

**OTREDAD EN EL AULA: NADA VA A LA ESCUELA**  
**Investigación de acompañamiento del proyecto de**  
**María Jerez / Aquí trabaja un artista 2016**



Por segundo año, las residencias de artistas en colegios realizadas en el marco del proyecto *Aquí trabaja un artista* del CA2M, estuvieron acompañadas de una investigación evaluativa. Dando un paso más, desde el lugar reflexivo desde el que trabaja el departamento de educación, en esta edición el desafío que me propusieron fue el de indagar y explorar los diferentes enfoques y formatos que la investigación podía adoptar, y de qué modo estos podían aportar a la reflexión crítica sobre los procesos artísticos que se llevan a cabo en el marco escolar. En esta búsqueda de otros modos y herramientas, era necesario seguir escapando de estándares de calidad ajenos y baterías de rígidos indicadores de resultados que, además de inadecuados para nuestro objetivo, connotan la idea de *evaluación* desde un enfoque que no deseábamos.

En el curso anterior, la investigación – *Entre la escuela y el museo* – adoptó un formato y tono más académicos, desde los que abordó las dimensiones estructurales e institucionales de los proyectos así como las políticas relacionales que rigen en estos procesos y que condicionan el poder de afectación entre los diversos agentes implicados.

En la segunda edición, dos fueron las premisas desde las que enfocar las evaluaciones: reducir el foco para centrarse en aquello que sucede en el aula tras la entrada de los artistas y sus propuestas, así como explorar otros lenguajes que puedan servir para producir materiales críticos autónomos. Partiendo de dichas premisas, cada taller de artista fue acompañado de una propuesta de investigación diferente, en las que de manera autónoma, se pusieron en juego diferentes modos, enfoques y objetos de estudio.

*Pirámides* surgió como respuesta al aceptar el reto de indagar acerca de los formatos. El proceso de investigación llevado a cabo dio lugar a una película que interroga al lenguaje audiovisual sobre sus posibilidades para reflejar procesos de aprendizaje y extrañamiento en el marco de la escuela.

En *Mirarme a mí* se redujo el cuerpo de análisis hasta la vivencia personal y, adoptando un formato cercano al diario íntimo, reflejó el proceso reflexivo en un relato escrito desde mis experiencias como una participante más del taller de artista.

El presente texto, el más cercano en formato a *Entre la escuela y el museo*, aunque apunta un alejamiento

del rigor académico, principalmente cierra el ángulo de visión para observar qué sucede cuando el proyecto de María Jerez, *Nada va a la escuela*, entra en el marco del aula -qué provoca en el alumnado, en el profesorado, en las artistas y en las educadoras-, para desde ahí apelar a cuestiones más amplias, acerca de las estructuras que sustentan un modelo de escuela productiva y acrítica.

*Otredad en el aula*, pretende, desde su diferencia y teniendo siempre presente su carácter experimental, aportar en esta búsqueda de nuevas vías desde las que interrogar las propias formas de pensar los procesos así como posibles modos de acompañamiento reflexivo desde un pensamiento crítico y situado.

Mercedes Álvarez Espáriz  
Mayo de 2017

# NADA VA A LA ESCUELA

*Quiero trabajar específicamente con los niños en el desarrollo de un lenguaje no verbal que surge del encuentro entre dos personas que no hablan el mismo idioma, pero que quieren generar una comunicación entre diferentes mundos. No quiero centrar esta investigación únicamente en el acto de aprender, sino en el desarrollo de un tercer elemento desconocido que surge de la imposibilidad del conocimiento inmediato.*

En este trabajo, los roles cambian; los niños enseñan y los adultos aprenden; los niños toman la responsabilidad de inventar una metodología que está disponible para que los adultos aprendan.

El trabajo es muy claro: enseñar español a una persona que no lo habla. En ese sentido la excusa del trabajo es perfecta, funciona desde el primer encuentro y genera deseo, curiosidad, inquietud y mucho trabajo.

En estas líneas María Jerez, resumía de forma concisa su propuesta de investigación personal surgida a raíz de lo vivido en unos talleres con un público infantil con el que no compartía una lengua con la cual comunicarse. El proyecto propuesto al CA2M bebía del taller *Anto va à l'école* que María realizó en una escuela infantil en Montpellier.

