Este hecho nos permite señalar una cuestión relevante para que sea una herramienta efectiva: se trata de contar con personal que tenga la mejor cualificación, conocimiento del contexto y consciencia del mismo. Sin ese conocimiento resulta difícil dejar libertad a los agentes, con el riesgo que eso puede acarrear en la evolución del proyecto. Por otra parte, sin esa libertad es difícil que surja la sensación de empoderamiento.
 - La cartografía:** herramienta clave que permite la reflexión y la organización del proceso de forma visual, creativa, artística y metafórica.
 - Tiempo y espacio para el conocimiento de los agentes.**
 - Acompañamiento al proceso entre artistas y docentes.**
- **Agentes:** valorados muy positivamente, primero desde lo que representa cada uno como entidad y después desde el papel que han ejercido en la realidad, lo que da muestra de su función en el proyecto (fig.59).

¿Qué aspectos y aprendizajes resultan inspiradores y permiten la continuidad y transferencia del proyecto?

Desde los grupos de discusión se pone de manifiesto el deseo unánime de continuidad y aquellos aspectos más relevantes del proyecto, sin detrimento del resto, lo que permite interpretar lo significativo de la propuesta y la necesidad de los agentes de profundizar y asentar el proceso, lo que no es más que el deseo de mejorar lo que ya ha resultado motivador.

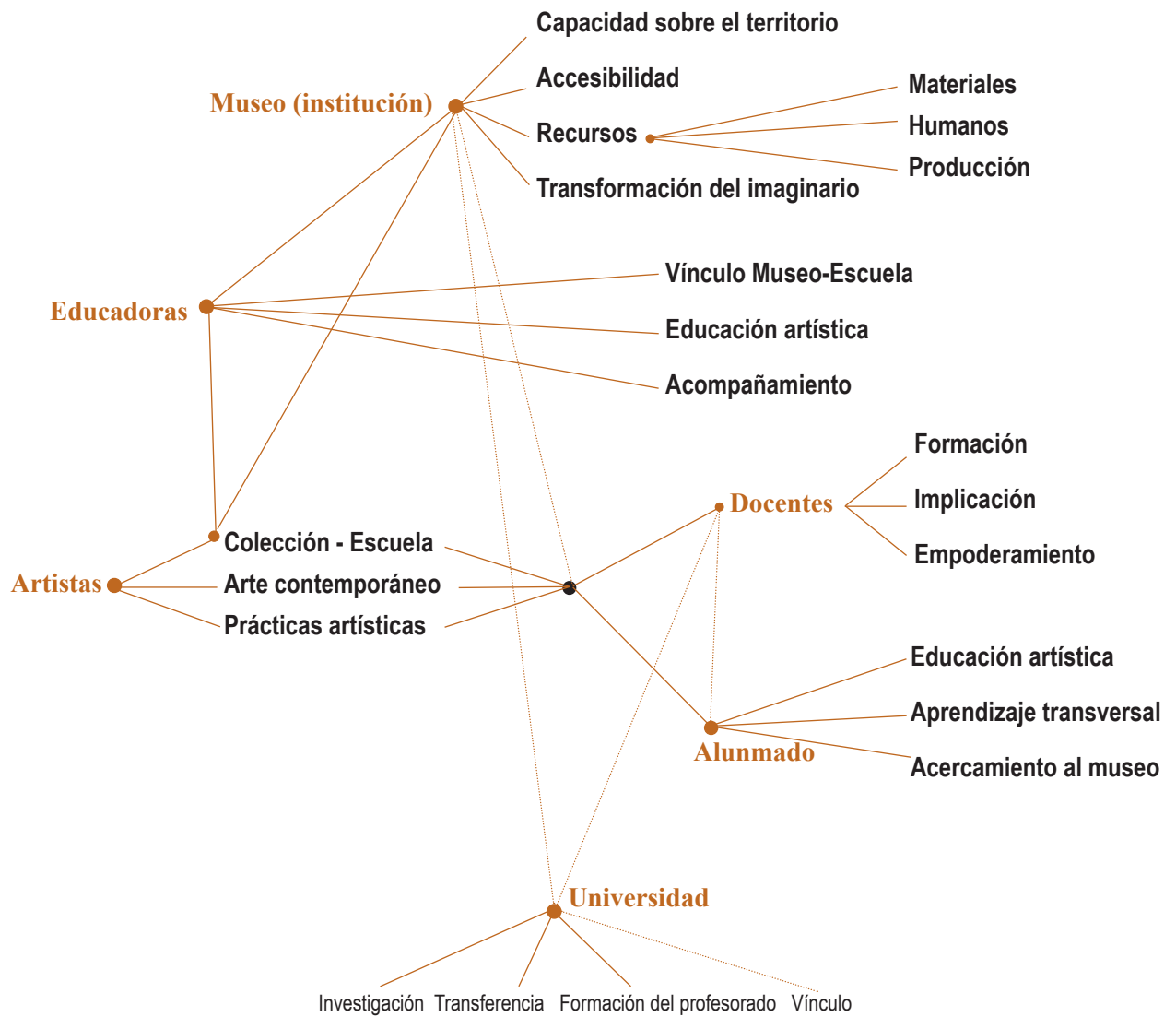


Fig. 59. Fortalezas y aportaciones inherentes a los agentes

En este sentido cabe señalar que El Museo Nacional de Prado, con todo su imaginario simbólico, ha supuesto el gran elemento catalizador, capaz de atraer a una parte del profesorado que sería reacia a la propuesta desde otra institución. En el caso del CEIP Calderón de la Barca esta cuestión se hace muy explícita en el grupo de discusión.

Esta realidad confiere al Museo la capacidad de generar un gran impacto y llegar a más centros. Por contradictorio que parezca, el imaginario previo favorece y fomenta el deseo de “ser parte”. Al mismo tiempo que, una vez se ha producido el acercamiento al espacio, y el conocimiento de sus posibilidades, ese mismo deseo se consolida desde un lugar diferente, es decir, desde la conciencia de la necesidad de colaboración y aprendizaje mutuos.

Aspectos inspiradores y transferibles destacados:

- **Aprendizajes profesionales** derivados de la diversidad de los agentes se revelan como una experiencia vital. Resultado de la puesta en marcha de la cocreación como objetivo. Así queda expresado en el análisis de los resultados que se obtiene desde las diferentes herramientas de investigación en las que aflora claramente la relación entre las narrativas y las emociones.
- **Acceso a la realidad social y cultural desde la universidad.** En el caso concreto de estudiantes de la Facultad de Educación, este acceso se hace a través de las prácticas curriculares en centros educativos, pero el acceso a otros contextos no formales (como es el caso de los museos) no es habitual, ni siquiera en el grado de Pedagogía, donde hay una especialidad de Pedagogía social, en la que podrían inscribirse este tipo de prácticas. Esto no sucede por las razones ya expuestas en numerosas ocasiones: falta de conocimiento, falta de tiempo, falta de estructura, etc. Deslizar ha permitido este acceso, y las estudiantes han podido experimentar este contexto e investigar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden activar en la escuela de esta institución.
- **La presencia del artista en la escuela y las visitas al Museo.** Cabe señalar que el hecho de visitar el Prado fuera del contexto del proyecto se percibe menos motivador para el alumnado, lo que implica la importancia del método a la hora de generar el vínculo.
- **Conocimiento de las posibilidades del arte como herramienta.**
- **El aprendizaje transversal.**

DISCUSIÓN

Han quedado al margen de la investigación cuestiones como la reflexión sobre la educación artística en el proyecto, cara al alumnado de primaria y la valoración de la creación del recurso *on line*. En el proceso de escucha, el proyecto ha focalizado gran parte de los esfuerzos en el profesorado y la observación a la respuesta del alumnado está directamente relacionada, también, con la observación del proceso del profesorado. Esto abre posibilidades para observar más en profundidad a los otros agentes, al tiempo que deja constancia de lo relevante que resulta la figura docente.

Si nos respondemos a las preguntas ¿quién se dirige a quién? y ¿por qué?, la respuesta nos habla de la institución artística, acercándose y proponiendo a la institución educativa y la institución educativa entendiéndose como receptor. Esto quiere decir que el contexto del arte domina su espacio y por tanto conoce, o al menos puede proponer, acciones que aporten conocimiento sobre

las posibilidades de la educación artísticas en todas sus dimensiones. Esta situación de partida, inevitablemente, sitúa al profesorado en una posición receptiva a priori, puesto que se percibe así mismo con una mayor necesidad de escuchar, familiarizarse, entender.

El hecho de que no se hayan puesto en marcha herramientas predeterminadas para la valoración del aprendizaje del alumnado ha permitido que emerja la naturaleza de los mismos y su relación directa con las competencias, al igual que han dejado ver con claridad algunas carencias, de ahí que entrar en un análisis de la educación artística, despojada de las dinámicas del proyecto y centrada en el alumnado escolar, no haya podido llevarse a cabo y quede sujeta a una segunda fase en la que realmente se puedan detectar las aportaciones de un profesorado con un conocimiento integrado y no en proceso. A partir de ahí se podrían establecer cuales pueden ser las cuestiones relevantes a investigar cara a la mejora de las prácticas educativas en general y de la educación artística en particular. En cualquier caso llevar a cabo una valoración fundamentada y rigurosa requeriría de un grupo de control en la investigación.

Al hilo de esta cuestión surge también el recurso *on line*, que se propone como uno de los objetivos. En este caso, el proceso ha sido tan intenso que no ha dejado espacio a tomar conciencia real de que el producto final era parte esencial y no solo una consecuencia. Otra cuestión que queda por analizar y en la que se plantean dos cuestiones:

1. No se encuentran fácilmente estudios sobre los recursos *on line* de instituciones culturales: ¿quiénes los utilizan? ¿Cómo se valoran? ¿Quién los crea? y ¿Quiénes recurren a ellos?
2. La propuesta de cocreación real del recurso y la intervención del profesorado en el mismo, puede llevarse a cabo de una manera consciente y más enriquecedora en el momento en que se han interiorizado otras partes del proceso, como son, por ejemplo, la comprensión del arte contemporáneo, los vínculos entre el arte y la sociedad, etc.

La investigación podría abordar las diferencias palpables entre el profesorado de infantil y primaria y el profesorado de educación secundaria y bachillerato, mencionando la diferencia de enfoque, dependiendo de que este tenga bachillerato de artes o no. Entre las investigadoras y sus notas de campo se han constatado diferencias, que vienen dadas desde las estructuras y dinámicas que rigen los centros, el nivel de especialización, las posibilidades de colaboración, la distribución de los tiempos, etc. De manera que las conclusiones que se extraen de esta investigación son aplicables y están basadas fundamentalmente en los CEIP. Las aportaciones de los IES han quedado recogidas en el grupo de discusión de las artistas y en las cartografías de uno de los centros.

