
ARTISTAS HABITANTES: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística

INHABIT ARTISTS: A contemporary, participative and collective methodology in Art Education

José María Mesías-Lema¹

Universidad de A Coruña

jose.mesias@udc.es

Fecha de recepción del artículo: 5 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 17 de diciembre de 2019

Resumen

Este artículo emerge de la reflexión, conocimiento y experimentación profesional con artistas habitantes durante más de una década (2007-2019). Una metodología participativa en donde se involucra a artistas contemporáneos, generalmente jóvenes emergentes, a través de políticas de mediación artística y cultural, durante un período de tiempo completo no inferior a un mes, asumiendo proyectos colectivos y compartidos en Educación Artística. Nos referimos a artistas habitantes y no residentes porque entendemos que habitar es diferente a residir. Esta filosofía también influye en la manera de entender la metodología y afecta a todos los participantes implicados: profesorado en activo y en formación inicial, artistas, espacios educativos y estudiantes de diferentes niveles (infantil, primaria y secundaria). Sustituir “habitar” por “residir” no se trata de un simple cambio de término, sino que entronca profundamente en la manera de pensar, construir y desarrollar proyectos de calidad para una Educación Artística sensible al contexto social.

Palabras clave: artistas habitantes, educación artística sensible, arte contemporáneo, políticas de mediación cultural, procesos participativos, formación docente.

Abstract

This article emerges from professional reflection, knowledge and experimentation with inhabit artists in the last decade (2007-2019). A participative methodology in which contemporary artists are involved, usually emergent youngsters, through an artistic and cultural mediation process, in a full time month period, assuming collective and shared projects in Arts Education. We refer to habitant artists rather than residents because we understand that *inhabit* is different to *reside*. This philosophy also has an influence in the way the methodology is understood and affects all participants: teachers both trainees and professionals, artists, learning environments and students at different stages (nursery, primary and secondary). Substituting *inhabit* by *reside* is not only a change of concept but also a new way of thinking, building and developing quality projects for a sensitive Arts Education with the social context.

Keywords: inhabit artists, sensitive art education, contemporary art, participatory processes, cultural policies, teacher development.

¹ Correspondencia: Facultad de CC. de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España.

Introducción

Tácticas de proximidad entre arte y educación: la Educación Artística que necesitamos

Ninguna propuesta educativa es la única. Ni siquiera la mejor. En la variedad de perspectivas y enfoques metodológicos reside la coherencia democrática acorde con la pluralidad artística. Este abanico de posibilidades responde a un modo de entender la Educación Artística hoy en día. No obstante, en nuestra área de conocimiento aún existen planteamientos muy alejados del arte, de la educación y de la Educación Artística contemporánea. Nos estamos refiriendo a todas esas actividades nada significativas para la experimentación de procesos creativos en el aula y, sobre todo, de dudosa calidad formativa para nuestro alumnado.

Por esta razón necesitamos poner en funcionamiento tácticas de proximidad, estrategias de mediación entre el arte y la educación. Estas cumplen la difícil tarea de acortar la distancia existente entre lo que es y lo que debería de ser la Educación Artística. Tácticas cuyo resultado involucran a artistas habitantes en instituciones educativas, para visibilizar y desarrollar proyectos colaborativos, hasta conformar una red participativa entre artistas, museos y entidades culturales, profesorado, alumnado, familias, centros educativos y arteducadores.

Estas tácticas de proximidad surgen desde la fricción con la experiencia docente del grupo www.arte-facto.org. A lo largo de más de una década (2007-2019) hemos intentando generar proyectos comisariales para establecer conexiones entre jóvenes creadores y estudiantes, a través de estrategias artísticas contemporáneas y participativas. Al mismo tiempo tratamos de habitar la formación docente como un lugar de encuentro y de debate actual. Habitar el mundo, habitar el diálogo compartido, habitar el encuentro formativo, habitar los espacios intersticiales entre el arte y la educación, es sinónimo de habitar la formación en educación artística desde la sensibilidad (Mesías-Lema, 2019, p. 213):

Una Educación Artística contemporánea debe ser sensible y humana. Humana en el sentido de preocupada por los conflictos de la humanidad, que cuestiona la autoridad, que genera una nueva definición de sociedad y de nuestra participación dentro de la misma. En definitiva, definiendo una práctica educativa y artística basada en la defensa de la libertad, de los derechos humanos y de una vida digna para todos. La calidad en el desarrollo de una Educación Artística sensible reside en aprender a escuchar(nos), a pensar(nos) y a relacionar(nos), para hacer de las aulas lugares habitables y de encuentro. Habitar la sensibilidad como un espacio intermedio entre el arte y la educación, es posible si provocamos una acupuntura docente que:

Interfiere positivamente en la construcción de la subjetividad de cada uno de nuestros estudiantes, puesto que a través de estrategias y micro-acciones se deconstruyen estereotipos y prejuicios para la construcción de identidades más conectadas con la sociedad actual;

Dialoga y conecta diferentes subjetividades que permitan la dignidad humana. No existe la neutralidad. En las fricciones personales, en las desigualdades, debe de emerger el compromiso con los otros. Una cartografía sensible surge en los contextos de exclusión social bajo un esfuerzo ético y estético.