Dos grupos de 2º de primaria del Colegio Público Parque Áluche de Madrid participaron en el taller *Nada va a la escuela*. Con cada uno de ellos, María llevó a cabo siete sesiones, dos por semana<sup>1</sup>, con la participación de Nada Gambier, artista finlandesa que hasta el inicio del proyecto desconocía el idioma castellano.

Con una propuesta inicial clara, “el alumnado enseñará castellano a Nada”, pero sin una estructura programática definida, el proyecto funcionó como un laboratorio en el que, mediante el ensayo-error se exploraron las potencialidades de la presencia de lo innombrable, lo transitorio y lo inmaterial en el ámbito escolar.

La labor docente encomendada al alumnado operó como hilo conductor, alrededor del cual explorar la

1. Como observadora asistí a la mitad de las sesiones de cada proyecto, a dos sesiones por semana una con cada grupo, así como a las reuniones entre profesorado, artistas y educadora. También entrevisté a las artistas, profesoras y alumnado.

flexibilidad de los límites que puede permitir un taller: ¿hasta dónde podemos alejarnos de la tarea de enseñar castellano a Nada, continuar sin un rumbo concreto, sin que esto signifique que el grupo se disperse?

En esta búsqueda se exploraron diferentes modos y sus límites, se forzaron los tiempos e interrogó la posibilidad de llegar *un poco más allá*. Más adelante abordaré estos modos pero primero quisiera detenerme en algunas de las dimensiones que alteró la entrada de Nada en el aula.



# ENCUENTRO CON LA OTREDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

*Nada no habla español. Está aquí para que le enseñéis.*

La presencia de Nada como adulta que llega a la escuela para aprender abrió de inmediato un espacio de excepción en el aula.

La ausencia de una lengua común que pudiese vehicular la comunicación invalidó irremediablemente los modos académicos usados habitualmente en clase. Las sugerencias iniciales de los niños y niñas recrearon los métodos más comunes en el ámbito escolar, en algunos casos utilizados anteriormente con compañeros que desconocían el castellano:

*Que Nada estudie con un libro.*

*Que Nada escriba listas de palabras y las repita.*

*¿Y si llamamos a la teacher?*

De entre las primeras propuestas escolares, sólo parecía resultar útil el uso de las definiciones para que Nada pudiese comprender los significados de las palabras. Sin embargo, el total desconocimiento del castellano por parte de Nada rápidamente puso en evidencia la necesidad de revisar este método. Los esfuerzos por afinar las definiciones, aunque fueron inútiles para comunicarse con Nada, provocaron sin embargo avances significativos en las habilidades del alumnado a la hora de describir o explicar una idea, señalados tanto por las profesoras como por algunos alumnos, que consideran que este ha sido uno de sus principales aprendizajes.

Aunque rápidamente se evidenció la ineficacia de las descripciones verbales, en las primeras sesiones, al levantarse y colocarse en el centro del círculo, los niños quedaban inmóviles: la rigidez hacía presencia en los cuerpos que quedaban reducidos a soportes de la voz. A la progresiva activación de los cuerpos se sumaron las propuestas de acciones por parte de María.

Convertirse en los profesores de Nada, desplazó a los niños a una posición en la que en un primer

momento utilizaron sus referentes como material con el cual trabajar. Los campos semánticos asociados a su cotidiano, categorizados desde una escala de valores propia, fueron alimentando de contenido las sesiones. Si bien es cierto que el currículo y la agenda escolar estaban presentes, aquellos momentos en los que el alumnado generaba contenidos para la acción educativa abrían la posibilidad de un desplazamiento de los campos de poder del aula.

*La palabra más importante para que aprenda  
Nada es "Hay que cuidar el medioambiente"*





Así, comenzaron a aflorar las diferencias contextuales y referenciales: ¿Es *chaqueta* importante para Nada? ¿Puede entender Nada que lo *más grave* es olvidarse la mochila?

La interacción con Nada, que en un principio era unidireccional, mutó rápida y deliberadamente, hacia un intercambio en el que ella aportaba desde su alteridad. A la vez comenzaron a sumarse lenguajes, el corporal o el gráfico, y el proceso evolucionó hacia una interacción híbrida que desvelaba las distancias entre las diferentes subjetividades. De esta manera las descodificaciones de los actos de habla no podían valerse de la existencia de un contexto común que pudiese aportar un patrón de convencionalidades<sup>2</sup>.