En el proceso han intervenido dos factores condicionantes:

- La situación de pandemia, que ha forzado a las sesiones *on line*, con los consiguientes retos que eso conlleva y el cansancio adicional que supone.
- La gestión de los tiempos reales de los agentes, muy especialmente del profesorado y las alumnas, que ha conducido a un sobreesfuerzo, aceptado por el entusiasmo, la motivación, y el sentimiento de responsabilidad por parte de todos, pero que inevitablemente ha dejado esta cuestión como algo a revisar. En el caso del profesorado, por condicionantes académicos y de la propia estructura de los centros, en las alumnas por los requerimientos de presencialidad académica, que sitúan el proyecto al margen de su formación y no como parte de ella, y en los y las artistas en el propósito de atender el conflicto y responsabilizarse del resultado.

El papel de la mediación adquirido por las investigadoras es una cuestión a estudiar. La posición intermedia entre los contextos y el conocimiento del proceso del profesorado ante la práctica artística, son sin duda los motivos que, de manera natural, han llevado a esta cuestión emergente. Sin embargo, debe pensarse desde otro lugar: la investigación es necesaria durante un período limitado de las ediciones del proyecto, por tanto, en la medida que continúe la investigación deberá indagarse en cómo abordar este aspecto si sigue siendo un reclamo.

Por último, es importante señalar que la valoración de los agentes debe ser considerada añadiendo a estos su experiencia, formación y conocimiento del contexto, que en este caso puede calificarse de alto a la vista de las trayectorias aportadas (Anexo I).

INVESTIGACIONES FUTURAS

En esta primera fase se han concretado aspectos relevantes y analizado el lugar desde el cual pueden abordarse con eficacia y ser comunicados desde un código de buenas prácticas.

A partir de ahí, la investigación contribuye a establecer un marco de referencia sólido, genera conocimiento y contribuye a la transferencia del mismo en sucesivas ediciones permitiendo:

- Revisar la consolidación de los resultados iniciales, aplicando la experiencia y las propuestas.
- Investigar sobre la educación artística y el papel del museo en el contexto de la educación formal desde un proyecto de cocreación.
- Focalizar en los aprendizajes del alumnado y poner un grupo de control.
- Analizar y valorar la eficiencia de los recursos *on line* generados por el proyecto, su alcance y posibilidades.
- Evaluar el impacto que la participación de las alumnas en el proyecto y los aprendizajes adquiridos, tiene tanto en la construcción de un referente profesional como el impacto en sus formas de trabajar e influir en sus compañeras y compañeros.

8. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2016). En la encrucijada: las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo. En Martínez, P. (Coord.) *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (pp. 157-174). Madrid: Comunidad de Madrid.

Baeza, M.A. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.

Barone, T., y Eisner, E.W. (2011). *Art based research*. London: Sage.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Burkitt, I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322-339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>.

Deleuze, G., Guattari, F. (2015) [1980]. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Denzin, N. K. (Coord.) y Lincoln, Y. S. (Coord.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

De Juan, S. (2019). *Formas de Acción*. Danil y Nina Carasso.

Denzin, K. Lincon, Y. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa. Barcelona. 978-84-9784-307-2.

G. Cano, M. (2017). Como contar ni/ni. Públicos, inercias y propuestas. Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico. Catarata. Madrid. 2017, pp. 105-121

G. Cano, M. (2018). Cartografía de una realidad, Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación. Grupo de Educación de Matadero Madrid, pp. 30-45.

G. Cano, M. (2021). Estrategias para la creación de vínculos y afectos arte-educación y sus intenciones. *Innovación e investigación docente en educación. Experiencias prácticas*. "978-84-1377-593-7". Dickinson. Madrid.

G. Peral, A. (2013). Métodos y técnicas facilitadoras de la co-creation innovation en programas máster para el mercado del postgrado. *Intangible Capital*. Vol. 10, nº 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.443>.

Lather, P., St. Pierre, E. A. (2013). Introduction: Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. DOI: 10.1080/09518398.2013.788752.

Martín Jiménez, J., & Ledesma Cid, M. (2020). Anexo: Educación artística, mediación cultural y formación en los museos, centros de arte y salas dependientes de la Comunidad de Madrid. *Arterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 15, 169-180. <https://doi.org/10.5209/arte.65868>.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea. ISBN: 978-84-277-2338-2.

Murillo, S. y Mena, L. (2006) Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa. Madrid: Ed. Talasa.

Nanclares, R. (2014). Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 11 (1), 11-24.

Onses, J., Castro, A. Domingo, M. (2020) Sentidos de las cartografías. Hernandez, F. Aberaturi, E., Sancho, J., Correa, J.M. ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro. Barcelona.

Hernández, F. et al. (2020). Como aprenden los docentes. Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro. Barcelona.

Palacios Garrido, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 15, 97-106. <https://doi.org/10.5209/arte.65894>.

Pintos, Juan Luis. (1995). Los imaginarios Sociales. La nueva construcción de la realidad social. Cantabria, Madrid: Sal Terrae/ "Fe y Secularidad". Pintos, Juan Luis. 2004. "Inclusión - Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social", en: SEMATA. Ciencias Sociales y Humanidades, 16: 17 - 52.

Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comunicación [online]*. 2016, vol.7, n.1. Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006.

Saez, A. Andrés, F. Gallegos, B. Fernando, O. Cabrera, J. (2012). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales *Prisma Social*, núm. 9, pp. 136-175 IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada Las Matas, España. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581006.pdf>.

Sánchez, B. (2019). La acción educativa y cultural en el Museo del Prado" (pp. 275- 298). *Boletín ANABAD*. LXIX NÚM. 4, OCTUBRE-DICIEMBRE. MADRID. ISSN: 2444-0523 (CD-ROM) - 2444-7293 (Internet).

Sánchez de Serdio, A. (2013). Arte y educación: la necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (17), 2.

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. Educación*. pp. 205-221

Theroux, P. (2011). El uso de la cartografía en la investigación geográfica. Uned. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

9. ANEXOS

ANEXO I

EL MUSEO Y SUS EDUCADORAS.

Ana Moreno Rebordinos .

Coordinadora general de Educación.

Funciones:

Bajo la dependencia de la Dirección Adjunta de Conservación e Investigación, dirige y coordina el Área de Educación. Sus funciones son trazar las líneas estratégicas de desarrollo del Área de Educación, que deben ser recogidas en el PEM (Programa Educativo del Museo). Establecer los objetivos generales y específicos que permitirán hacer realidad esas estrategias. Coordinar el diseño y la gestión de los programas educativos para escolares y docentes, los programas orientados a acercar el Museo y sus colecciones a todos los públicos, los contenidos y proyectos educativos online, los programas para públicos con necesidades especiales, la acción cultural, proyectos deslocalizados y de comisariado educativo.

Formación académica:

Licenciada en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte por la UCM, en esta misma universidad realizó los cursos de doctorado en el Departamento de Historia del Arte III.

Máster en Gestión cultural: Turismo, Patrimonio y Naturaleza por el Instituto Universitario Ortega y Gasset de Madrid. Proyecto de máster: Creación de un departamento didáctico (1995).

Magíster en Gestión de empresas por la EOI de Madrid. Proyecto: Creación de una empresa de gestión cultural (1994).

Ha realizado numerosas publicaciones y participa como ponente en congresos, cursos y máster sobre Educación, museología social y Gestión Cultural.

Experiencia profesional:

Desde febrero de 2018: Coordinadora General de Educación del Museo del Prado.

2011-2018 (febrero) Directora del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

2003-2011 Responsable del Programa Didáctico del Museo Nacional Thyssen- Bornemisza.

2002 (abril)-2003 (junio)- Coordinadora de Educación del Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano de Valladolid.

1998-2002 Educadora en el Departamento de Programas Didácticos del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

1995-1998 Realiza el diseño de los primeros programas educativos para el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza través de la empresa Artdidáctica, de la que era socia fundadora.

Sofía de Juan .

Asistencia técnica. Coordinación proyecto Deslizar.

Creadora, educadora y artista visual, ha combinado su labor creativa con la investigación, la gestión cultural y el desarrollo de prácticas artísticas que operan en y con la cultura social comunitaria desde los vacíos y lo invisibilizado.

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, y con un posgrado en arte e intervención social, los campos de interés de su trabajo se centran en la producción cultural vinculada a la transpedagogía así como en los procesos colaborativos de creación y producción cultural centrados en las personas y bajo formatos no convencionales.

Ha sido parte del equipo de instructores de proyectos de Arte Ciudadano de la Fundación Daniel y Nina Carasso, y ha formado parte del equipo educativo del Queens Museum of Art de Nueva York, del Carmen Thyssen Málaga (coordinación de programas sociales) o del Festival PhotoEspaña. Ha dirigido el colectivo Plataforma Indómita, desde el que ha concebido y desarrollado propuestas de comisariado colaborativo así como procesos de investigación/creación comunitarios en colaboración con entidades como Fundación Cruzcampo, CentroCentro, Medialab Prado, AECID. Asimismo ha sido tutora del Master de gestión cultural internacional e innovación social de la UCM y docente del Master de gestión cultural de la Universidad Carlos III.

Ha sido ganadora de becas de creación en contextos comunitarios y educativos como Espacio Convergente 2018 (Plena Inclusión Madrid + Fundación Repsol), Resistencias Artísticas 2018 (Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana) Residencia de artistas en escuelas del Ayuntamiento de Valencia (2017) o Levadura (Matadero Madrid + Pedagogías Invisibles).

Anteriormente ha sido responsable del área de mediación y accesibilidad cultural de hablare-narte y ha desarrollado proyectos para diferentes museos e instituciones nacionales e internacionales como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Centros Culturales de España en Guatemala y Honduras, AECID, Museo ICO, Museo Cerralbo, Casa del Lector, Matadero Madrid, Círculo de Bellas Artes, Calcografía Nacional, Instituto Cervantes, Museo Lázaro Galdiano, Centro de Arte Fernán Gómez, Museo Municipal de Arte Contemporáneo o Fundación Telefónica.

Colabora con el Museo Nacional del Prado desde 2019. y ha obtenido la plaza de Técnico de gestión de desarrollo educativo en el Museo en 2022.

