

## PROTOTIPO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LOS AGENTES ARTE-EDUCACIÓN. LABORATORIO PANTONO ENTRE ESPAÑA Y CHILE

Prototype for the transformation of art-education agents.  
Pantono laboratory between Spain and Chile

**Marta García Cano**

Universidad Complutense de Madrid, España.

marg02@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3007-3185>

<https://orcid.org/0000-0002-3007-3185>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14261207>

### RESUMEN

Entre el año 2020 y el 2022, se desarrolla un proyecto experimental que actúa entre la Facultad de Educación y el Centro de Cultura Contemporánea Condeduque, centrado en identificar y reunir a los agentes del contexto arte-educación con el objetivo inicial de la búsqueda colaborativa de estrategias para la creación de vínculos y afectos entre institución cultural e institución educativa, contribuyendo así a estrechar la brecha que los separa. El proceso, abierto a las derivas, permite emerger los conflictos radicales que atraviesan y mantienen las dificultades de acercamiento: los imaginarios arte-educación y las relaciones de poder. Al analizar el proceso desde un enfoque postcualitativo, los hallazgos, no giran tanto alrededor de las buscadas estrategias, como de la configuración de un prototipo que, al ponerse en marcha fuera de Laboratorio, fortalece su capacidad para evidenciar el conflicto y se presenta como estrategia, requerida de mediación, para la transformación de los agentes.

**Palabras claves:** Prototipo, laboratorio, arte-educación, agentes.

### ABSTRACT

Between 2020 and 2022, an experimental project is developed between the Faculty of Education and the Condeduque Center for Contemporary Culture, focused on identifying and bringing together agents in the art-education context with the initial objective of the collaborative search for strategies for creating links and affection between cultural institution and educational institution, thus contributing to narrowing the gap that separates them. The process, open to drifts, allows the radical conflicts to emerge that cross and maintain the difficulties of rapprochement: the art-education imaginaries and power relations. When analyzing the process from a post-qualitative approach, the findings do not revolve so much around the sought-after strategies, but rather the configuration of a prototype that, when implemented outside the Laboratory, strengthens its capacity to demonstrate the conflict and is presented as a strategy. , required mediation, for the transformation of the agents.

**Keywords:** Prototype, laboratory, art-education, agents.

## INTRODUCCIÓN

### 1. El giro educativo de las artes y el contexto arte-educación

Pasado un cuarto del siglo XXI, las relaciones entre el arte y la educación, si bien son resistentes<sup>1</sup>, se ven atravesadas por numerosas dificultades para cumplir con dos derechos fundamentales de toda persona: el derecho a recibir una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, recogido en el art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, además de objetivo número 4 dentro de los ODS<sup>2</sup> 2030; y el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural y gozar de las artes: art. 27 de la citada Declaración. Entendiendo no es posible la segunda sin la primera, es decir, una educación equitativa y de calidad debe permitir una ciudadanía consciente de su derecho cultural.

Desde este paradigma que supone pensar en los derechos fundamentales de las personas, podríamos considerar normalizada la colaboración entre instituciones y entre los agentes para que esto suceda, en cambio, cuando lo analizamos a partir del giro educativo (Rogoff, 2008), encontramos un contexto contradictorio, al abrir este un espacio de mayor acción, pero también de mayor capacidad para evidenciar el conflicto.

Para una mejor comprensión del contexto, es importante señalar algunos datos en lo referente a la institución cultural, es decir, museos, salas de arte, centros, etc. como, por ejemplo, el hecho de que, en España, entre la década de los 90 y hasta el 2010, se inauguran gran parte de los museos de arte contemporáneo que conocemos hoy en día (Reina Sofía 1992 Guggenheim de Bilbao 1997 macaba de Barcelona 2003, Museos de Arte

Contemporáneo de Castilla y León 2005 por citar algunos ejemplos). Y aunque los DEAC<sup>3</sup> ya estaban organizados, la aparición de todos estos espacios y el reto que supone el Arte Contemporáneo aviva el contexto de la educación en museos y también el conflicto (Sánchez de Serdio, 2011).

Dentro de este panorama, el giro educativo de las artes, consciente del valor pedagógico de estas y sus procesos, pone su foco en el diálogo y la conversación como acciones necesarias dentro de una propuesta artística y expositiva, se presenta sobre todo como una ampliación de la función de la institución, lo que Rogoff llama potencialidad y actualización, pero también como una mirada crítica a la educación formal y a sus instituciones, en la medida que estas adolecen de rígidas y normalizadas frente a propuestas más flexibles de la institución cultural donde el arte permite la experimentación, asume el error como parte del proceso y la subjetividad se recoge como forma de construir conocimiento.

Esta crítica también es una llamada a la colaboración entre instituciones para una retroalimentación crítica que alimente ese ensanchamiento potencial de nuevas posibilidades, lo que inevitablemente se convierte en objeto de debate desplegando preguntas de calado que afectan al modo relacional, como ¿qué referencias manejan, cuales descartan y que estereotipos o visiones ofrecen sobre la educación? quienes han convertido el giro educativo en hegemónico, es decir, artistas, comisarios y académicos. Son estos lo agentes que, al darse cuenta de la efectividad de la educación para iniciar proyectos en los que se visibiliza el contacto con una serie de colectivos establecen unas prácticas y saberes que proceden del campo museístico; y se parte además de la convención de que ese museo es, no de ciencias sociales o naturales,

<sup>1</sup> Resistentes en un doble sentido. Por no dejar de intentar el acercamiento y por presentar dificultades históricas para el mismo.

<sup>2</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible

<sup>3</sup> Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos

pongamos por caso, sino exclusivamente de arte. (Padró, 2010:275-276)

Un debate, que discurre de forma paralela al de las dificultades de relación entre arte y educación (Sánchez de Serdio 2010) y las posibles causas relacionadas muy directamente con el profesorado, sus carencias formativas y el inevitable rechazo ante lo que no se acaba de comprender.