Al provenir de contextos referenciales tan diferentes, el encuentro del alumnado con Nada estaba cargado de cortocircuitos: la desconexión entre lo que se enunciaba y lo que se entendía no afectaba exclusivamente a la lengua. También los gestos y quizás en menor medida los dibujos, generaban grandes disparidades entre la intención del emisor y lo descodificado por el receptor. Esta ineficacia del lenguaje fue expresamente amplificadas, con la voluntad de generar experiencias inabarcables. Y en esta búsqueda, se generaron momentos de disrupción, en los que se superaba la mera representación, generando imágenes de algo inabarcable.

2. Siguiendo la propuesta de la teoría de los actos del habla de Jonh L. Austin, el lenguaje permite producir consecuencias (performativas) en los demás y en el entorno. Sin embargo, en la situación creada en el proyecto, al no compartir una lengua vehicular entre niños y Nada, la lengua resulta inútil y habrá que buscar otro lenguaje que permita esta interacción en la que afectar al otro.

Para que la intención de un acto del habla tenga efecto en otra persona es necesario poder descodificar una serie de convencionalidades, por lo que en el escenario recreado para este taller, la desactivación de la relación entre los actos locutivos, y perlocutivos han llevado a explorar nuevos terrenos y sumergirnos en el ensayo-error. Sin embargo, en las reuniones finales de valoración, los niños aportaron una nueva lectura de su vivencia del taller, al cuestionar el artificio de la situación creada: María sí puede hablar con Nada y María es la que propone las acciones.



¿Qué está haciendo Nada? ¿Cómo nombrarlo? ¿Desde dónde nos habla Nada al intentar que entendamos “planta”?

La desactivación de la eficacia de los actos del lenguaje generó un espacio extraño entre lo dicho y lo comprendido, que fue un nodo de experimentación del taller. Se puede reconocer en él ese espacio de la diferencia entre la direccionalidad y la respuesta que apunta Elizabeth Ellsworth. Un espacio, en el que la comprensión no siempre estaba presente, y en el que oscilaban entre Nada y los niños las posiciones de la relación profesora-alumnos, apelando a su transitoriedad.

Nada al encarnar la alteridad en el proceso de aprendizaje subrayó la posibilidad de otras lógicas del saber que amplían la visión cerrada de un saber único y monolítico, así como también aportó un enfoque renovador sobre las diferentes subjetividades ya presentes en el aula, los procesos de adaptación que han vivido los compañeros al incorporarse al grupo, al aprender el idioma, al integrarse en un sistema educativo extraño con unos métodos ajenos...<sup>3</sup>

3. La población de la escuela es explícitamente muy heterogénea, con niños y niñas con diferentes situaciones socio-culturales, de los cuales muchos han vivido procesos migratorios durante su etapa escolar. Además el colegio cuenta con servicios adaptados para alumnado con diversidad funcional, por lo que la pluralidad de cuerpos en el centro es mayor que en otros centros escolares.

# LAS AUTORIDADES EN EL AULA

La alteridad de Nada, reforzada por su condición de adulta, desafió las representaciones habituales que de quienes aprenden y quienes enseñan existen en el entorno escolar. De las conversaciones mantenidas con el alumnado semanas después del término del taller, resulta sorprendente cómo normalizaban la presencia de una adulta en clase: la escuela como lugar de aprendizaje primario les pareció el lugar indicado para que Nada pudiese comenzar su aprendizaje del castellano a la vez que restaron importancia al desplazamiento de Nada a otro país para aprender una lengua.

*(Nada no aprende español en su país) Porque ahí hablan en inglés*

*Porque ya era mayor para ir a una escuela*

*¿Y por qué no va a un instituto de español?*  
se preguntan entre ellos

*Porque en el instituto ya hay palabras nuevas y cosas más difíciles que a lo mejor ella no podía entender.*

Este enfoque del periodo de formación de Nada desvela cómo el alumnado la colocó en una posición desplazada de autoridad, normalizando su inclusión en un particular proceso escolar debido a su necesidad explícita de aprender castellano y equiparando su situación a la de otros compañeros que se incorporan al aula durante el curso con necesidades de aprendizaje diversas (idiomáticas, lecto-escritoras, matemáticas...).