Que el mundo ha cambiado estrepitosamente es un hecho más que constatable y desde luego, en muchos aspectos, hemos ido a peor:

Noam Chomsky acierta cuando afirma que nos encontramos en un período de general regresión que se extiende mucho más allá del impacto exclusivo sobre la educación. Este tiempo de regresión está marcado por la masiva desigualdad en la riqueza, los salarios y el poder, una desigualdad que está alimentando la pobreza y la crisis ecológica, que está debilitando cada esfera pública básica tanto para la democracia como para la cultura y las estructuras necesarias para que la ciudadanía lleve una vida digna y de participación política (Giroux, 2018, pp. 313-314).

Por ello urgen nuevos estímulos, valores y significados para enfrentarse al abismo de los retos sociales desde la Educación Artística. Asistimos ante una aceleración del tiempo que afecta a nuestra vida cotidiana. Las políticas educativas ya se encargan de recordarnos constantemente que no estamos para “perder el tiempo”. Se enfoca la educación para la productividad competencial. Esto afecta al modo en que el profesorado enseña y a la manera en que el alumnado aprende. No existe tiempo real ni para una cosa ni para la otra. Por esta razón, no podríamos estar más de acuerdo con la pedagogía del caracol, una corriente de pensamiento educativo a favor de lo lento, del descubrimiento tranquilo, de la experimentación y “del placer del encuentro, la belleza del alba y de la puesta, redescubrir la ternura de la luna, observar con asombro los gestos, los ojos, los dibujos, los juegos de niños y niñas; disfrutar con las tonalidades del cielo, admirar el vuelo de las cometas, de los pájaros, sentir las olas del mar y las caricias del viento...” (Zavalloni, 2011, pp. 22-23).

La Educación Artística contemporánea necesita de tiempo pausado para que los procesos creativos enraicen. Echar raíces como lo hace el bambú japonés. Esta planta, durante sus primeros 7 años de vida, no emerge a la superficie, sino que durante este tiempo genera un sistema muy complejo de enraizado. Esto hace que el terreno sea lo más sólido posible, permitiendo que su tallo robusto crezca más de 30 metros. Esta metáfora nos sirve para argumentar como una buena solidez de las prácticas educativas lentas y de calidad también producen aprendizajes artísticos que perduran toda la vida. Como arteducadores disidentes debemos de aprender a *domesticar el tiempo* dentro del sistema, esto significa redistribuir espacios, saberes y momentos para los aprendizajes que de verdad importan. Al fin y al cabo, la verdadera tarea docente es cuestionarse cuál es el conocimiento necesario para su alumnado y cuál no:

Cuando nos preguntamos sobre quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir, estamos cuestionándonos sobre ontología (el ser y sus axiomas), epistemología (la verdad, la realidad y cómo la aprehendemos), ética (las relaciones subjetivas con la realidad y los que la habitamos) y política (la organización de las relaciones intersubjetivas dentro de la realidad, del ser y cómo habitarlos). (Escaño, 2018, p. 131)

Aprender a habitar el aula como laboratorio experimental

Coincidimos plenamente con Gordon Matta-Clark, un joven arquitecto cuyas intervenciones artísticas consistieron en quebrar y seccionar el interior de los espacios habitados, en que: “no hay solución porque no hay problema. No hay soluciones porque sólo existe el cambio. Sólo hay problemas a causa de la resistencia humana. La sorpresa es atravesar la resistencia y ver lo que siempre se ha esperado” (cit. en Martínez, 2009, p. 85). Dentro de estos espacios arquitectónicos, Matta-Clark generaba cortes longitudinales, agujeros y fragmentación de suelos, ventanales o fachadas. Los cortes y la huella que estos dejaban en los espacios, eran una denuncia en contra de una arquitectura no democrática, cuyo diálogo espacial se movía entre lo “habitado-abandonado, riqueza-pobreza, fuerte-débil, interior-exterior, ciudad urbanizada-zona marginalizada, privado-público, legal-criminoso, individual-colectivo, íntimo-expuesto, plenitud de sentido-vacuidad, recuerdo-olvido, vida-muerte” (Paz, 2015, p. 66).