En este sentido Huerta (2010) ya pone de manifiesto las carencias de formación artística de los estudiantes que llegan a la Facultad de Educación para ser maestras y maestros, defendiendo la necesidad de colaborar con las escuelas aprovechando a aquellos que personalmente se acercan al arte. Un poco más tarde, Aguirre (2013), al plantearse el papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y a las artes afirma:

“¿Cómo podemos esperar que nuestros niños se vayan a interesar por las artes si sus educadores no encuentran en ellas respuestas a sus preguntas, recursos para comunicar, sentir o vivir? ¿Cómo se puede esperar generar algún tipo de interacción con aquello con lo que se ha tenido una experiencia de aburrimiento, con lo que no ha aportado nada a la persona en un momento tan importante de su vida como es el de la formación de su subjetividad?” (2013:17)

Mas adelante, en el 2019, cuando la educación en museos lleva un recorrido de investigación acción notable, aunque siempre escaso<sup>4</sup>, las estrategias educativas de la institución cultural se han abierto considerablemente y el ámbito académico, en este caso la Universidad, como formadora del profesorado, se la supone consciente del problema, De Juan (2019) a través de una investigación financiada por Fundación Daniel y Nina Carasso <sup>5</sup> vuelve a la evidencia de falta de for-

4 Los medios y recursos empleados son muy escasos, las condiciones de trabajo bastante precarias y por tanto el espacio para dedicar tiempo a publicar muy poco.

5 Especialmente preocupada por el contexto ar-

mación y la necesidad de encontrar vínculos, conectarse y entender.

Acudiendo a ejemplos muy concretos, el estudio realizado en la Facultad de Educación de la UCM a través de una serie de Proyectos de Innovación Docente desde el 2018 (G. Cano 2023) da buena cuenta de las carencias formativas con las que llega la mayoría del alumnado, los imaginarios y el gran desconocimiento de la institución cultural y sus recursos. Estudio que coincide con el publicado por Castejón (2021) desde la Universidad de Murcia, más centrado en el profesorado de Educación Primaria.

Considerando que este alumnado es una muestra de la ciudadanía media, estaremos de acuerdo con Beirack (2022) en que el sistema educativo no es capaz de educar una ciudadanía consciente de su derecho cultural y lo que ello significa, es decir, contar con las herramientas que permiten decodificar e interpretar el objeto y la experiencia cultural (p. 117) con lo que ello implica de posibilidad para adoptar una posición en el mundo que tenga capacidad de agencia para intervenirlo y transformarlo (p.131).

Sin duda, el problema es complejo y atraviesa diferentes dimensiones. En primer lugar, una estructural y legislativa que concede poco espacio a las materias artísticas <sup>6</sup>.

Otra, la dimensión institucional, tanto educativa como cultural, poco preparadas para la experimentación, investigación y exploración que conlleva el trabajo creativo (Beirak

---

te-educación.

<sup>6</sup> Situación que ha llevado recientemente a la creación de SEA, Sociedad para la Educación Artística, formada por docentes del área, especialmente desde las Facultades de Educación, pero donde encontramos también profesorado de Bellas Artes, cuya reivindicación es un mayor reconocimiento de las horas lectivas de las prácticas artísticas, especialmente las artes plásticas y visuales en la enseñanza formal y cuyo lema es Educación no sin artes. Sin educación artística no hay artistas. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/inscripcion-en-sea/>

2022:90), aunque podamos encontrar ejemplos en sentido contrario, no exentos de dificultades, en espacios como el MNCARS o el CA2M, por citar dos ejemplos muy cercanos en la Comunidad de Madrid.

En lo que a la Universidad se refiere, los obstáculos también residen en sus propios procesos pedagógicos, formales y estandarizados, disociados de la naturaleza del saber y el pensamiento que se genera en cada caso. Todo ello acompañado de numerosos protocolos de evaluación y rendición de cuentas igualmente formales y técnicos (Sánchez de Serdio 2021:24). Cuando, a veces, partes fundamentales del currículo académico se desarrollan llevando a cabo actividades paralelas al trabajo en la universidad, porque solo participando o colaborando puntualmente en proyectos que se mueven entre lo artístico, lo pedagógico y la transformación social se puede establecer una relación orgánica y realmente comprometida con ellos (p.33).

Las escuelas, donde estos procesos se someten con mayor intensidad al objetivo de aparente neutralidad, sufren la rigidez de un currículum que no permite la inclusión de ciertos conceptos como la flexibilidad, la incertidumbre o la conjetura propios de los procesos de indagación y creación y por extensión, base del pensamiento crítico (Belvis 2016: 286-287)

Hemos de considerar, además, una dimensión individual, la de las personas, el lugar donde se sitúan y por qué, pero sobre todo hasta donde ponen como excusa la institución para dejar de hacer (Hernandez, 2010: 286).

Volviendo al arte como derecho es interesante destacar que lo es, entre otras razones, por su capacidad de ser un instrumento que permite tomar conciencia de nuestro papel en el mundo, precisamente por situarlo fuera de nosotros y abstraerlo en imágenes. En palabras de Visser y

Mik (2015), el arte hace con imágenes, sonidos y palabras lo mismo que la filosofía hace a través del lenguaje.

Este entramado multidimensional permite movimientos entre el adentro y el afuera, lo macro y lo micro, lo individual y lo colectivo, donde la actuación de los agentes requiere de conocimiento mutuo e interacción que posibilite espacios porosos, capaces de sobrepasar las imposiciones invisibles de las dinámicas institucionales, colectivas y personales; de ahí la pregunta primera ¿qué podemos hacer juntas? Sin embargo, resulta difícil saber qué hacer sin que de por medio haya acciones que puedan situarnos ¿cómo saber que hacer juntas si no lo estamos? Por otra parte, ¿dónde podemos, queremos o debemos estar juntas, sin que ello suponga crear una burbuja que nos aísla del contexto. En ese sentido tomamos a Mouffe (2013) entiende la institución como espacio de oportunidad donde se trabaja y se provocan las tensiones existentes ofreciendo así la posibilidad de con-testarla y nosotras lo asumimos.