Pablo Gonzalez Iglesias

Becario de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Formación Académica:

Graduado en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid (2017)

Máster en Historia y Humanidades Digitales en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Proyecto de fin de Máster: Aproximación al Intercambio comercial atlántico. Aplicación de herramientas digitales a la investigación de la Historia Moderna (2018).

Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web. Ciclo Formativo de Grado Superior. Ilerna (2021).

Experiencia profesional:

Becario de nuevas tecnologías aplicadas a la educación (2020-2022): Gestión de proyectos educativos digitales. Creación de herramientas digitales educativas para el Proyecto Deslizar. Desarrollo y adaptación de herramientas digitales para exposiciones y proyectos educativos. Coordinación y desarrollo de congresos, seminarios y encuentros de formato mixto (presencial-online). Mantenimiento y creación de contenidos para la web del Museo Nacional del Prado. Edición de contenido multimedia para web y Redes Sociales

Técnico Superior de Apoyo a la Investigación (2019-2020): Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Apoyo a la investigación dentro del proyecto PAIDI (HUM-1000) Historia de la Globalización, violencia, negociación e interculturalidad.

Digitalizador (2018): Archivo General de Indias, Sevilla. Aplicación de estándares y normas de descripción, representación, preservación e intercambio de datos, tratamiento de metadatos. Digitalización de fondos archivísticos. Tratamiento directo, uso y preservación de documentos históricos de los siglos XVII y XVIII. Realización de guías de digitalización.

Educador (2015): Diseño y organización de visitas educativas y culturales en el Palacio de la Bolsa de Madrid.

Dinamizador de bibliotecas educativas (2010 - 2017): Catalogación de fondos, préstamo y dinamización de bibliotecas de centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid

Becas y reconocimientos:

Beca de formación e investigación María Cristina Masaveu Peterson de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Museo Nacional del Prado (2020).

Beca puente predoctoral de investigación tutorizada. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. V Plan Propio de Investigación y Transferencia 2018-2020. ref PPI1803. (2019).

Beca Iberoamérica. Banco Santander Universidad Autónoma del Estado de México. Movilidad internacional (2013).

Ana Padrones

Es licenciada en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado además diversos cursos de especialización en algunos de los museos de Madrid como el Museo Thyssen y el Museo Nacional del Prado donde poder conocer más a fondo figuras clásicas como Tiziano o Durero. Pero al mismo tiempo también diferentes cursos para conocer más a fondo el ambiente contemporáneo actual en cursos como "Pero... ¿esto es arte?" de la Universidad Popular en el CA2M (Móstoles).

Su actividad como educadora comienza en diferentes empresas especializadas, como Hablar en Arte o Caligrama, en visitas con grupos escolares de diversos colegios de la comunidad de Madrid a museos como el Museo Sorolla, MNCARS, Museo Nacional del Prado, Museo de América, etcétera. También actividades con grupos de adultos a exposiciones y actividades en el Palacio Real de Madrid, la Biblioteca Nacional o la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

También ha llevado a cabo actividades de educación con escolares, grupos RES, diversidad funcional, talleres, actividades familiares y de adultos en el centro Caixaforum Madrid en todas sus exposiciones desde enero de 2011 hasta el año 2020.

Desde el año 2009 trabaja en el Museo Nacional del Prado realizando diferentes actividades dentro del departamento de Educación, actividades escolares, talleres familiares y de verano, cursos con grupos de adolescentes, Claves e itinerarios con grupos de visitantes libres en el museo, visitas Dialogadas dentro de los llamados Itinerarios Incómodos, realización de visitas para grupos de personas ciegas y con discapacidad visual, y educadora/mediadora en el programa Deslizar.

Dolores Riveira Vázquez

Es licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Salamanca y Graduada en Gestión Cultural y Evaluación de Patrimonio Histórico Artístico también por la USAL.

Empieza a trabajar en el Departamento de Actividades Culturales de la USAL en las labores de coordinación de la Exposición “Figuraciones-Arte Civil-Magicismos-Espacios de Frontera” asimismo ha sido la responsable de la elaboración del programa didáctico.

Se traslada a Madrid en el 2008 y durante dos años trabaja en el Museo de la Biblioteca Nacional realizando la coordinación de actividades.

En 2009 hace el Curso de Formación de Educadores para la Realización de Actividades en Museos y empieza a trabajar en el Museo Nacional Del Prado como educadora de todos los programas educativos del Departamento Prado Educación , ya en el 2014 obtiene el Título de Especialización en Educador en Museos por la Universidad de Alcalá. En 2020 forma parte del equipo del proyecto Deslizar. Estos años le han servido para reafirmar la convicción de que Arte y Educación son herramientas que juntas transforman y trabajan por Museos + Sociales.

Participa como ponente en la X Jornada Cine y Discapacidad organizada por la Universidad Rey Juan Carlos , con la ponencia “Reencuentro en Palabras: El Descendimiento”, actividad perteneciente al Prado Inclusivo.

FINANCIADOR

Fundación Art Explora

Art Explora es una fundación francesa creada con el claro objetivo de acercar la cultura, en toda su diversidad de visiones y formas de expresión, a todos los públicos posibles.

Así, Art Explora presta su apoyo a proyectos tan diversos como exposiciones en galerías y museos, iniciativas educativas (en colaboración con La Sorbona, por ejemplo), o galardones como el premio europeo Art Explora - Académie des Beaux Arts.

En todas sus acciones, el foco de la fundación recae sobre el fin de hacer llegar la cultura y la producción artística a nuevas audiencias, buscando vías innovadoras de afrontar esta misión. Ejemplo de ello es su más reciente proyecto: la creación del barco ArtExplorer, concebido como centro de una exposición itinerante e internacional con capacidad para 2.000 personas al día.

ARTISTAS

Lo caracteriza a todas y todos los artistas es su experiencia y vínculo con la educación. En realidad responden a una figura que surge no hace más de una década, denominada ARTE-EDUCADORA/ EDUCADOR.

Álvaro Valls

Se define como artista multimedia especializado en nuevas tecnologías, creatividad y educación artística contemporánea. Su carrera artística está especialmente vertebrada en el ámbito educativo mediante su faceta de tecno-brujo, con la cual formula narrativas en torno a la magia, la teoría crítica y la performance audiovisual.

Ha trabajado en varias universidades como docente de magisterio y creatividad aplicada. Actualmente imparte asignaturas transdisciplinarias de creación de proyectos, audiovisuales y paisaje sonoro en TAI. Ha desarrollado asignaturas sobre creatividad y música electrónica en instituciones educativas y proyectos de innovación curricular en colegios e institutos a nivel nacional. Tiene una larga experiencia como mediador en educación formal y no formal diseñando talleres audiovisuales en instituciones de carácter internacional como Medialab-Prado (Madrid), Platohedro (Colombia), Matadero-Madrid o el Museo del Prado. Realiza relatoría gráfica de eventos con el colectivo relatoríaKIWI en conferencias sobre cultura y transformación social y pertenece al grupo de narrativas transmedia La CocTELLera. Como Vídeo-DJ realiza conferencias performativas sobre cultura contemporánea e innovación educativa, explorando formatos con los que desarrollar la atención y la escucha en formaciones de profesorado.

Además, realiza sesiones audiovisuales bajo su alias VRILLÖN donde canaliza a esta entidad extraterrestre con formatos festivos audiovisuales.

Basurama

Es un colectivo dedicado a la investigación, creación y producción cultural y medioambiental fundado en 2001 que ha centrado su área de estudio y actuación en los procesos productivos, la generación de desechos que éstos implican y las posibilidades creativas que suscitan estas coyunturas contemporáneas. Nacido en la Escuela de Arquitectura de Madrid ha ido evolucionando y adoptando nuevas formas desde sus orígenes. Pretende estudiar fenómenos inherentes a la producción masiva de basura real y virtual en la sociedad de consumo aportando nuevas visiones que actúen como generadores de pensamiento y actitud. Detecta resquicios dentro de estos procesos de generación y consumo que no sólo plantean interrogantes sobre nuestra forma de explotar los recursos, sino también sobre nuestra forma de pensar, de trabajar, de percibir la realidad.

Basurama se ha propuesto encontrar los residuos allí donde no sería tan obvio hallarlos y estudiar la basura en todos sus formatos. Se ha convertido en un espacio pluridisciplinar en el que se desarrollan simultáneamente actividades dispares, pero con un enfoque común. Tienen cabida, junto a las artes visuales en su más amplia acepción, todo tipo de talleres, ponencias, conciertos, proyecciones y publicaciones. También pretende establecer una plataforma para que entren en contacto y trabajen juntos personajes del entramado social que ocupan lugares muy diferentes y sin embargo no están muy alejados, considerándose también como un nodo creativo- espacio de encuentro. Ha realizado más de 100 proyectos en cuatro continentes, tiene su base en Madrid y una oficina permanente en Bilbao (España).

Miguel Álvarez-Fernández

Comenzó sus estudios musicales —de piano y composición— en el Conservatorio de San Lorenzo de El Escorial. Después los amplió en diferentes centros españoles (LIEM/CDMC, GME de Cuenca, Aula de Música de Alcalá de Henares...) y alemanes (Cursos de Darmstadt, Fundación Stockhausen en Kürten, Universidad Técnica de Berlín...). Entre 2002 y 2005 vivió en la Residencia de Estudiantes (Madrid), disfrutando de una beca como compositor.

Como complemento de su labor artística, ha desarrollado una destacada labor teórica. Defendió

su tesis doctoral, dedicada a “La voz límite”, en el Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo. Ha impartido clases y pronunciado conferencias en diferentes universidades europeas, así como en Japón (Tokyo, Kyoto, Yamaguchi) y los Estados Unidos (NYU, Universidad de Harvard, CUNY). También ha sido autor de libros como “Luis de Pablo: Inventario” (Casus Belli, 2020) y “La radio ante el micrófono: voz, erotismo y sociedad de masas” (consonni, 2021). En 2015 dirigió, junto a Luis Deltell, el documental “No escribiré arte con mayúscula”, dedicado a Isidoro Valcárcel Medina. Desde 2008 dirige y presenta el programa semanal Ars Sonora, en Radio Clásica (RNE).