Al preguntarles por los aprendizajes de Nada, sobre los resultados, ninguno dudó en que Nada había aprendido muchísimo: *a hablar, a leer, a escribir, a pintar, a dibujar...* Sin embargo aunque al describir el proceso vivido afirmaban que había predominado el juego, consideraban que el aprendizaje de Nada tuvo lugar gracias a los métodos habituales en la escuela que implican la interiorización mediante el trabajo individual y memorístico.

Además, aunque aseguraban que Nada aprendió mucho gracias a lo que le enseñaron tanto 2ºA como 2ºB reconociendo el trabajo de los compañeros del otro grupo, la labor realizada tanto por María como por el resto de las adultas presentes en el aula, parece ser determinante para ellos:

*Yo pensé que había aprendido porque se lo fue escribiendo en un libro y con eso a lo mejor todos los días se lo ha ido aprendiendo. Y diciendo las palabras y repasando. Y María y vosotros la ayudasteis a decir más palabras.*

*María ayudaba (a Nada) con las palabras que no entendía. María se lo explicaba en inglés.*

*María lo explicaba en "English" y luego lo escribía en español.*

*María ayudaba muchísimo más que ayudábamos nosotros, porque ella como sabía inglés, pues ella le ayudaba y le decía las cosas que habíamos aprendido que ella no entendía, se lo decía en inglés. Y me parece que María ha hecho un buen trabajo.*



Estas afirmaciones revelan las percepciones del alumnado frente a las posiciones que ocupamos las adultas en el aula y sobre los métodos empleados en el proceso de aprendizaje de Nada. Así, aunque en las conversaciones entre artistas y educadora se valoraba la sensación de un cierto desplazamiento de los poderes, ya que se desactiva quien posee el conocimiento y nos pone a todos en el mismo nivel, este sentir no parece que fuera compartido por los alumnos ya que nos situaron en el lugar del saber.

Tampoco las profesoras, Toñi e Isabel, compartieron la visión de las artistas: Toñi, subrayaba en la entrevista el peso del espacio escolar en el que se desarrolló el taller, en el que tanto los roles y los repartos de poder están firmemente asentados, como una línea metodológica global en la que es habitual la repetición y memorización de contenidos.

Por su parte, el alumnado nos asimiló (a María, Victoria, educadora del CA2M, y a mí misma) al rol de profesoras, como verbalizaron en todas las sesiones al llamarnos profe. Finalmente, la única percibida en un lugar diferente al de la autoridad escolar fue Nada. Una de las claves pudo ser la explicitación por su parte desde el inicio de su desconocimiento del idioma y su situación de aprendizaje, frente al lugar de coordinación y guía metodológica asumido por María, que proponía las actividades y dinámicas y comprobaba posteriormente la eficacia de las mismas traduciendo lo que había comprendido Nada<sup>4</sup>, o el de las profesoras que corregían definiciones, aportaban desde su posición de saber y aseguraban el control disciplinario en el aula.

4. Esta labor de María de comprobación de la comprensión de Nada, parece, a la luz de sus observaciones, que no fue percibida como tal por el alumnado. Al volcar en ella una función educativa (María también enseñaba a Nada) se alteran las lecturas de lo sucedido en el taller.



En relación a la estructura relacional de los grupos, al observar la experiencia vivida por el alumnado, sí se pudieron percibir desplazamientos de los lugares que ocupaban sus voces. La creación de un espacio de excepción en el que las habilidades y saberes puestos en juego fueron diferentes a los que suelen estar activos en la escuela, así como un clima de trabajo agitado, alborotado en algunos casos, y en el que no existen respuestas cerradas y predeterminadas fue determinante en dichos desplazamientos. Así, en las conversaciones mantenidas con artistas y profesoras, se citaban varios casos de niños o niñas que encontraron en el taller un espacio de participación motivador y accesible, en el que se desvelaban capacidades. También se comentaron los ejemplos contrarios, de aquellos alumnos que no conseguían encontrar los modos de participación en un espacio que les descolocaba, en el que se habían trastocado códigos y formas<sup>5</sup>.

5. Esta labor de María de comprobación de la comprensión de Nada, parece, a la luz de sus observaciones, que no fue percibida como tal por el alumnado. Al volcar en ella una función educativa (María también enseñaba a Nada) se alteran las lecturas de lo sucedido en el taller.