## LABORATORIO PANTONO

### 1. Orígenes y planteamiento

Sería un engaño decir que Laboratorio Pantono nace como un proyecto de investigación que busca la creación de un prototipo para la transformación de los agentes. Lo cierto es que esto ha sido el resultado de un proceso que parte con otros objetivos, aunque se desarrolla desde su condición experimental de abrir paso a lo inesperado y una vez termina su análisis nos fuerza a situarnos en otras perspectivas, que en ocasiones podremos identificar dentro de un paradigma de investigación postcualitativa, lo que posibilite la construcción de un prototipo que surge de la evidencia del conflicto.

La propuesta, iniciativa de Educación Pantono<sup>7</sup>, se formaliza en un

<sup>7</sup> Educación Pantono es un colectivo que nace desde la pregunta ¿Cómo pueden trabajar las instituciones culturales y educativas juntas? en

acuerdo entre la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque. Con una clara conciencia del problema, su objetivo es reunir e identificar a los agentes del contexto arte educación para trabajar conjuntamente en la búsqueda de estrategias y la creación de acciones que generen vínculos y afectos entre institución cultural e institución educativa. Dentro de esos agentes se identifica a: profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, profesionales de la Pedagogía, artistas, educadores de museos, educadores sociales, gestores culturales, investigadores arte-educación y, en general, docentes y estudiantes universitarios ligados al contexto. Es precisamente el contexto el que nos empuja a hacer un especial esfuerzo por atraer estudiantes de la Facultad de Educación, futuros y futuras maestras, ausentes habituales en esta clase de proyectos, que, sirva la reiteración habitualmente se producen en la institución cultural. El alumnado, salvo error u omisión, no aparece nunca en estas iniciativas. Esta consideración es importante, pues de lo que se trata es de acceder a todas las partes en la medida que obviar una significa dejar un espacio en blanco que acaba actuando de obstáculo al propósito que estrechar la brecha<sup>8</sup>. La experiencia de establecer conexiones y tomar conciencia de las posibilidades desde la formación universitaria, de manera que lleguen a la vida profesional desde otros paradigmas, parece cuanto menos una tentativa.

## 2. Propuesta y desarrollo

Entre febrero 2021, recién salidos de la parte más cruda de la pandemia,

Matadero Madrid, con alumnos y alumnas de la Facultad de Educación dentro del Grupo de Educación de Matadero (G. Cano 2018)

8 A propósito de La brecha, este fue el nombre de la obra que el colectivo Nubol dio a una pieza expuesta en Ni arte Ni educación (2017) donde se visibilizan las diferencias entre el mundo del arte, el sistema educativo y la sociedad. Puede consultarse en <https://www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/>

y diciembre de 2022, se llevan a cabo tres convocatorias<sup>9</sup> públicas que se desarrollan con más de 20 sesiones de trabajo, recogidas un año después en un libro ¿Qué sucede cuando estamos juntas? (G. Cano, 2024) donde se da cuenta de las acciones y los relatos a través de los diferentes actores además de poner los pilares que dan lugar al presente trabajo.

En una primera convocatoria, entre febrero y junio de 2021, se trabaja con un grupo de 25 personas donde la diversidad de agentes es el criterio principal para la formación del mismo. El formato opera con pequeños grupos que trabajan con independencia durante la sesión, al final de la cual se hace una puesta en común.

Este proceso se acompaña con acciones detonantes que pongan a las personas en situación de deconstrucción y emergencia de imaginarios, roles y contradicciones, antes de precipitarse al trabajo, sin dejar en ningún momento de crear escenarios para el conocimiento mutuo y la escucha. Además, se llevan a cabo talleres con profesionales externos al grupo que traen una cuestión clave para entender al otro: el lenguaje, que nos permite indagar en los términos y por tanto visualizar conceptos que abran posibilidades: ¿qué entiende el artista por arte? ¿qué entiende un estudiante de educación por arte? ¿y una educadora de museos? ¿qué es la mediación?

Las primeras sesiones se trabajan desde las siguientes preguntas: ¿Qué vínculos tengo con la institución?, ¿qué vínculos deseo? ¿qué vínculos puede construir? Y se cierra el proceso con otras tres ¿Qué hemos hecho hasta ahora? ¿qué queremos hacer? ¿qué necesitamos? (fig.1)

La segunda convocatoria transcurre entre octubre de 2021 y junio de 2022. El trabajo se complejiza ya que

9 Pueden consultarse todas en la página de Condeduque <https://www.condeduquemadrid.es/actividades/laboratorio-pantono-2021-2022>

parte del grupo de trabajo permanece y se incorporan nuevas personas con idéntico criterio de selección, reunir la mayor diversidad agentes y crear equilibrio entre los mismos.

En esta ocasión se plantea un marco de trabajo a cada grupo: Museo situado-educación situada; Institución cultural-Institución educativa; Cartografía, territorio, historias; Accesibilidad total, Mediación.

Estos epígrafes son propuestos como punto de partida que atraviesa el objetivo que nos convoca, pero en ningún momento se presentan como inamovibles, más bien al contrario. Por lo demás se siguen realizando propuestas tan provocadoras como reflexivas.

Ambas convocatorias se cierran con una sesión abierta al público, que obliga a comunicar lo sucedido y "lo hallado", por tanto, a formalizarlo de manera coherente. En este caso, esa tarea se traduce en una serie de dispositivos abiertos al público: unos a través de la mediación y otros con la participación.

A partir de aquí una tercera convocatoria, entre septiembre y diciembre de 2022, nos reúne para hacer una revisión de lo sucedido y escribir sobre ello.