Eran actos performativos de subversión del espacio. Se transformaban mutuamente el cuerpo del artista y el espacio, así como la intervención transformaba a los visitantes que accedían a ver sus obras. Denominó a esta forma de intervención artística como *anarquitectura*. En su corta, pero dilatada vida, realizó volúmenes escultóricos en los que deconstruye la perspectiva y el concepto que poseemos de las casas y de los edificios. Su trayectoria siempre me hizo pensar en esa *anarquitectura del aula*, como espacios asépticos que destierran cualquier tipo de cuestionamiento y ni tan siquiera son capaces de erizarnos la piel cada vez que entramos en ellas. Un espacio educativo, sea aula, museo o centro cultural que no plantee ningún interrogante a los actores que intervienen en ellos, difícilmente, podremos conseguir dejar huella de experiencias estéticas vivenciadas.

Por ello propongo habitar el aula como un laboratorio experimental de vida, sensible a las realidades de nuestros estudiantes. Un laboratorio creativo es un espacio para el trabajo cooperativo, expandido, de transgresión y resistencia, un territorio nómada para el aprendizaje artístico, un espacio pensado para la generosidad educativa, del placer y la participación de ser protagonistas de nuestro devenir en el aprendizaje, hasta donde nosotros queremos llegar y hasta donde la incertidumbre del proceso creativo nos conduzca. No hay metas, solo recorridos, caminos alternativos, arquitecturas efímeras y flexibles, de estéticas dialógicas y relacionales, con metodologías que van desde el disfrute hasta la frustración, de avances y retrocesos, de conexión de ideas, personas y acciones artísticas. En un laboratorio creativo, se generan acontecimientos plásticos,

visuales, extraños muchos de ellos, escurridizos de lo académico, como actos simbólicos y metafóricos de nuestra manera de ser. Habitar implica empoderarse del espacio como resitúa Juhani Pallasmaa (2017, p. 8):

El habitar supone tanto un acontecimiento y una cualidad mental y experiencial como un escenario material, funcional y técnico. La noción de hogar se extiende mucho más allá de su esencia física y sus límites. Además de las cuestiones prácticas de la vivienda, el propio acto de habitar es un acto simbólico e, imperceptiblemente, organiza todo el mundo para el habitante. Además de nuestras necesidades físicas y corporales, también deben organizarse y habitar nuestras mentes, recuerdos, sueños y deseos. Habitar forma parte de la propia esencia de nuestro ser y de nuestra identidad.

Nuestro aula situada en la planta baja de la Facultad de Educación: *Sótano del arte* (Mesías-Lema, 2017), llamado así por su ubicación y por las cotas de poder existentes en los centros educativos en donde la Educación Artística es relegada a una especie de sótano, es concebido como un lugar multidisciplinar de las artes: fotografía, escultura, instalación, performance, arte sonoro, pintura, etc., en donde se invita anualmente a artistas habitantes que se incorporan a los proyectos que realizamos y trabajan colaborativamente con nosotros durante un mes, aproximadamente. Un laboratorio transforma la institucionalidad del propio espacio, ya no se trata del aula como prototipo dentro del centro educativo, es una zona intermedia para el quiebre de rutinas, para flexibilizar los tiempos, ralentizarlos, y con un continuo flujo de artistas habitantes jóvenes en el aula, copartícipes de diferentes proyectos desde el curso 2009/2010 (ver Mesías-Lema, 2019).

En el arte, la subjetividad, se revela como un laboratorio de experimentación. En la ciudad, los espacios públicos se convierten en un laboratorio para la creatividad y aprendizajes significativos. En la música y en las artes sonoras, los sonidos, los silencios y susurros se convierten en un laboratorio para la producción. En la performance, el cuerpo se torna laboratorio de exploración. Un laboratorio, en clave ciudadana, es, en efecto, un espacio común, abierto y expandido; donde a partir de problemáticas situadas se crea una comunidad de practicantes y colaboradores, de personas que quieren arriesgar, en el pensamiento y en la imaginación, la creación de prototipos para pensar e intervenir sobre la realidad histórica y social. El laboratorio ha de estar conectado a nodos en una red. El laboratorio crea dispositivos para intervenir y *hackear* lo real. La figura de laboratorio huye de la estructura jerárquica, para más devenir un formato organizativo, de creación y construcción de conocimientos y prácticas compartidas. (Bejarano, 2016, p. 338)

En nuestro laboratorio está permitido el fracaso; se espera la activación, el esfuerzo y la valentía de afrontar nuevos retos educativos; se ofrece una formación de calidad, creativa, autoexigente y divergente. Nuestra filosofía formativa parte de un perfil de estudiantes determinado: todos ellos poseen ganas de aprender nuevas metodologías, ponerlas en práctica, ver en qué medida funcionan o no y que cada uno se comprometa con lo que les apasiona, sus inquietudes personales y

profesionales. No formamos “productos docentes”, aunque la administración educativa nos imponga unas competencias, huimos radicalmente de estas, más bien potenciamos procesos creativos personales, en donde cada alumno construye su modelo docente para una Educación Artística actualizada.