6. Esto fue algo también abordado en las conversaciones tras el taller, en las que se debatió cómo incluir a estos niños y niñas en las sesiones.

En el caso de aquellos niños que no dominaban o desconocían el castellano, el proyecto pudo alterar la visión que de su alteridad tenían sus compañeros. Sin embargo, al ser el conocimiento de la lengua importante para poder acometer la tarea principal, la participación de quienes no se desenvolvían con fluidez en castellano se tornaba más difícil, situándolos en un rol más pasivo. Aunque algunos niños lograron encontrar otras formas para aportar, su presencia fue menor que la del resto de sus compañeros, quedándose en un segundo plano<sup>6</sup>.

Al preguntar a los niños y niñas sobre sus aprendizajes, la mayoría consideraba que habían aprendido de forma paralela con Nada. Además de haber tenido que aprender nuevas palabras para posteriormente enseñárselas a Nada, consideran que han aprendido a enseñar:

*Hemos aprendido a enseñar a los más mayores.*

*Para saber explicarnos mejor.*

*A ser más responsables, porque teníamos que enseñar a otra persona.*

*Queríamos ayudar a Nada porque podría ser, por si acaso, que viniese otra persona como Nada que no supiese español y así podríamos hacerlo como lo hicimos con Nada.*

*Enseñar a la gente, cómo enseñar a la gente, cómo es duro el trabajo. Cómo los mayores se esfuerzan para hacernos aprender muchas cosas.*

En este sentido algunas alumnas consideraron que esto había supuesto también un aprendizaje para su profesora, que habría descubierto nuevas potencialidades en ellos.

*Creo que Isabel piensa que sabemos más de la cuenta. Que en clase a lo mejor no nos explicábamos bien, y antes cuando estábamos con Nada y con María nos explicábamos mejor.*

*(La profesora) Ha aprendido que nosotros también podíamos enseñar.*

# INCOMODIDADES TRABAJAR CON LA INCERTIDUMBRE, EL ABURRIMIENTO Y EL ERROR

Como avancé al inicio, el proyecto funcionó como un campo de pruebas, y bajo la premisa del ensayo-error, se exploraron diferentes modos que permitiesen arriesgar los límites y cuestionar las flexibilidades. Como María explicaba, su voluntad era investigar acerca de las posibilidades de forzar los procesos; de enfrentarse a aquellos momentos de bloqueo para superarlos y llegar con el alumnado a otros lugares; de superar frustraciones, de alejarse de las estructuras y de rebasar los límites hasta sentir que era necesario volver a ellos.

Esta apuesta generó un espacio de reflexión acerca de los procesos que se estaban viviendo en el aula compartido principalmente por artistas y educadora y, en las reuniones posteriores al taller, con las profesoras. En ellas, las conversaciones revisaron y aportaron nuevos significados a la noción de enseñar, a sus métodos e implicaciones, relanzando el debate acerca de las condiciones idóneas de la educación y la diversidad de aproximaciones que podían entrar en juego.

La propuesta performativa de María animaba a un nuevo acercamiento a materiales, ideas o contextos. Una forma de conocimiento híbrida (que Toñi nombraba desde la idea de la introducción del pensamiento divergente en el aula) en la que se combinaran de manera insólita cuerpo, objetos, imágenes, para llegar a nuevos significados más allá de las limitaciones de las palabras.





Como hemos ido señalando, este desafío provocó situaciones enriquecedoras, tanto para el alumnado como para las adultas que participamos en el taller, abriendo varias vías de reflexión. Me gustaría detenerme ahora en como también la propuesta afectó produciendo situaciones de incomodidad, que si bien no restan potencialidad a lo ya apuntado anteriormente sí pueden plantear nuevos elementos para el debate. Ya que dimensiones como la incomodidad o el tedio presentes en los procesos educativos suelen quedar en un segundo plano u obviadas en los textos que abordan acciones educativas semejantes y permiten acercarse a ellas desde una honestidad compleja.

Si pensamos en el alumnado, quizás el palpito más notorio fue la frustración del deseo de participación. Una de las imágenes recurrentes del taller fue la de los numerosos cuerpos que, con las manos levantadas, abandonan sus sillas para poder estar cada vez más cerca, para hacerse ver, para lograr participar. La pulsión era tan fuerte que constantemente el círculo en el que estábamos sentadas tenía que ser reconfigurado pidiendo a los niños que volviesen a su sitio.