### 3. El proceso

Metodológicamente hablando, más allá de la estrategia de trabajar a caballo entre el pequeño y el gran grupo, las sesiones se preparaban por el equipo de coordinación de Educación Pantono, siempre retomando lo sucedido en la sesión anterior, haciendo un ejercicio de escucha, pero sin perder de vista el objetivo. Este objetivo, no obstante, requería una materialización que parecía no darse, es decir, no terminaba de haber un diseño claro de una propuesta que se pudiera identificar como estrategia para generar vínculos. En cambio, iban sucediendo otras cosas que difícilmente podían ser traducidas

en los dispositivos dispuestos en la presentación final, artefactos que sin duda hablaban de modos de hacer, entender e interactuar, que recogen también la esencia del Giro Afectivo (Clough, P. & Halley, J. 2007), es decir, la emoción y el afecto como experiencias del cuerpo y construcción de conocimiento más allá de lo académico. Resultaron finalmente: una propuesta de mediación que abriera un particular diálogo con la exposición desde grupos heterogéneos donde si bien primaba la presencia de estudiantes de educación, estuviera abierta a otros perfiles, al igual que sucedía en Laboratorio, pero, sobre todo, que pudiera ser entendida como metodología para la horizontalidad en el espacio expositivo, donde el conocimiento comienza a construirse desde la emoción y la subjetividad.

Una instalación producto de un proyecto realizado en el colegio Giner de los Ríos de Parla entre artista y maestra. Proyecto que implicó a niños y familias y acabó convocando un encuentro multicultural.

Unas mesas de trabajo participativo que crearan una cartografía arte-educación-territorio-personas.

Un escenario donde se emiten una serie de podcast<sup>10</sup> en los que se reflexiona sobre el papel de las instituciones y la capacidad transformadora de los proyectos.

Y una pieza sonora que recoge los sonidos del grupo a lo largo de su trayectoria ofreciendo así la posibilidad de generar en cada escuchante una imagen propia.

### 4. El conflicto

Retomando lo invisible, aquello que no podía estar presente en los dispositivos, el proceso de escritura del libro requirió poner la atención en el conflicto y en la reflexión de los agentes, incluyendo aquellos que forman parte de la institución.

<sup>10</sup> Los podcasts se pueden ver y escuchar en la cuenta de Instagram @educacionpantono

Ese pensar obliga también a recopilar datos que nos hacen tomar conciencia del proceso. De una parte, los guiones de las sesiones, el diseño de las actividades, la documentación audiovisual, la ingente cantidad de mapas conceptuales, relatorías, esquemas y apuntes generados de forma aparentemente caótica y nuestra memoria, el relato que ha quedado en cada una. De la revisión colectiva de toda esa información surgen las siguientes preguntas: ¿qué sucede si los agentes se reúnen en su diferente estado de formación y experiencia profesional?

Aparece el conflicto interno que pone de manifiesto el conflicto de partida y que podemos concretar en dos bloques. Uno el que afecta a las relaciones de poder derivadas de los roles y de los imaginarios que rodean términos y contextos como arte y educación. Y otro, la dificultad de afrontar la incertidumbre en un espacio institucional, donde se asume la obligación de producir y dar resultados. Esa dificultad conlleva la responsabilidad de tomar decisiones, al tiempo que evidencia el esfuerzo que requiere hacerlo.

Por último, más allá de las dinámicas internas, propias de cualquier grupo de trabajo, emergen problemáticas de índole estructural que afectan a la capacidad de trabajo de un grupo que se junta de manera voluntaria y debe encontrar el tiempo de dedicación dentro de la ingeniería que supone para la mayoría de ellos y ellas la conciliación del trabajo autónomo con la vida familiar, la dificultad de combinar estudios, trabajo etc. Ello, conlleva pensar que cuando se realizan convocatorias que afectan a la ciudadanía, estas deben considerar las circunstancias de esa las personas y ofrecer posibilidades para que estas participen, en la medida de lo posible, más allá de sus circunstancias, de otra manera la oportunidad de trabajo colectivo queda relegada a quienes tienen unas circunstancias determinadas.

## LAS PREGUNTAS

De nuevo se plantea ese engaño que supone la organización de la escritura, puesto que pareciera que las preguntas ya estaban hechas, pero el proceso de incertidumbre abre las tensiones necesarias para que se produzcan las conversaciones adecuadas, se reestructuren los haceres y se creen nuevas herramientas o se activen, como los grupos de wasap, donde suceden conversaciones realmente nutritivas fuera del espacio de trabajo. En cualquier caso, es en la revisión y el análisis de todo lo recogido de forma organizada y desorganizada a la vez: guiones de las sesiones, esquemas, apuntes, mapas conceptuales, relatorías y relatos, videos, fotografías, que aparecen las preguntas que debíamos hacernos y no las que nos hicimos y procuramos encontrar algunas respuestas dentro del proceso.

### 1. ¿Qué papel tienen la institución cultural y la institución educativa en el proceso?

La propuesta del proyecto nace de la iniciativa del comisario residente en Condeduque.

Este hecho que puede pasar inadvertido resulta en cambio relevante pues, en principio, presenta una serie de matices, que, si bien son muy poco habituales, representan uno de los ejes que contribuyen a entender esas relaciones arte-educación y a acercarse a ese planteamiento que presenta el giro en las artes. Se trata de incluir la figura del comisario o comisaria como agente que no tiene porqué actuar como arte-educador, sencillamente contempla la educación y sus agentes como un elemento integrado en su programa, que interactúa en la institución.

Por otra parte, la singularidad del proyecto no es apreciable a primera vista, la institución, en principio, lo asume como un proyecto más de investigación que a priori necesita poco apoyo técnico. En cambio, proponer

acciones internas, que desbordan la simple reunión, de un modo u otro “exigen” una constante readaptación sobre las dinámicas habituales. En este sentido las dos sesiones abiertas al público revolucionan el hacer cotidiano. Si bien el montaje de eventos culturales y exposiciones pertenece a la cotidianeidad de un espacio como Condeduque, un proyecto como Laboratorio Pantono, difícil de ubicar, se asume como grupo de investigación que estará “a lo suyo” y, el hecho de que acabe teniendo exigencias de evento, es decir, dedicar recursos a una puesta en escena que durará a penas una tarde y que no se inscribe en la etiqueta arte, genera cierto conflicto. De hecho, el proyecto se planteaba inicialmente por un año más. Alguna razón relacionada con los recursos precipitó su fin.