También ha llevado a cabo una intensa actividad en el ámbito de la gestión cultural. En 2005 comisarió, junto a María Bella, “Itinerarios del sonido: 14 artistas escuchan Madrid”, primer proyecto de arte sonoro público desarrollado en España. En 2011, con Chema de Francisco y Rubén Gutiérrez del Castillo, dirigió el Festival “SON”, que presentó por primera vez en el Auditorio Nacional de Música de Madrid manifestaciones de arte sonoro. Entre 2011 y 2012 comisarió, con Anne-Françoise Raskin, las dos primeras ediciones de “Sound-In”, sección dedicada al arte sonoro y las músicas experimentales dentro de la feria de arte Estampa.

Entre sus últimos proyectos artísticos destacan las colaboraciones con el artista Niño de Elche; Álvarez-Fernández ha sido director artístico y productor musical del doble vinilo “La distancia entre el barro y la electrónica. Siete diferencias valdelomarianas”, así como de la instalación “Auto Sacramental Invisible. Una representación sonora a partir de Val del Omar”, presentada por el Museo Reina Sofía entre 2020 y 2021.

Createctura

Createctura es un proyecto de investigación e innovación pedagógica a través del ecodiseño de espacios, la integración artística, el desarrollo de la creatividad. Es el proyecto principal de la Asociación pedagógica ILER (Innovative Learning Environments Research) que nace en Cantabria (España) y actualmente cuenta también con delegaciones nacionales en Madrid y Galicia. Nuestro proyecto cuenta también con representación en Francia a través de la “Association Createctura France”

El principal objetivo del Proyecto Createctura es investigar el potencial de los lenguajes artísticos en relación la transformación de los espacios de aprendizaje, con un enfoque basado en el desarrollo sostenible, el respeto por la neurodiversidad y la reivindicación de la importancia de la creatividad y el juego. Desarrolla su actividad en todo tipo de contextos escolares, culturales y artísticos en el ámbito internacional con un objetivo de transformación social.

Ana Cebrián

Docente en la Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Educación), en la Universidad Nebrija y la UNIR. Miembro del Instituto de Investigaciones Feministas (UCM) y de los Grupos de Investigación EARTDI (UCM) y DISEA (UNIR). Doctora en Didáctica de las Bellas Artes con su tesis doctoral ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO (2016), que pone en valor el arte contemporáneo afrodescendiente como potenciador de cambios educativos. Su campo de acción gira fundamentalmente en torno a la visibilidad y empoderamiento de las minorías, en tanto que productores culturales y actores sociales de su propia transformación. Desarrolla talleres para abordar la diversidad desde

el arte en distintas instituciones y plataformas, como RUREX, MAV, CIS-OBEXAXE o la UCM, donde imparte junto a otros docentes la asignatura transversal Estereotipos y prejuicios racistas desde una reflexión de género. Comisaria y cofundadora de ConcienciaAFRO en Matadero Madrid, donde llevó a cabo el comisariado pedagógico de algunos eventos, y coordinó el grupo de co-aprendizaje con jóvenes en riesgo de exclusión social, Afronterizxs. Co-fundadora del colectivo Pedagogías Invisibles, diseña e implementa proyectos de mediación cultural en diferentes museos y salas de la Comunidad de Madrid, impulsando el trabajo accesible y con colectividades. Co-fundadora del Grupo de Educación de Matadero Madrid, desde 2013 reflexiona e implementa proyectos basados en arte+educación, desarrollando propuestas como la experiencia expositiva Ni arte Ni educación o la publicación Pedagogías Feministas. Además, es comisaria de la muestra “Sororidades Instagramer” para la Sala de Arte Joven (CAM) e ilustradora, desarrolla su propia obra gráfica para instituciones como Medialab Prado, Médicos del Mundo o editorial Wanáfrica. Algunas publicaciones: Ni arte Ni educación (Catarata), Pedagogías Feministas (Matadero Madrid) o Arte Negro: una educación artística antiracista en España como escenario para otros posibles (Cis-Oberaxe).

CENTROS EDUCATIVOS

Dentro de las premisas y objetivos del proyecto se encontraba trabajar con centros educativos de las áreas más desfavorecidas de la Comunidad de Madrid, de ahí que los centros educativos integrantes del mismo pertenezcan a los distritos y municipios de Vallecas, Parla y Leganés.

Según un informe realizado en el 2018 desde el área de coordinación territorial y cooperación público social, el distrito de Vallecas es uno de los que presenta más diferencias significativas en cuanto a su población y la vulnerabilidad de la misma, dentro de los indicadores de vulnerabilidad establecidos en ese contexto el Puente y la Villa de Vallecas serían las zonas de la Comunidad de Madrid con más alta vulnerabilidad. Parla, Fuenlabrada y Leganés, en términos generales, presentan dificultades especialmente en las escuelas públicas donde el índice de población emigrante es muy alto.

Una vez situadas en el contexto socioeconómico, hemos recogido el perfil de los centros educativos desde dos lugares descriptivos: la ficha que rellenaron para el Museo Nacional del Prado, en la que hacían una descripción libre para identificarse en el proyecto. Y la descripción extraída de los grupos de discusión en los cuales se indagó directamente por la percepción personal que el profesorado tenía del centro, el alumnado, las familias y el contexto.

La razón que nos lleva a hacerlo de este modo está directamente relacionada con el hecho de que el profesorado ha sido foco del proyecto y, por tanto, una mirada más personalizada situará al lector o lectora en un lugar más cercano al de las investigadoras.

Para facilitar la lectura presentamos un esquema que recoge lo que la investigación ha considerado más relevante de esas dos descripciones y en el Anexo 1 se facilitan los textos originales, así como un resumen comentado de la transcripción del grupo de discusión en relación a este punto.

Por último se ha querido recoger también en estos esquemas el vínculo con los artistas y el proyecto, de manera que se pueda centrar la atención en el conjunto de agentes que actúan y son objeto principal de la investigación.

En el caso de los I.E.S no se hicieron grupos de discusión, con lo cual los esquemas no recogen la descripción personal, cuestión que se abordará más adelante en las conclusiones.

LAS INVESTIGADORAS

Marta García Cano

Doctora en Bellas Artes con Mención Europea en el departamento de Didáctica de Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, donde desarrolló su tesis doctoral al amparo de una beca FPU y colaboró como docente hasta el 2013.

Actualmente es docente en la Facultad de Educación y centra su docencia en las prácticas del arte contemporáneo en la formación profesorado. Investigadora Principal del proyecto Deslizarse con el Museo Nacional del Prado y Laboratorio Pantono, con el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque. Colabora en el Master de Formación de Profesorado y ha colaborado en el Master Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, ambos de la UCM.

Ha sido miembro del grupo de investigación complutense GIMUPAI y actualmente lo es del grupo de investigación EARDI. Con ellos ha participado y participa en varios proyectos I+D y Erasmus+.

En este momento su línea de investigación se centra en la búsqueda de estrategias para la creación de vínculos y afectos entre la institución cultural y la institución educativa. En esta línea ha dirigido ya cuatro proyectos de innovación docente y es impulsora y coordinadora de Educación Pantono.

Socia fundadora del colectivo Pedagogías Invisibles hasta el 2020, ha coordinado, diseñado e implementado talleres y proyectos arte-educación, especialmente en el área de accesibilidad, en diferentes instituciones: Sala Alcalá, 31, Museos Picasso de Eugenio Arias, Tabacalera Promoción del Arte, Sala de arte Fundación Banco Santander, Centro de Arte Alcobendas y en Matadero Madrid como parte activa del Grupo de Educación de Matadero Madrid (GED).

Como artista, desde el año 2008, ha participado en diferentes exposiciones, entre las más recientes destacan las vinculadas al contexto ARTE-EDUCACION: Ni Arte ni Educación y Sororidades Instagrammer en la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid en la que participó con un dispositivo pedagógico. También ha sido seleccionada en diferentes certámenes destacando especialmente El certamen de dibujo Gregorio Prieto durante dos años consecutivos.

Sus otras líneas de investigación son: Pedagogías del Arte Contemporáneo y la mediación a través del arte en diferentes contextos, entre los que puede destacar el contexto arte-salud objeto de su tesis doctoral, "Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico" y que le ha permitido colaborar en varios proyectos con DKV.

Marta Lage de la Rosa

Es premio extraordinario de doctorado en 2003 y cursó un segundo doctorado en Arteterapia y Aplicaciones del Arte para la Integración Social; es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Máster en Artes Visuales por la Universidad Autónoma de México, país donde residió durante cinco años.

Su experiencia profesional combina la didáctica e investigación de la Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural dentro y fuera de España. Especialista en grabado calcográfico de la colección de Goya. Ha participado en proyectos de investigación de la Real Academia de Bellas

Artes de San Fernando en Madrid, el Fondo Social Europeo y para la UNESCO en Centroamérica y México. Al retorno a España como investigadora del Plan Nacional de Investigación Científica Desarrollo e Innovación Tecnológica (I + D + I) del Ministerio de Educación y Ciencia en la Universidad Carlos III. Obtuvo la beca de Roma 2007/08. Ha sido docente e investigadora en Universidades públicas y privadas como la de Alcalá, Comillas, Instituto de Empresa, U-TAD y la Universidad Autónoma. En el ámbito de Educación artística para la integración social y arteterapia destaca su amplia experiencia profesional con adolescentes y adultos con y sin discapacidad, enfermedad mental y en riesgo de exclusión social en distintas instituciones y fundaciones.

Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, de la Universidad Complutense de Madrid, profesora del Máster de Formación de Profesorado en Secundaria y coordinadora de Prácticas del Máster de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión Social. Pertenece al Grupo de Investigación Aplicaciones del Arte en la Integración Social: Arte, Terapia y Educación Artística para la Inclusión. Forma parte de Educación Pantono y en el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque de los Laboratorios de Arte Bienestar y Educación L-ABE y del Laboratorio Pantono (Arte y Educación).

Artista y feminista en activo con los colectivos EmPoderArte (vicepresidenta) y Mujeres en las Artes Visuales (MAV). Como artista es fotógrafa y pertenece a la compañía de teatro inclusivo Vertebradas Artes Escénicas desde 2017.

Noemí Avila Valdés

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid y Antropóloga Social y Cultural por la Universidad Nacional a Distancia. Actualmente es Profesora Titular y Secretaria Académica del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, de la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido docencia en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Educación. Ha sido coordinadora del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales (2013-2017) y es miembro del grupo de investigación Complutense GIMUPAI (con valoración excelente en transferencia). Ha participado como investigadora en diversos I+D nacionales, ha dirigido contratos artículo 83, proyectos de innovación y aprendizaje-servicio, para el desarrollo de la educación artística en diferentes contextos formales y no formales, y especialmente en el ámbito del Arte y la Salud. Actualmente coordina un proyecto europeo Erasmus+ (asociaciones estratégicas) sobre el uso pedagógico y creativo de la ciudad.