Este deseo por participar y la frustración que conllevó, que ya en las primeras reuniones generó dudas entre artistas, educadora y profesoras sobre cómo gestionarlo, estuvo íntimamente ligado con el aburrimiento y la desconexión de lo que estaba sucediendo en el taller.

7. Aquí me gustaría recordar que no he estado presente en todas las sesiones, y en las que he observado (algo más de la mitad) hemos estado siempre trabajando en gran grupo, pero tanto profesoras como educadora, consideran que ha habido un equilibrio entre los grupos pequeños y el gran grupo. En varias de las sesiones a las que no he asistido el trabajo se realizó en grupos más reducidos.

Si bien es cierto que al proponer unos modos que se alejan de lo habitual en el aula, es necesario valorar la necesidad de que el alumnado viva un proceso de adaptación hasta que se encuentre cómodo en el nuevo contexto y que, como apuntaba María, esta propuesta visibiliza también la ratio excesiva de niños en cada aula, considero también pertinentes las apreciaciones que han surgido ante la propuesta de que el grueso de las sesiones se desarrollasen en *gran grupo*<sup>7</sup>.

El formato al que me refiero, principalmente de conversación grupal, demandaba un gran esfuerzo de atención a los niños y niñas mientras se desarrollaba la sesión, y reducía la probabilidad de que pudiesen participar, lo que inevitablemente terminó por generar un número importante de niños y niñas que se *descolgaban*.



Las sesiones en las que más niños quedaron ajenos a lo que estaba sucediendo en el taller, me provocan varios cuestionamientos acerca de los límites de experimentación posibles: ¿hasta dónde se puede explorar el aburrimiento o la frustración con un grupo? ¿Debe ser vivido el proceso por todos y todas? ¿Es esto factible? ¿Es deseable? ¿Dónde está el límite entre la exploración educativa o la investigación artística?

Numerosas han sido las conversaciones entre artistas, educadora y profesoras en torno a este tema y a las

posibles tácticas a emplear, convirtiéndose en espacios de reflexión acerca de lo deseable y lo posible en el campo de la educación en un marco escolar.

El trabajo en grupo grande añade la dificultad de la gestión de las voces, ya que suelen predominar las aportaciones de aquellos niños que participan habitualmente mientras que se invisibilizan las de quienes quedan en silencio. En este sentido, es interesante recoger el análisis posterior al taller que hicieron en el aula de Toñi:

(Toñi) Les pregunto *¿Hubo algo que no os gustó de la forma en la que hemos trabajado?* Y varios me responden que algunos niños han tenido un poco de vergüenza y no han participado

*Y ¿cómo lo podríamos haber arreglado?*

Me dicen que haciendo las actividades en grupos más pequeños, que no les da tanta vergüenza.

La algarabía y los murmullos presentes en los procesos educativos no pueden ser leídos siempre como una falta de concentración por parte del alumnado y esto no difiere en este taller. No obstante, las artistas y la educadora interpretaron que este barullo pudo ser uno de los factores que generaron incomodidad en las profesoras.

En las conversaciones que mantuve con ambas profesoras sin embargo, no daban especial importancia al ruido, sino a la desconexión del alumnado de lo que sucedía en el taller. Y en este sentido apuntaban como comprensibles las dificultades que ante la gestión del grupo se había encontrado María: gestionar los tiempos y los ritmos del aula, manejar la presencia de las diferentes voces, reconducir la participación, etc.

Valoraban como un gran desafío trabajar con un grupo sin conocerlo previamente ni contar con una experiencia previa que pudiese dotar de herramientas. Algo que fue mejorando como explica Isabel:

*Yo noté una progresión, lógicamente, a mejor. Igual que, claro, mi grupo empezaba y las cosas que no salían, en el otro grupo se iban haciendo mejor. Por eso decía qué pena no haber empezado en el punto donde llegamos, y con esos conocimientos, tanto de los niños... (como de metodologías).*

Desde esta constatación explicaban cómo habían considerado que el rol más adecuado era el de asegurar el control disciplinar en el grupo a la vez que participaban ocasionalmente en la dinámica. Especialmente Isabel manifestaba haber sentido una incomodidad generada por la sensación de no lograr encontrar el espacio idóneo: la tensión entre su responsabilidad profesional y su posición de poder en el aula y el espacio no autoritario que ella consideraba que debía generarse para que el taller funcionase le impidió poder participar de manera relajada.