Aún así una cosa es la institución y otra los agentes dentro de ella que se dejan afectar. Pero ese afecto no se visibiliza de inmediato. En este caso es la pregunta la que nos lleva a una entrevista con La Técnico que había acompañado el proyecto. En ese diálogo que posteriormente se traducirá en una colaboración escrita en el libro, se ponen de manifiesto dos cuestiones significativas: una la transformación de la mirada que toma conciencia para hacerse otra pregunta ¿qué preguntas se hace el trabajador sobre el lugar y su capacidad de agencia en este contexto? Y ¿qué supone para un técnico de gestión un proyecto como Pantono. (Cubells, 2024), en esas preguntas surgen repuestas que suponen entre otras cosas pensar en el aprovechamiento de los recursos y los esfuerzos que la institución debe plantearse ante las demandas de un proyecto para que este cumpla su propósito, pero sobre todo una conciencia de que esas personas permanecen en la institución y por tanto, son el cuerpo profesional que acumula el conocimiento.

En cuanto a la Universidad y más concretamente, en lo concierne a la Facultad de Educación, el mero hecho de estar presente y compartir el

espacio junto a una institución como Condeduque abre imaginarios, tanto en quienes proceden de ella como en quienes nunca la han visitado a pesar de tener en su discurso la palabra educación constantemente.

## 2. ¿Qué conocimiento se produce?

En algún momento hemos hecho referencia a como las teorías que sustentan el giro afectivo atraviesan el hacer cotidiano de Laboratorio y a la hora de responder a esta pregunta salen a la luz los diferentes relatos de los que se recoge como conocimiento más significativo el relativo a los roles y la apropiación del discurso. Pero la pregunta no es sobre que se genera conocimiento, sino que conocimiento se produce, lo cual marca una diferencia significativa puesto que es un conocimiento corporal y emocional que en su revisión y la escucha del relato que produce puede nombrarse y aún así, como afirma Castillejo (2024) “que difícil resulta no volver a caer en la contradicción de tomar de nuevo la palabra en un texto como este” refiriéndose a los roles y al constante trabajo de revisión que sobre ellos debemos ejercer.

También es un aprendizaje desde el cuerpo que sostiene la incertidumbre de la experimentación y la imprescindible confianza en que el conocimiento se produce inevitablemente, pero hay que saber reconocerlo.

En resumen, el cómo se ha generado el conocimiento, a través de que dispositivos, es tan importante como aquello sobre lo que se obtiene el mismo.

## 3. ¿A quiénes conmueve, es decir, perturba, inquieta, altera, mueve fuertemente o con eficacia? ¿qué vínculos y afectos emergen?

Esta pregunta queda prácticamente contestada al responder las anteriores, nada de los expuesto puede suceder sin que perturbe, inquiete, conmueva, etc. y por tanto vincule y efecte, pero quedaba pendiente la interrogación a los agentes recién-



te incorporados, los estudiantes de Educación, aquellos quienes llegan al proyecto empujados desde la Facultad porque nunca hubieran entrado en la web de Condeduque y respondido a la convocatoria de Laboratorio Pantono. En ellos resuenan tres palabras: confianza, arte y el sentimiento de ser parte de.

## CONCLUSIÓN

La auténtica diferencia entre “dentro” y “fuera” y la diferencia real entre los niveles “micro” y “macro” es, precisamente, aquello que desestabiliza o deshace lo que el propio laboratorio construye. Tanto es así que, sin ocultar los descubrimientos hechos durante el estudio de las prácticas del laboratorio, podemos reevaluar los denominados macro problemas con mucha más claridad que antes, e incluso arrojar alguna luz sobre la construcción de los macro actores. (Latour, 1983, p. 8).

Capaces de entender el proceso desde ese lugar permite también descentralizar la idea de búsqueda de estrategias focalizadas, posiblemente de manera inconsciente, en lo ya conocido o esperado, en este caso acciones entre institución educativa e institución cultural que pudieran resultar más “originales” “efectivas” “brillantes” “llamativas” para encontrarse con otra estrategia, la que afecta a los agentes, a sus roles y las relaciones de poder que desde los imaginarios y saberes acarreamos sin terminar de ser conscientes de ello. Por ello, podemos concluir el proceso afirmando que Laboratorio Pantono no ha resultado ser tanto un generador de estrategias, como la estrategia que al poner juntos a todos los agentes los transforma y a partir de ahí resulta difícil aportar más evidencias, si es que se trata de eso, que lo que el grupo observa y el relato cuenta. Con ello responderíamos a esa pregunta ¿Cómo saber que hacer juntas? que a su vez nos planteaba la pregunta ¿qué podemos hacer juntas? Juntas pode-

mos hacer lo mismo que separadas, pero debemos estar juntas previamente para explorar desde esas relaciones de poder que son aquellas que obstaculizan el afecto, en la medida que este es conocimiento producto del cuerpo sosteniendo la emoción que nos provoca estar juntas.

## La experiencia Chile. Llegar al prototipo

Laboratorio Pantono aparece deconstruido en su propósito inicial cuando al dejar de operar dentro dejando que la deriva marque las acciones, decide mirar desde fuera. Ese proceso lleva un replanteamiento del objetivo. Aun así, ha necesitado de otro paso para poder pensarlo como prototipo, un paso que surge por azar, como ocurre en los laboratorios, durante el proceso de reflexión: la llamada del Centro de Cultura de España en Chile para contar la experiencia.