ALUMNAS INVESTIGADORAS

María Casas

Graduada en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid.

Participante desde 2019 en el Proyecto de Innovación Docente 132 “Cartografía crítica de recursos educativos y pedagógicos en instituciones y entidades culturales del ámbito de las artes visuales en la Comunidad de Madrid como herramienta de formación del profesorado”, proyecto becado con la Beca de Colaboración con el departamento de ‘Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física’ del Ministerio de Educación durante el curso lectivo 2020-2021.

En el marco de dicho proyecto participa como estudiante de la UCM en el desarrollo del proyecto

Deslizar del Museo Nacional del Prado, basado en la innovación educativa a través de las artes, durante el curso lectivo 2020-2021 y como miembro de Educación Pantono.

En el curso lectivo 2019-2020 participó en el Proyecto de Innovación Educativa: la justicia restaurativa como modelo socioeducativo en la resolución de conflictos. En el marco de dicho proyecto presentó una comunicación como ponente en el 'I Congreso Internacional de Política Educativa, CIPE, 2020', celebrado en los días 4 y 5 de marzo de 2021.

Entre sus aficiones, actitudes e intereses destaca: Afición por la literatura, la naturaleza, el atletismo y la natación. Gusto por las artes visuales, la música, la fotografía y las artes escénicas. Disfruto de la compañía de los niños y niñas, contando con recursos para estimular el juego, así como para estimular sus competencia en lo referente a la lectoescritura, el lenguaje oral, la lógica matemática, las artes visuales y la música. Cuento con formación para fomentar capacidades relacionadas con la resolución de conflictos y las relaciones interpersonales.

Belén Martínez

Durante mis años de colegio e instituto estude en un colegio británico con metodología Montessori. Más tarde al terminar la secundaria empecé la carrera de derecho, aunque actualmente curso 3º de Pedagogía en la universidad Complutense de Madrid. Siempre he trabajado en el campo de la educación, bien como profesora particular de literatura, economía o de apoyo para niños de primaria o bien como animadora y cuidadora de niños pequeños. Hoy en día colaboro con el museo Thyssen Bornemisza de Madrid diseñando y ejecutando una de las visitas que ofrece. El arte siempre me ha interesado, es uno de mis hobbies desde muy pequeña, pintar y dibujar así como hacer manualidades son de mis pasatiempos favoritos. Además soy una interesada de la literatura y la historia. Mi gran pasión son los viajes, conocer idiomas y descubrir culturas diferentes a la mía.

Guillermina Petrelli

Actualmente estoy cursando el Doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Uno de mis mayores intereses en el campo de la educación es el arte, pues considero que el arte es una herramienta clave para la educación, nacemos siendo artistas, solo tenemos que saber encontrar los ingredientes adecuados para poder desarrollarnos como ello, o bien, para hacer de ese arte un uso en nuestra vida diaria, tal y como dijo Ocatvi Fullat, "Los educadores son artistas, la educación es una obra de arte". Entre otros de mis intereses se encuentra la gimnasia rítmica, deporte que me ha inculcado valores esenciales para mi desarrollo personal como el respeto, la perseverancia, el trabajo en equipo y el compañerismo. Estos valores han sido fundamentales en mi actual proceso de formación como docente, ya que siempre han estado presentes y creo que en futuro serán claves en mi futura como docente. Para mí la educación es la herramienta clave para cambiar el mundo, por eso yo, como estudiante de educación estoy sumamente orgullosa de ello. Porque haré todo lo posible por contribuir al cambio que entre todas podemos lograr.

Edith Juliette Pizarro

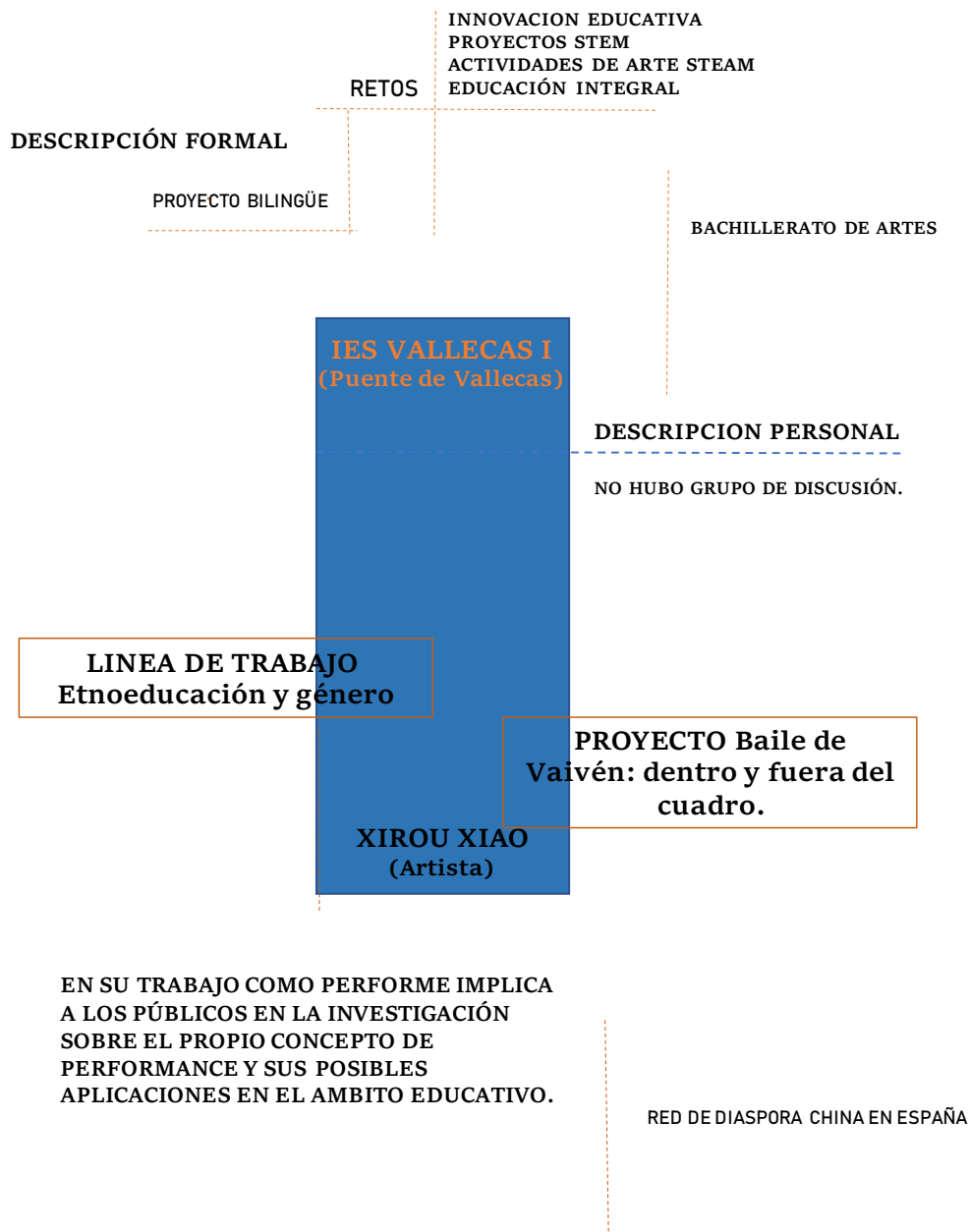
Me considero una persona altamente sensible, comprometida y cercana. Soy minuciosa en los proyectos en los que me involucro, tomando en cuenta las recomendaciones de los miembros de mi equipo. Me encanta aprender y comprender un poco más el trasfondo de aquello que nos rodea.

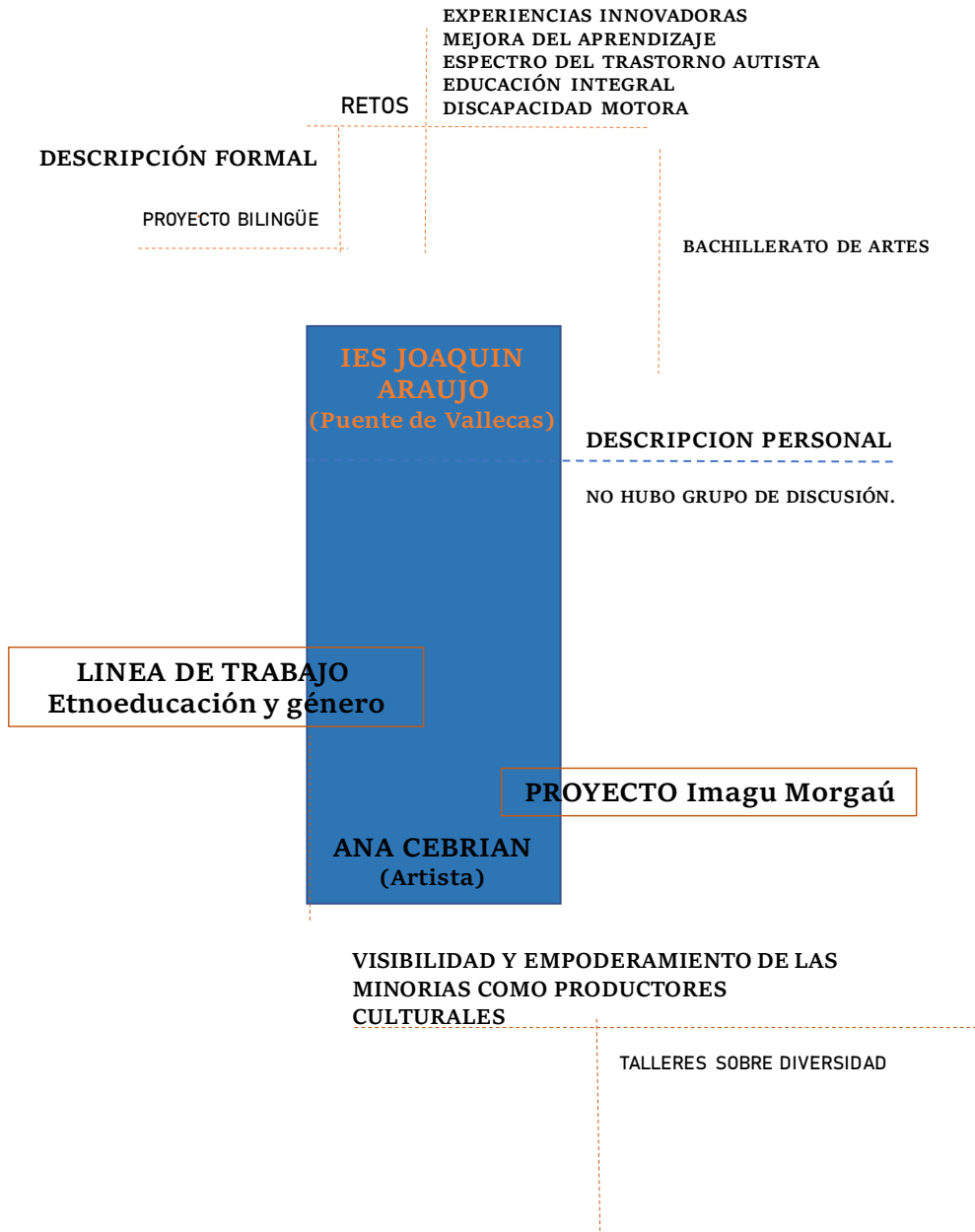
Estudio el Grado en Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, desde el 2019, ya que en un futuro me gustaría poder dedicarme laboralmente, en el ámbito de Pedagogía Social o sanitaria.