Otra de las inquietudes vividas por las profesoras, que fue debatida en varias ocasiones en las conversaciones entre artistas y profesoras, tuvo que ver con la propuesta de una acción educativa abierta, de procesos inconclusos y aprendizajes irresueltos. Aquí me gustaría señalar como en una entrevista intermedia Toñi valoró esta propuesta, que sentía como un refuerzo cómplice, un apoyo externo ante la incapacidad por parte de las profesoras de poder mantener determinados procesos en el programa tras las últimas reformas educativas<sup>8</sup>. Así, reivindicaba la urgencia de que en el aula se introdujesen acciones que estimulen el pensamiento divergente, la multiplicidad de enfoques y la mirada investigadora y creativa frente a las exigencias productivistas de la escuela actual.

8. Toñi hacía alusión a la aplicación de la LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Sin embargo, y sin negar las potencialidades que reconoce en el taller, en la entrevista final marcó ciertos límites a esta pedagogía de lo irresuelto, subrayando la necesidad de que ciertos aprendizajes quedasen atados y determinadas cuestiones bien claras al final del proyecto. A esto Isabel sumó el sentimiento de responsabilidad profesional ante las exigencias de la administración a la hora de valorar los resultados del taller<sup>9</sup>. Una inquietud que quizás pudo traducirse en la demanda hacia María de resultados tangibles, *un necesitar ver el arte*.

9. La situación de conflicto con el equipo directivo ocasionada por la presentación de la pieza de María en el colegio al inicio del proyecto incrementó probablemente la inquietud de la profesora ante la posibilidad de que se les reclame una justificación.

Esta necesidad por parte de la profesora, se enlaza con la ausencia, sentida por ambas docentes, de una representación material de los procesos que se vivían en el aula. Tanto Toñi como Isabel consideraban que para el alumnado hubiese sido positivo poder contar con alguna de las fotografías o dibujos realizados en el marco del taller, colgados en las paredes del aula: un medio de fijar visualmente lo sucedido y poder volver a ello de manera tangible. Y recordaron como la

propuesta del diccionario ilustrado<sup>10</sup> podría haber sido una buena manera de resolver y finalizar el taller.

Estas apreciaciones fueron vividas por la artista como un cuestionamiento a su trabajo, interpretándolas como una demanda de justificación, no solamente de la propuesta de taller, sino del conjunto de su práctica artística al no encajar esta en las categorías imaginadas por la profesora.

Resuenan aquí incomodidades que van normalmente aparejadas al trabajar en situaciones de desplazamiento y de constante negociación ante las propuestas de otros agentes. Esta situación, genera una sensación de fragilidad que nos afectó a todas las participantes del taller, acentuada por la inmersión en un proceso de trabajo carente de guion.

En un espacio como este, en los que agentes de muy diferentes experiencias profesionales y marcos de pensamiento confluyen, ¿hasta dónde puede ceder cada agente sin sentir que se desdibujan sus objetivos? ¿Sin sentir que el taller pierde el sentido? ¿Sin sentir que el taller no atiende a los ritmos y necesidades de todos el alumnado?

Las responsabilidades profesionales de los diferentes perfiles friccionan aquí y quizás ante ello deberíamos cuestionarnos sobre la existencia no sólo de unos objetivos previos compartidos, establecidos de forma común, consensuados y finalmente perseguidos por todas las agentes, sino también de la explicitación de las expectativas previas de cada una de las personas implicadas en relación al taller. Porque si bien es cierto que enunciar los objetivos a veces puede resultar una tarea ardua frente a una propuesta de taller abstracta, cada una de nosotras teníamos una imagen previa de qué podía ser el taller, en la que habíamos volcado nuestras expectativas. Probablemente sea este uno de los principios que puedan definir los modos de trabajo, que oscilan entre la participación y la colaboración, pero que no parecen haber sido interpretados por todas las personas implicadas desde la misma perspectiva. Toñi por ejemplo afirmaba que:

*El trabajo colaborativo no estaba explicitado, pero sí quizás tácitamente consensuado. [...] A mí me hubiera gustado conocer qué se iba a hacer de antemano, así nosotras hubiéramos podido aportar desde nuestra experiencia.*

10. Las propuestas de María operaron en su mayoría en un plano intangible y simbólico, excepto la del Diccionario ilustrado (actividad en la que ilustrar mediante fotografías o dibujos algunas palabras del diccionario) que no se llevó a cabo.