La primera pregunta que surge ante tal propuesta se refiere a cuáles son las problemáticas en Chile que hacen de Laboratorio Pantono una experiencia a conocer. A partir de ahí, salvando las características de un contexto cultural y socioeconómico diferente al español, nos encontramos con un significativo paralelismo en las problemáticas y conflictos que atraviesan el territorio arte-educación, las relaciones entre las instituciones y los agentes y una formación del profesorado muy deficiente y una perspectiva muy similar en cuanto a lo que ellos supone para el desarrollo cultural del país (Errázuriz, L.H. y Fermandois-Schmutzer, J. 2021). En cuanto a la institución cultural, la forma de entender la mediación y la educación y de relacionarse con los públicos, también mantiene muchas similitudes en relación a los problemas base de las relaciones arte-educación, como se puede extraer del informe del Ministerio de las Culturas, las artes y el Patrimonio realizado en el marco de la política Nacional de las Artes de la Visualidad (2018-2019) o

el Estudio Sobre El Estado De La Educación Artística En El Sistema Educativo Formal Y No Formal De La Región Del Libertador Bernardo O'higgins (2022).

Igualmente, según se deriva del análisis de los programas educativos, la raíz de problema de la institución educativa reside igualmente en un modelo de educación fragmentado y desvinculado tanto entre las diferentes áreas del conocimiento, como en su relación con los procesos culturales y en su forma de concebir a la persona.

En este contexto donde además se llevan a cabo una serie de conversaciones on line previas a la propuesta definitiva con La universidad católica Chillan museo agentes etc. en los cuales se confirman la similitudes y necesidades que encajan en la concepción de Laboratorio Pantono.

De este modo El CCES plantea las acciones de Laboratorio Pantono en Chile con el objetivo general de fortalecer el rol de la mediación artística como herramienta de aprendizaje y ejercicio del derecho cultural en la región de Ñuble, mediante un laboratorio participativo dirigido a comunidades artísticas, pedagógicas, culturales y sociales.

Y proyecta la acción en dos lugares de diferentes características: Santiago de Chile, la capital y Chillán donde trabajar por que las instituciones culturales y educativas sean conscientes de la necesidad de lograr una simbiosis entre cultura y educación y logren trabajar colectivamente para innovar en procesos, metodologías y herramientas que contribuyan a formar a seres humanos más completos.

Generar espacios de encuentro y reflexión sobre experiencias de mediación artística entre las comunidades artísticas y educativas en la región.

Proyectar el trabajo en red, entre instituciones y agentes creativos, cul-

turales y pedagógicos existentes que contribuyan al fortalecimiento de la mediación artístico- cultural en Chile.

Si en primer lugar era necesario preguntar por las necesidades del contexto, la segunda cuestión es como ser coherente con el espíritu de Laboratorio Pantono, es decir, seguir siendo un Laboratorio, apelar a la experiencia significativa que implica el aprendizaje de dos años trabajo donde lo que se produce es una toma de conciencia sobre los roles y las relaciones de poder y la capacidad para afectar a la institución desde ahí.

La estancia en Chile se dividiría en entre Santiago, la capital y Chillán, capital de la región de Ñuble en la zona central de Chile, de manera que el proceso y la estructura a seguir sería la misma en los dos, con lo que ello supone de oportunidad para revisar un evento.

El proyecto se presenta en tres partes:

Una performance, una charla y un taller con la premisa de que el grupo que se forma reúna la mayor diversidad de agentes y haciendo, nuevamente hincapié, en la llamada a estudiantes de educación.

Las acciones se distribuyen a lo largo de dos días: en el primero se lleva a cabo la performance y el espacio de contextualización y diálogo. El segundo se forman mesas de trabajo que funcionaran desde la metodología del World Café y una posterior puesta en común.

Todas las preguntas realizadas tanto en la performance como en las mesas de trabajo son el resultado de la extracción minuciosa de las más relevantes y repetidas a lo largo de la experiencia llevada a cabo en España

### **La performance. (fig.2)**

En un espacio amplio se juntan casi 50 agentes. Se reparten sillas por la sala, cada silla lleva una etiqueta que identifica un perfil: artista, docente, estudiante, gestión cultural,

etc. se dejan sillas en blanco. Además, se dispone en cada una un juego de pequeñas etiquetas adhesivas con ese perfil, tantas como preguntas voy a realizar.

Las personas van entrando. En la sala se mantiene el silencio, me mantengo apartada en un rincón, no quiero-debo ser el centro de las miradas. Observo como se mueve todo el mundo hasta que encuentro el momento. Comienzo una serie de instrucciones en voz alta.

1. Identifícate con uno de los perfiles de la silla y toma asiento. 2. Si no te identificas con ninguno de estos perfiles toma un rotulador, busca una etiqueta en blanco, y escríbelo. 3. Busca una silla sin etiqueta, pega la tuya y siéntate. 4. Ahora, escucha atentamente y decide qué hacer. 5. Si necesitas ayuda pídelo.

Todo el mundo se ha sentado y tendrá en su mano el montón de pequeñas etiquetas que servirán para contestar a más preguntas, esta vez en un espacio diseñado a propósito dentro de la misma sala. Ese espacio está dividido en tres partes: SI, NO, PUEDE. Con cada pregunta formulada, cada persona deberá desplazarse hasta ese espacio donde pegará la etiqueta correspondiente al perfil elegido, en la parte que considere. Lo importante viene ahora, cada participante debe permanecer agarrado a su silla en el desplazamiento, no puede soltarla. Si la suelta, la pierde, hay personas de apoyo en la sala que estará observando, de manera que va y viene con la silla.