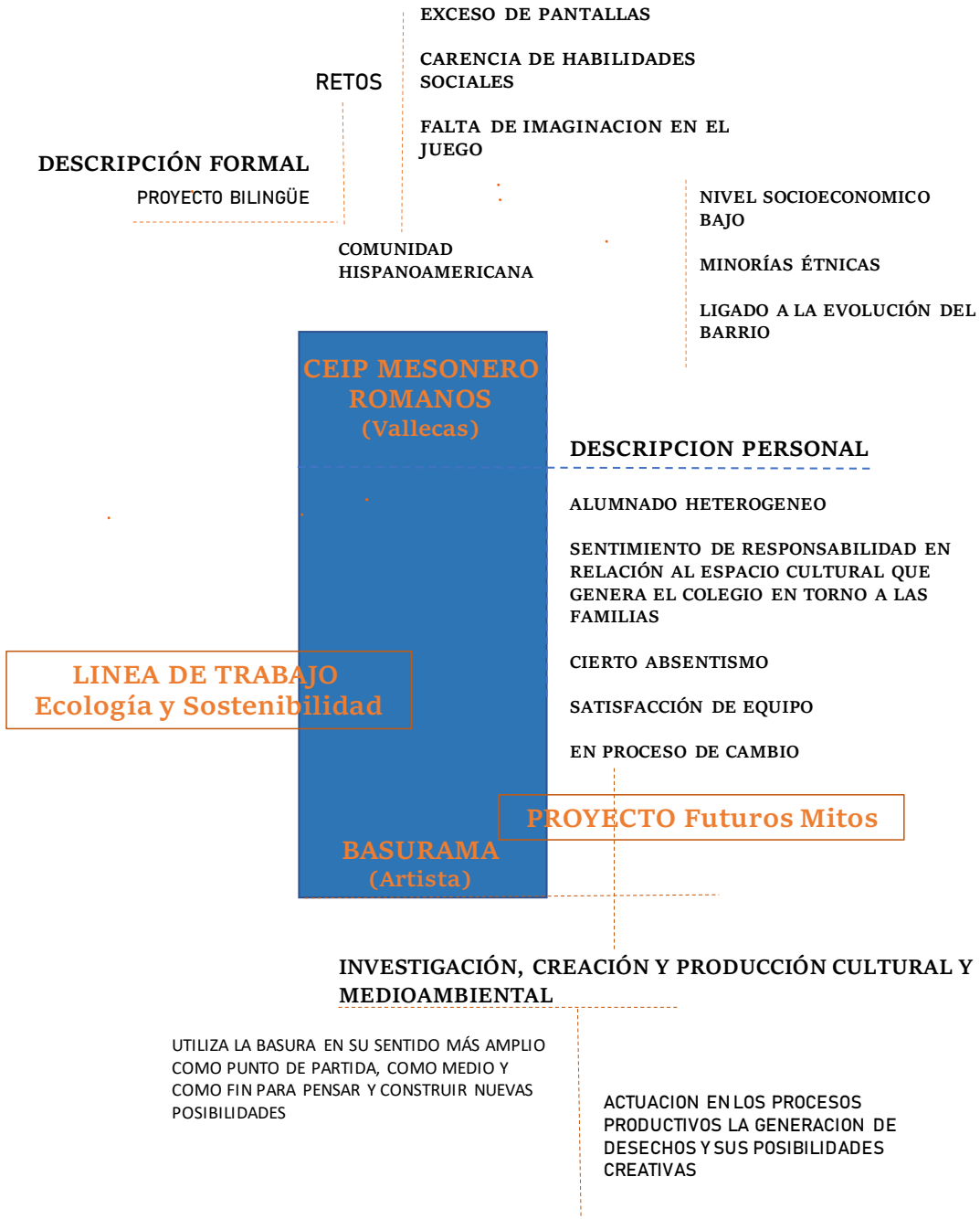
He realizado en 2018, un Curso de fotografía en el Centro Sociocultural Aula de Aire libre, ya que también me gusta trabajar y me gustaría poder profundizar más en el ámbito visual y artístico.

En mi tiempo libre, me gusta hacer dibujo, fotografía y jugar videojuegos. También me gusta viajar y pasar tiempo tanto con mi familia como con mis amigos.

CENTROS EDUCATIVOS







DESCRIPCIÓN FORMAL
PROYECTO BILINGÜE

RETOS

- EXCESO DE PANTALLAS
- CARENCIA DE HABILIDADES SOCIALES
- FALTA DE IMAGINACION EN EL JUEGO

COMUNIDAD HISPANOAMERICANA

- NIVEL SOCIOECONOMICO BAJO
- MINORÍAS ÉTNICAS
- LIGADO A LA EVOLUCIÓN DEL BARRIO

CEIP MESONERO ROMANOS (Vallecas)

BASURAMA (Artista)

DESCRIPCIÓN PERSONAL

- ALUMNADO HETEROGENEO
- SENTIMIENTO DE RESPONSABILIDAD EN RELACIÓN AL ESPACIO CULTURAL QUE GENERA EL COLEGIO EN TORNO A LAS FAMILIAS
- CIERTO ABSENTISMO
- SATISFACCIÓN DE EQUIPO
- EN PROCESO DE CAMBIO

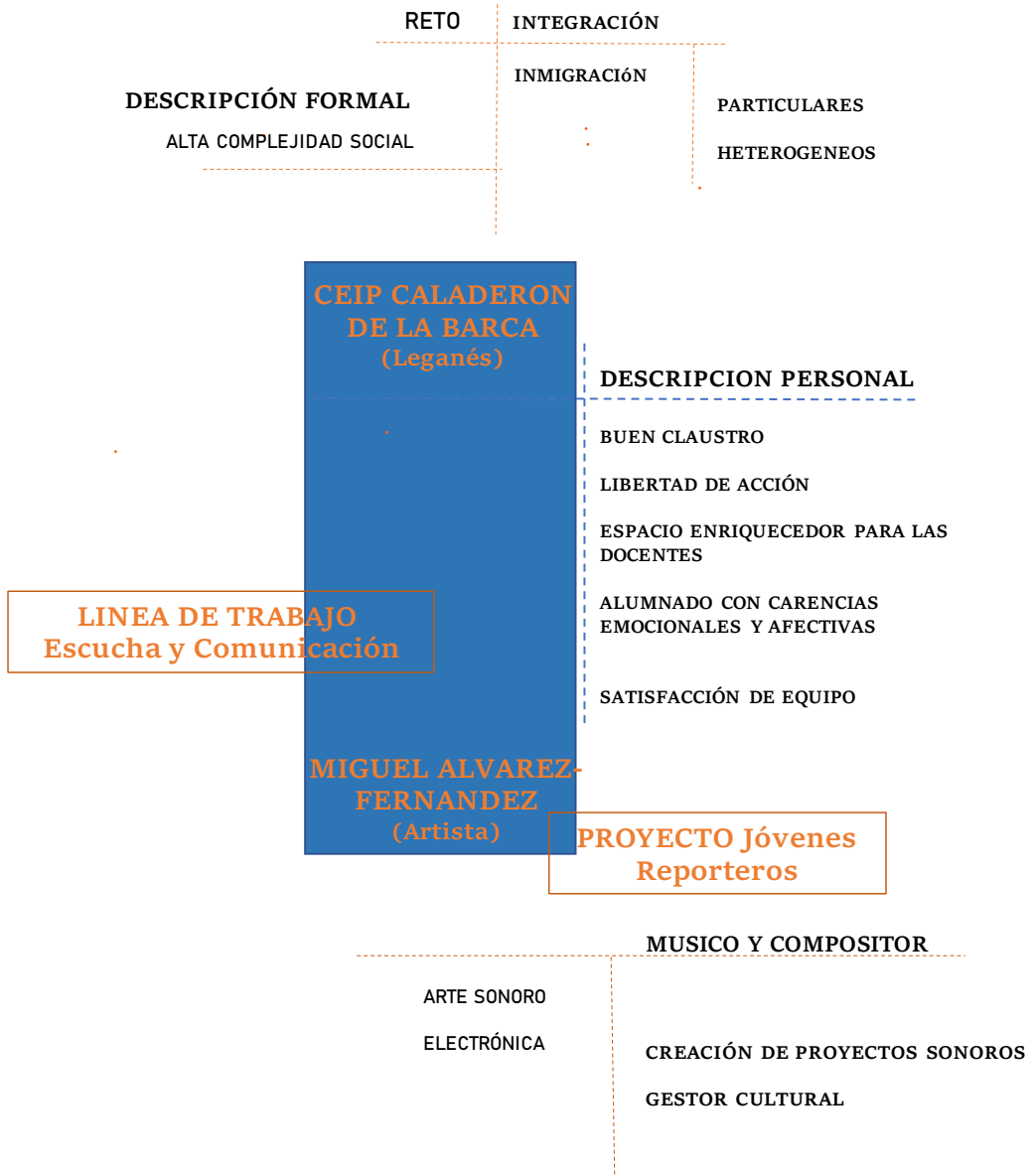
LINEA DE TRABAJO
Ecología y Sostenibilidad