¿Existió realmente este acuerdo de colaboración?  
En una confluencia de enfoques tan diferentes sobre lo que se considera valioso en un proceso educativo ¿estaban las agentes dispuestas a desplazarse de sus posiciones? ¿Era este un modo de trabajo deseado? ¿Conveniente? ¿Posible?

Vuelvo a la entrevista con Toñi, para rescatar una frase en la que percibo una cierta justificación ante el rol en el que se ha colocado a las profesoras a la vez que desvela un sentimiento de subalternidad:

*A lo mejor habría que pensar en experiencias híbridas, realmente híbridas. Ya no sólo porque se hace (el proyecto) en un aula, sino que además hay que permeabilizar eso. No queremos (las profesoras) hacer una "cosa" escolar, no estamos diciendo que todo haya que escribirlo en un cuaderno, pero a lo mejor las fotos, haberlas colgado; o las palabras, ilustrado.*

Varias son las líneas de reflexión que deja abiertas este proyecto, tan vívidas y urgentes que nos han removido, generando malestar y dudas. Muchas apelan a la escuela y al sistema de educación formal, a sus procesos de productividad, a la lógica de la eficacia o de la rentabilidad de los recursos. Pero el proyecto cuestiona también los procesos de trabajo conjunto, las propuestas de "colaboración" interinstitucionales y los campos de poder que generan, los espacios de legitimación de las propuestas y los discursos institucionales que los respaldan, así como la capacidad del propio proyecto de generar resultados que reflejen los disensos de la participación.



## Comunidad de Madrid

### Presidenta

Cristina Cifuentes Cuencas

### Directora de la Oficina de Cultura y Turismo

Anunciada Fernández de Córdoba y Alonso-Viguera

### Director General Promoción Cultural

Jaime Miguel de los Santos González

### Subdirector General de Bellas Artes

Antonio J. Sánchez Luengo

### Asesor de Artes Plásticas

Javier Martín-Jiménez

### Proyecto

#### Colegio Parque Aluche

María Jerez

Nada Gambier

#### Profesoras

Isabel Álvarez

Antonia Macías

#### Educadora

Vito Gil-Delgado

#### Colegio Beato Simón de Rojas

Amalia Fernández

#### Profesoras:

Pablo Ciruelos

Olga Díaz

#### Educadoras

Will Encarnación

Vito Gil-Delgado

### Publicación

#### Textos

Mercedes Álvarez Espáriz

#### Diseño y maquetación

Amalia Ruiz-Larrea Fernández

CA2M

Centro de Arte Dos de Mayo

Av. Constitución, 23

28931 Móstoles, Madrid

+34 91 276 02 13

Ca2m@madrid.org

Esta publicación ha sido editada por la Oficina de Cultura y Turismo, Dirección General de Promoción Cultural de la Comunidad de Madrid con motivo del proyecto *Aquí trabaja un artista* 2016-2017.

Textos

Reconocimiento-Compartir Igual Creative Commons 3.0 España

Depósito Legal: M-18098-2017

## Centro de Arte Dos de Mayo

### Director

Manuel Segade

### Gerente

María Aránzazu Borraz de Pedro

### Gestión y administración

Imaculada Lizana Plaza

### Colección

M. Asunción Lizarazu de Mesa

Teresa Cavestany Velasco

Carmen Fernández Fernández

### Exposiciones

Victor de las Heras Iglesias

Ignacio Macua Roy

### Comunicación

Mara Canela Fraile

Marta Martínez Barrera

Rosa Naharro Diestro

### Educación y Actividades Públicas

María Eguizabal Elías

Victoria Gil-Delgado Armada

Carlos Granados

Pilar Álvarez

### Biblioteca

M. Paloma López Rubio

### Colaboradores

Gisèle Rodríguez

Eva Garrido

Yera Moreno

Wilfredo Encarnación



Centro de Arte Dos de Mayo  
Comunidad de Madrid



fundación  
daniel & nina carasso

Afiliada a la Fondation de France