Preguntas: ¿Podrías identificar a todos los agentes que conforman el contexto Arte-educación?, ¿existe jerarquía entre los agentes?, ¿son unos agentes más relevantes que otros?, ¿hay agentes más influyentes que otros?, ¿hay relaciones de poder entre los agentes?, ¿has trabajado alguna vez con todos los agentes juntos?, ¿considero que el arte tiene poder sobre la educación?, ¿en-

tiendo que la práctica artística contemporánea es pedagógica?, ¿todos los agentes entienden la dimensión pedagógica del arte?, ¿el profesorado es un público específico de los museos?, ¿el profesorado se siente cómodo en el espacio artístico?, ¿los agentes culturales consideran al profesorado como objetivo prioritario?, ¿el profesorado tiene necesidades específicas de formación artística?, ¿los agentes culturales necesitan formación educativa específica?, ¿las relaciones arte-educación son horizontales?, ¿tengo claras las necesidades educativas?, ¿el arte transforma la educación?, ¿la educación no transforma el arte?, ¿tengo clara mi función en el contexto arte educación?, ¿los estudiantes por el momento deben observar?, ¿mantengo/siento relaciones de horizontalidad entre profesionales y estudiantes del arte-educación?.

Al terminar se juntan en pequeños grupos donde se ponen en común aspectos de interés y finalmente cada grupo expone para el conjunto.

### Trabajo para las mesas

6 mesas de trabajo con un máximo de 8 agentes diversos y una serie de preguntas por mesa:

1. ¿Qué vínculos tengo con la institución?, ¿qué vínculos deseo? ¿qué vínculos puedo construir?

2. ¿Cuál es el territorio?, ¿quiénes son los agentes?, ¿qué instituciones se encuentran?,

**¿Cuáles son las relaciones de poder?**

3. ¿Qué acciones crean vínculos y afectan a los agentes?, ¿y entre las instituciones educativas y culturales?, ¿qué vínculos y afectos son necesarios?, ¿qué vínculos y afectos identificas?

4. ¿Qué necesitamos saber de los diferentes agentes?, ¿qué creen que deben saber?, ¿qué conflictos entre agentes podemos identificar?

5. ¿Qué necesidades tiene la institución educativa?, ¿y la institución cultural?, ¿qué conflictos identificamos?

6. ¿Qué estrategias de mediación son posibles?, ¿quiénes pueden mediar?, ¿con qué objetivos?

La dinámica a partir de aquí transcurre con la rotación de cada grupo por cada una de las mesas. En cada mesa una persona actúa de mediadora con dos finalidades: reportar al grupo entrante un resumen de lo trabajado por el grupo anterior y, focalizar las preguntas sin dejar que el grupo se disperse, llamar la atención sobre cuestiones relevantes que puedan pasar desapercibidas y organizar la información. Terminadas las rondas se hace una puesta en común.

Sobre las mesas se van construyendo relatos y mapas conceptuales.

## **ANALISIS Y CONCLUSIONES**

Desde el punto de vista metodológico el trabajo que se lleva a cabo desde las tres fases arroja el mismo estado de la cuestión y las mismas problemáticas. Los términos que predominan en el diálogo tampoco difieren mucho de lo que se pudo recoger en la experiencia de España. Sólo hay un término que destaca en esta última parte y salió en casi todas las mesas: la palabra ego, de que podríamos hacer un paralelismo hacia el término roll y la necesidad de mantenerlo en sus supuestas demandas, y que quizá al nombrarlo como ego adquiere una dimensión que apela aún más al trabajo personal de conciencia que los agentes deben realizar.

Condensar la experiencia de años en un listado de preguntas, una acción performativa y un escaso tiempo para reflexión, permitió no obstante abrir un espacio de conciencia.

El hecho de poder repetir las acciones realizadas en Santiago nuevamente en Chillán desde la experiencia de la anterior permitió de una parte

comprobar que a pesar de las diferentes idiosincrasias de los grupos de un sitio y otro y de las diferencias culturales que entre Madrid y la experiencia Chilena encontramos la raíz del problema en el mismo lugar: las diferencias metodológicas entre el arte y la educación que construyen modos de hacer tan distintos que inevitablemente necesitan del diálogo de los agentes y de la apertura, en definitiva "salir de la zona confort. Modos de hacer que construyen a su vez y perpetúan imaginarios que obstaculizan el acercamiento.

Por otro lado, la experiencia en Chillán se incorporaron dos aspectos que aportaron matices importantes para agilizar el trabajo en las mesas y focalizarlo mejor además de evidenciar aún más concretamente que separa al profesorado del resto de los agentes.

La experiencia anterior había permitido al equipo de apoyo de CCE Santiago observar las dinámicas que se generan en las mesas y la dificultad de no perder el foco del planteamiento y las preguntas. Esta experiencia sirvió para que la experiencia de Chillán sucediera una mediación mucho más consciente. Además, en lugar de hacer una puesta en común en la que los grupos expusieran las conclusiones y reflexiones de las mesas, se les pidió hacer un diseño "express" de una acción arte-educación entre los agentes del arte-educación.

La puesta común de ese trabajo reveló definitivamente que los agentes de la cultura miran al profesorado como público, no como agente del contexto y que el propio profesorado no pone en valor su conocimiento pedagógico y situando por delante su desconocimiento del arte.

Si, el prototipo, es una construcción de pasos, no es una receta, al menos no cuando estamos hablando de acciones que afectan al cuerpo y su construcción no es tanto encontrar soluciones como asegurarse de que se comprenden bien los problemas

de que se han tenido en cuenta todos los puntos de vista para lo cual es importante asegurar de que en el diseño esté presente la diversidad (Lafuente, 2019) podemos afirmar que la secuencia de preguntas a las que responder individualmente, primero a través de la performance, donde la implicación simbólica del cuerpo agarrado a su silla, a su roll, a lo que ha aprendido, nos lleva no sólo a la incomodidad, sino a estar dispuestos a la pérdida, a la desubicación y por tanto a emprender una nueva búsqueda. Y después de forma colectiva, donde se producen detonantes que dejen aflorar las contradicciones y conduzcan a la experiencia significativa y transformadora que supone la toma de conciencia, podemos afirmar que la experiencia del adentro y el afuera de lo micro y de lo macro a que se va sometiendo un proceso que acaba sometándose a un claro ejercicio de síntesis y esa síntesis reúne las preguntas adecuadas por el momento, pero sometidas siempre al contexto, lo que tenemos aquí es un prototipo para la transformación de los agentes que sólo puede darse si la secuencia de preguntas se trabaja conjuntamente para que sea un aprendizaje radical.