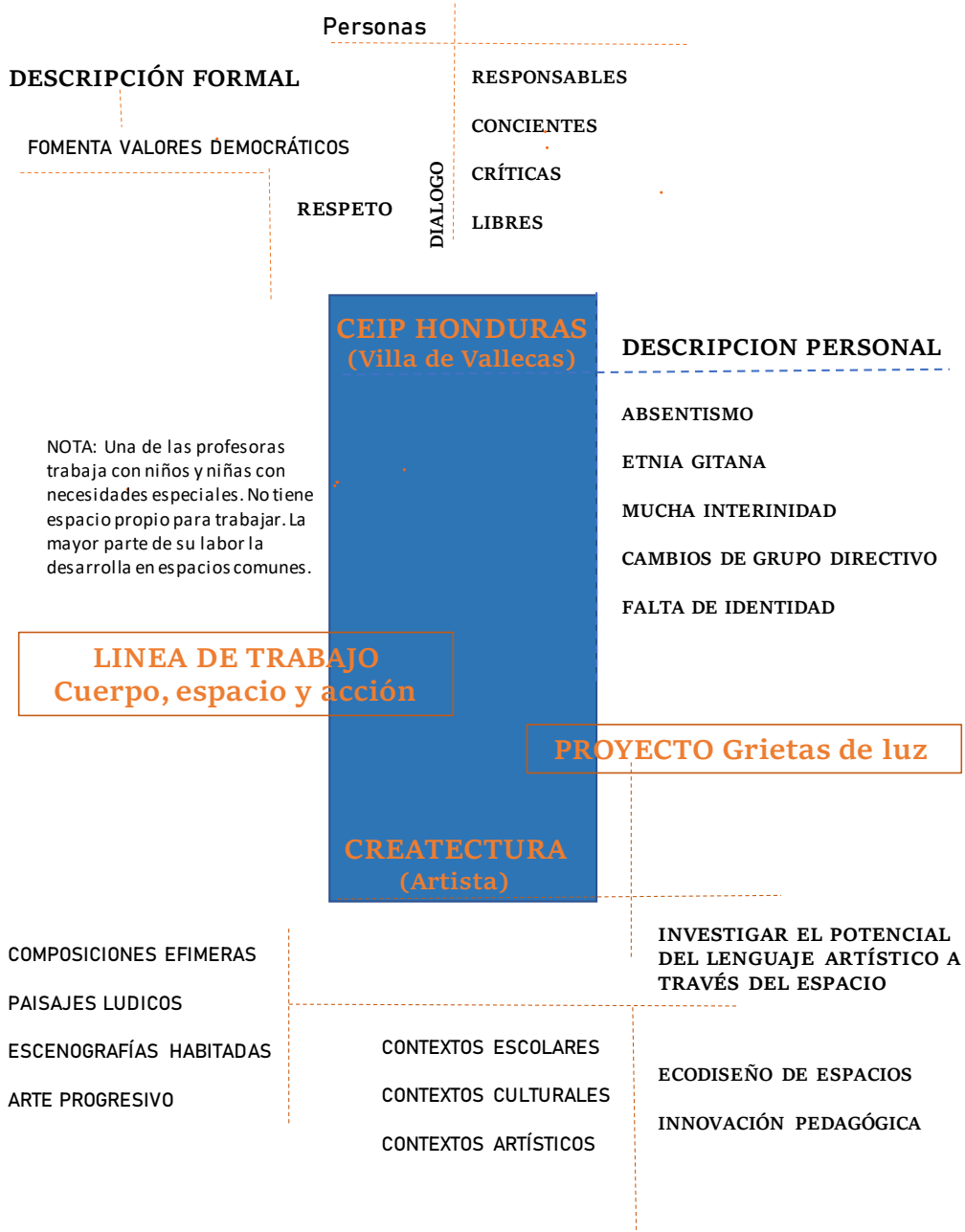
PROYECTO Futuros Mitos

INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y PRODUCCIÓN CULTURAL Y MEDIOAMBIENTAL

UTILIZA LA BASURA EN SU SENTIDO MÁS AMPLIO COMO PUNTO DE PARTIDA, COMO MEDIO Y COMO FIN PARA PENSAR Y CONSTRUIR NUEVAS POSIBILIDADES

ACTUACION EN LOS PROCESOS PRODUCTIVOS LA GENERACION DE DESECHOS Y SUS POSIBILIDADES CREATIVAS







ANEXO II

TEXTOS CUADERNOS INSPIRADORES

MEMORIA DEL PROYECTO DESLIZAR. Belén Martínez.

Desde mi posición es complicado establecer qué debe quedarse y que no en el proyecto, especialmente en lo que atañe al alumnado. Es cierto que pude pasar algunas jornadas con los estudiantes y trabajar mano a mano con ellos, lo cual fue increíblemente enriquecedor no solo como futura pedagoga, pero como persona. Sin embargo, no puedo decir que pasase el tiempo suficiente para saber con toda seguridad qué debe integrar el ADN del proyecto. No obstante, tengo algunas ideas de lo que el proyecto supuso para el estudiantado, los centros y la comunidad educativa.

Uno de los puntos fuertes del proyecto, para mi, es su transversalidad. En todos los sentidos, desde los equipos que lo conforman, los temas que se tratan, las habilidades y competencias que se desarrollan. Como educadora no solo resulta un reto pero también es una fuente de conocimientos. Con este proyecto se demuestra la transversalidad del arte, los alumnos son capaces de comprobar como realmente el arte está entrelazada en nuestras vidas. En uno de los centros a los que fuimos los profesores de historia y economía desarrollaron con la ayuda de la artista una dinámica conjunta para sus clases usando como herramienta artística la cartografía. Fue una experiencia realmente bonita ver el proceso de aquellos alumnos que al principio perdidos no sabían muy bien ni como ni por donde empezar, y a medida que avanzaba la clase fueron probando y componiendo su percepción de lo que se les pedía, cada estilo distinto y con materiales dispares.

Pienso también que el proyecto Deslizar puede servir como demostración de la importancia de la educación artísticas. Al principio pensaba que era una justificación, una manera de decir “para esto sirve el arte”, pero una vez terminado el proyecto creo que va mucho más allá. Va muy en relación con lo mencionado anteriormente sobre la transversalidad del proyecto. El arte está íntimamente relacionado con todo aquello que nos rodea y creo que más en estos tiempos que corren donde las redes sociales y los medios de comunicación están tan presentes en nuestras vidas. En un centro parte del proyecto se centro en la resolución de conflictos, en otro se uso para hablar con los estudiantes a cerca de temas a priori complejos (perspectivas de genero, racismo, machismo, etc).

En las obras finales de los alumnos se palpaba una madurez personal que para mi sin ninguna duda resulto consecuencia de todos estos procesos que se han hablado antes. Por esta, y todo lo dicho, creo que el proyecto Deslizar es esencial a la educación artística y a la educación en general.

Desde mi punto de vista los aprendizajes de los alumnos son profundos y numerosos. Sin decir tiene que este proyecto es vital para desarrollar la creatividad de los alumnos. Cuando hablo sobre creatividad no solo me refiero a la inventiva o la imaginación, también al proceso creativo. Esto incluye una serie de sentimientos que todos experimentamos en la vida y que el colegio, el instituto no nos prepara tan bien como el proceso creativo. Hablo sobre la frustración, la incertidumbre, la perseverancia, la resiliencia, etc. No solo esto, por lo que pude observar el proyecto fue al mismo tiempo que transversal increíblemente personal. Se pudo apreciar el cambio en los alumnos, las competencias sociales que se desarrollaron: la colaboración, la confianza en uno mismo, trabajo en equipo, etc. En mi opinión la mayoría de los alumnos fueron transformados de alguna manera, en mayor o menor escala por esta experiencia.

Toda esta creatividad, cambio de perspectiva, madurez personal (en la medida que fuese) no ha sido lo único que los alumnos pudieron sacar del proyecto. Creo que además fue una herramienta útil para que ellos mismos pudieran descubrir nuevas metodologías para estudiar, diferentes maneras de estar en clase y trabajar. Quizás en el instituto aun no puedan entender el potencial que conocer esto supone, pero es una herramienta muy significativa para continuar con sus estudios. Los niños desarrollan: creatividad, métodos distintos de estudio (mapas y cartografías...), colaboración, incertidumbre del proceso creativo extrapolable a otros ámbitos de la vida, confianza en si mismos, métodos de resolución de conflictos, nuevas perspectivas de género y cultura.

Para mi, lo más precioso del proyecto fue ver como los alumnos desarrollaban la temática. Los centros a los que yo atendía trataban el tema de género y etno-educación. Desde los más pequeños hasta los de último curso fueron trazando lo que ya sabían, fueron explorando y aprendiendo y también plasmaron en sus obras lo que pensaban acerca del tema, lo que cambiarían en la sociedad respecto a este tema. Ver ese proceso fue realmente enriquecedor como educadora. Ver las presentaciones de las obras finales fue para mi el momento cumbre del proyecto. Sus exposiciones no solo denostaban lo complicado del proceso creativo, pero se palpaban el orgullo y la energía de las obras. Era evidente que a pesar de los rompecabezas habían disfrutado realizándolas. Era fantástico ver como a pesar de que cada obra era individual y contaba la historia y perspectiva de cada alumno, todos se habían involucrado en sacar adelante esa visión.

MEMORIA DESLIZAR Juliette Pizarro

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia Deslizar ha sido un cúmulo de aprendizajes y emociones, que no hubieran sido posibles sin la interdependencia de las agentes participantes. Abordando tanto el ámbito educativo y artístico, esta cooperación ha permitido que se puedan desarrollar nuevos métodos de aprendizaje y de desarrollo no solo en los propios educandos, sino también en docentes y artistas. Debido a las interferencias que supuso la pandemia, las intervenciones tuvieron que ser limitadas a las condiciones que se requerían necesarias. No obstante, en las acciones que se nos dejó interactuar e involucrar, este proyecto se vislumbraba como un inicio de renacimiento del arte en la educación.

En la educación deben incluirse los actos de pensamiento y reflexión, y a través del arte en este proyecto se ha permitido a los alumnos hacerlo y realizar un ejercicio de conciencia, algo que en la actualidad no tiene mucha cabida en las aulas. Tanto para ellos como para nosotras, se nos ha dado la oportunidad de ver el arte y sus instituciones de manera más natural y familiar, una experiencia gratificante y enriquecedora, que debe ser incluido en más colegios para que puedan experimentarlo. Además, las herramientas y metodologías utilizadas por las artistas, permite ver con más certeza la diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje que puede haber en el aula y como pedagoga verlo más allá de la teoría me ha sido alentador para mi futuro profesional.

Llegando con el proyecto, desde un sentimiento de ganas e incertidumbre compartida, a los colegios, se podía detectar sensaciones por parte de los alumnos de curiosidad, confusión e indiferencia también, pero a medida que iban pasando las sesiones se iban desenvolviendo más y mostrando más predisposición a participar sin miedo a la equivocación, brindándonos su sabiduría que era mucho más de lo que se esperaba e implicación y cuidado en aquello que hacían, hasta el punto de acompañarnos el día de presentación para explicar y compartir sus creaciones.

Uno de los objetivos en la pedagogía es el desarrollo pleno del ser humano tanto como ser individual como conviviente social. Por ello las primeras etapas son determinantes para la persona en la formación de su ser. Como pedagoga, la inspiración que me evoca la educación es la creatividad y el compartir. Las personas no podemos evolucionar sin la existencia del otro. Cerrarnos a unas ideas fijas, es perder la apertura a nuevas realidades que nos permiten conocernos más a nosotros mismos. El arte como herramienta educativa desde el proyecto Deslizar, ha permitido destapar nuevos mundos e ideas en los alumnos, pudiéndose conocer un poco más entre ellos e incluso ver un poco más allá de la figura de compañero de clase que suelen tener. Crear un espacio donde no había una respuesta lineal correcta y poner en foco el diálogo con los alumnos, permitiendo ver que revalorando y reafirmando su figura educativa, se comprometían más en la transmisión de sus mensajes para poder hacer entender aquello que quieren comunicar. Tanto en la experiencia con Xirou y Ana, esos acontecimientos han podido sucederse teniendo el arte como punto de partida. Xirou hacía un arte más performativo y Ana hacía un arte futurista con elementos clásicos, incentivaron a los alumnos a crear sin prejuicio. El poder ser uno mismo por unos momentos en el aula, uno de los ejercicios pedagógicos más inspiradores que puede haber.

Guillermina Petrelli Chauvié

Esta obra que presento como inspiración del proyecto “Deslizar” en colaboración con el museo del Prado se titula “La inspiración de las raíces”.

Esta obra representa lo que para mí ha significado ser parte del proyecto de investigación de dicho proyecto. Proyecto que ha unido el arte con la educación y que por tanto ha sido clave en mi actual proceso de formación como educadora. No obstante, dejando un poco de lado el carácter académico podría decir que ha sido un proyecto que además de aportarme elementos esenciales en mi figura de estudiante también me ha aportado diversos aspectos a mi formación como persona.

En la obra podemos ver que el color base es un color naranja que a medida que se va uniendo con la parte inferior del cuadro se va aclarando, esto hace referencia a la manera en la que comenzó el proyecto objeto de comentario. Pues desde mi punto de vista, el punto de partida del proyecto deslizar fue un tanto firme, incluso podría decirse que difícil. Nosotras, como estudiantes e investigadoras no éramos capaces de entender cuál era el objetivo y cómo debíamos desarrollarlo. A pesar de ello, como podemos observar en la obra (el color naranja se va aclarando) esto fue algo que cambió rotundamente una vez comenzamos con el proceso de investigación y con el primer contacto con los artistas con los que posteriormente trabajaríamos. Ellos nos situaron en la base de la pirámide y nos explicaron el qué y el cómo de cada una de las actividades que se desarrollarían. Además, tuvimos la oportunidad de formar parte de muchas de las reuniones que realizaban los artistas con los docentes de los colegios, en los que se realizarían las actividades lo cual fue sumamente enriquecedor para nuestra tarea como investigadoras, ya que a través de ello se podían observar aspectos claves cómo las distintas habilidades que en un aula se pueden trabajar realizando un trabajo que se encuentre unido al arte.

Las tonalidades bases de la obra que podemos observar hacen referencia al proceso lineal del proyecto. Pues a pesar de los distintos momentos claves del proyecto el proceso llevó desde el principio un hilo conductor que se podría ver claramente reflejado en el resultado final del proyecto. Asimismo, podemos observar que el árbol que se representa en la obra cuenta con distintas ramificaciones de las que nacen muchas otras. Esas hacen alusión a la gran cantidad de vertientes que el proyecto en general abarcó. Desde aspectos como el trabajo del color a través de actividades manipulativas, hasta aspectos como el trabajo de la recreación de sus obras a partir de los dibujos realizados por ellos mismos. Es decir, cada rama representa la multitud de conceptos que se han trabajado, así como también las diferentes inspiraciones que yo como investigadora he obtenido.

Por otro lado, podemos observar también como en el cuadro entre las distintas ramificaciones que comentaba anteriormente hay varios ojos. Con este detal le pretendo hacer referencia al sentido de la vista que fue clave durante el proceso de investigación. Ya que desde mi punto de vista fue lo determinante para poder llevar a cabo un eficiente proyecto. Pues, como investigadora el observar fue lo que permitió llevar a cabo mi investigación, así como también este proceso de inspiración que en estas líneas comento. Además, no solo fue clave para quienes investigábamos sino también para aquel alumnado que tuvo la oportunidad de disfrutar de este proyecto.

Teniendo en consideración todo lo ya tratado anteriormente podría destacar que este proyecto

ha sido un proyecto multidisciplinar en el que cada mínimo detalle guardaba en sí mismo un sentido. Pues lo estético enseña y esto es fundamental. El arte no es un algo sin sentido, pues por muy escondido que esté, guarda en él una carga de significación ya sea para quien lo ha Guillermina Petrelli Chauvié

hecho o bien para quien tiene el gusto de apreciarlo. Otro de los puntos más destacables es que cada material utilizado tenía un sentido y una intención clara. Pues como ya comentaba anteriormente todo tenía un por qué.

En conclusión, esta obra representa todo lo que para mí como investigadora ha significado este proyecto. Un paisaje de emociones un tanto complejo de explicar, pero cargado de una gran significación. Algo que empezó siendo pequeño y desde lo más básico de mi conocimiento y que finalmente se convirtió en un conjunto de elementos entrelazados que me inspiraron, me enseñaron y sobretodo, me ayudaron a crecer en mi formación como docente. Un proyecto en el que el arte unió personas, aprendizajes y conocimientos, haciendo de este un proyecto sumamente enriquecedor.

Algunas cuestiones de interés sobre el proyecto de arte-educación "Deslizar":

0valor además de fomentar en todo momento el pensamiento crítico del alumnado. Pues aquellas actividades intencionadas donde se anima a la interacción entre personas refuerzan el aprendizaje en las visitas al museo. En definitiva, el arte es esencial para trabajar interdisciplinariamente en las aulas



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-
Grado en Maestro en Educación Infantil

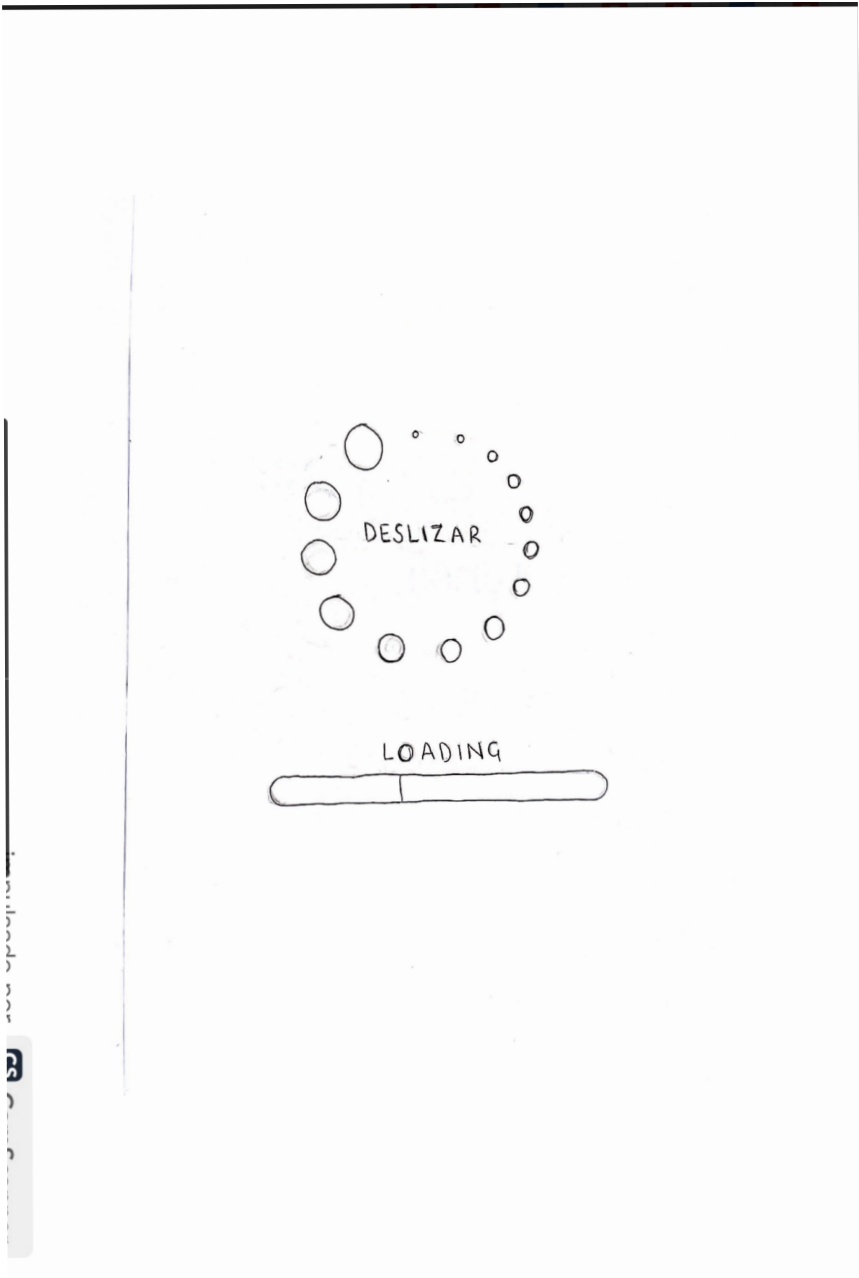
Trabajo Fin de Grado

Las artes visuales y la música en educación infantil **Visual arts and music in Pre-primary education**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1a5RRlesUaHTbteRyaq6uiwm-5DTn4XyVJ>

Estudiante: María Casas Bañares

Tutor: Arantza Campollo Urkiza



<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1a5RRlesJaHTbteRyaq6uiwm-5DTn4XyVJ>



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID



EDUCACIÓN[®]
panTono