## REFERENCIAS

- AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. *Revista pensamiento, palabra y Obra*, (10). <https://doi.org/10.17227/ppo.num10-2120>
- Asensi Pérez, M., Benito Climent, J. I., Carrillo, Jesús., Collados, A., Cuevas-Wolf, C., Fernández Buey, F., Fernández-Savater, A., Gutiérrez Molina, J. L., Ledesma Reyes, M., López Martínez, E., Marrero Acosta, J., Mir García, J., Orihuela, A., Rifà Valls, M., Rodrigo Montero, J., Rodríguez Borraetxea, A., Sesma Landrin, Nicolás., Sánchez De Serdio Martín, A., Arteleku (Centro De Arte, San Sebastián), Et Al. (N.d.). *Desacuerdos 6. Arteleku [Etc.]*
- BEIRAK, Jazmín. (2022). Cultura in-gobernable: de la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan. *Ariel*.
- CASTEJÓN, Magdalena. (2021) *Arte, Museos y Maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de Educación Primaria. Arst-Educa* 29, pp. 127-139.
- CLOUGH, Patricia & HALLEY, Jean (Eds.) (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. New York: Duke University Press Books.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>: Consultada 10-03-2024
- DE JUAN, Sofía. (2019). *Formas de Acción*. Daniel y Nina Carasso.
- ERRÁZURIZ LARRAÍN Luis. Hernán. y FERNANDOIS-SCHMUTZER Joaquín. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- G. Cano, Marta (2018). Cartografía de una realidad, Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación. Grupo de Educación de Matadero Madrid, pp. 30-45.
- GARCIA-CANO, Marta (2021). Estrategias para la creación de vínculos y afectos arte-educación y sus instituciones. Innovación e investigación docente en educación. Experiencias prácticas. "978-84-1377-593-7". Dickinson. Madrid.
- GARCÍA-CANO, Marta., LAGE, Marta. y ÁVILA, Noemí. (2022). Memoria Laboratorio Deslizar. En *E-prints*.
- GARCÍA-CANO, Marta. (2024) Laboratorio Pantono ¿Qué sucede cuando estamos juntas?
- HUERTA, Ricard. (2010). *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad* (Edición digital, Ser. Col·lecció

oberta ; art, 181). Publicacions de la Universitat de València. Retrieved 2023, from <http://www.digitaliapublishing.com/a/34725/>.

LAFUENTE, Antonio & HERRILLO, Pablo (2023) Como hacer un prototipo. La aventura de aprender. Disponible en: <https://laaventuradeaprender.in-tesf.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-hacer-un-prototipo.pdf>. Consultado: 20/03/2024.

LAFUENTE, Antonio (2019) Diseño multiescala y aprendizaje radical. En [https://www.academia.edu/39223556/Dise%C3%B1o\\_multiescala\\_y\\_aprendizaje\\_radical](https://www.academia.edu/39223556/Dise%C3%B1o_multiescala_y_aprendizaje_radical): Consultado 15/03/2024

LATOUR, Bruno. (1983). Give Me a Laboratory and I will RAise the World. En: K. Knorr Cetina y M. Mulkay (eds). Science Observed: Perspectives on the Social Study of Sience (pp. 141-170). Sage (versión castellana de Marta I. González García).

MARÍN-CEPEDA, Sofia y FONTAL, Olaya (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4(32), 917-933. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>

MOUFET, Chantall (2013) Institutions as sites of agonistic intervention. Institutional Attitudes Instituting Art in a Flat World. Pascal Gilson (Ed) Valiz antennae. Amsterdam.

Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>. Consultado 10-03-2024.

ROGOFF, Iris (2008). "Turning" Revista e-flux. Disponible en línea <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> (Consulta: 20 de marzo de 2024).

Sánchez de Serdio, Aida (2010) Arte y educación: diálogos y antagonismos. Revista Iberoamericana de

Educación nº 52.

SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida (2021). Una educación imperfecta: apuntes críticos sobre pedagogías del arte (Ser. Textos inevitables, #03). Exit Publicaciones.

SANCHO GIL, José Manuel, & HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (2020). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. Ediciones Octaedro.

VAN HEUSDEN, Barend & GIEL-EN, Pascal Gielen. eds. (2015) Arts Education Beyon Art. Teaching Art in Times of Change. Valiz antennae. Amsterdam.

VILLENEUVE, Pat.(2008)., National Art Education Association, & National Art Education Association. From periphery to center: art museum education in the 21st century. National Art Education Association.

## BIOGRAFIA DE LA AUTORA

### Marta García Cano

Doctora con Mención Europea en Bellas Artes, profesora en la Facultad de Educación de la UCM, sus líneas de investigación se centran en pedagogía del arte contemporáneo, mediación cultural y creación de vínculos y afectos entre institución educativa e institución cultural.

Ha sido invitada por diferentes universidades e instituciones culturales tanto en Europa (Berlín, Estocolmo), como Latinoamérica (México, Ecuador, Chile)

Destaca la dirección de proyectos de investigación con el Centro de Cultura Contemporánea Conde Duque y el Museo Nacional del Prado, junto a más de seis proyectos de Innovación docente dirigidos al profesorado y su acceso al arte y sus instituciones, objeto de varias publicaciones. Además, ha colaborado en proyectos de mediación y accesibilidad con instituciones como Fundación Banco Santander, Sala Alcalá, 31, Centro de Arte Alcobendas y Sala de Arte Joven entre otras.

Socia Fundadora de Pedagogías Invisibles hasta el 2020. Componente del Grupo de Educación de Matadero Madrid hasta el 2018. En la actualidad trabaja en el impulso de Educación Pantono.