Pero nuestro particular sótano no es un ejemplo aislado, todo lo contrario, los antecedentes se remontan a más de un siglo. *Laboratory School* de John Dewey en 1896, era un colegio vinculado a la Universidad de Chicago que servía como laboratorio experimental en educación, en donde se ponía en práctica la teoría y viceversa, observando su reciprocidad. De ahí salieron las metodologías pro-activas (Dewey, 1916). Los *Medialabs* surgen en 1985 en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), muy expandidos hoy en día en museos y centros vinculados al arte contemporáneo, haciendo conexiones entre la tecnología y las prácticas sociales. En ambos laboratorios no se programa, en el sentido curricular del término, se proyecta.

Proyectar no es programar, tampoco innovar desde el punto de vista neoliberal

La diferencia entre *proyectar* y *programar* fue explicada en la conferencia de Veà Vecchi en el Guggenheim-Bilbao en el verano del 2005. Tal y como nos relató, la metodología de Reggio Emilia es muy clarificadora en este sentido: “proyectar tiene diversos significados: diseñar, planear, idear... En oposición a programar, que implica unos currícula, programas, objetivos de carácter predefinido” (Vecchi, 2013, p. 38). Vecchi se refiere al hecho de proyectar como un acto compartido entre maestras, talleristas y pedagogas. A partir de ese diálogo elaboran hipótesis para conocer con profundidad un área, en donde los elementos clave para avanzar en el tema provienen del trabajo con niños. Entienden la acción de proyectar como:

[...] la idea de un proceso dinámico, un desplazamiento que implica la incertidumbre y suerte que surge siempre en las relaciones con los otros. El trabajo sobre proyectar crece en muchas direcciones, sin una progresión predefinida ni unos resultados decididos antes de que empiece el desplazamiento. Supone ser sensible a los resultados imprevisibles de la investigación e indagación con los niños. (Rinaldi, 2011, p. 19)

No se puede hablar de proyecto sin el deseo de querer hacerlo. Nacen con la intención de satisfacer una idea o preocupación que solo está en nuestra cabeza. La propia palabra, proyecto, es significativa de la distancia entre el deseo y la satisfacción del producto. ¿Qué quiere decir esto? Pues que un proyecto creativo en educación artística es esa distancia transformadora entre el deseo y su satisfacción: el proceso vivido. Son retos creativos que exigen las mejores cualidades docentes. Están vinculados al pensamiento artístico y este “se asemeja al intercambio dialógico entre los buenos docentes y sus estudiantes” (Lipman, 1997, p. 278). Los proyectos forzados, impuestos por otros, están abocados al fracaso. Los proyectos nacen con la intención de satisfa-

cer nuestros deseos como docentes, nuestra necesidad de hacer algo que sólo existe en nuestra imaginación para el disfrute de nuestros estudiantes.

Es verdad que no tenemos ni programaciones ni currícula. Pero los buscamos, y por eso se transforman en otra cosa. No es verdad que improvisamos (que, por otra parte, es una sabiduría envidiable) ni que hacemos las cosas por casualidad (que es lo que no sabemos todavía y, de verdad, es algo que tenemos que prever). Lo que sabes es vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza, y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo. Ese tercio nos basta para comprender y tratar de comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo (con sus tiempos y lugares) y que se pueden organizar e impulsar de alguna manera. (Malaguzzi, 2011, p. 96).

Un proyecto comienza con la inseguridad de si seremos o no capaces de realizarlo. Los dos tercios que desconocemos a los que se refiere Loris Malaguzzi, conectan de lleno con la pasión por la ignorancia del proceso de aprendizaje, capaz de activar la inteligencia creativa de los arteducadores. Según Giulio Carlo Argán (1980, p. 51, en Argán, 1996) un proyecto es idear, imaginar planes, acciones para una provocación hacia el futuro, se entiende como una necesidad vital:

[...] nunca se proyecta para, sino contra alguien o algo: contra la especulación inmobiliaria y las leyes o las autoridades que la protegen, contra la explotación del hombre por el hombre, contra la mecanización y la existencia, contra la inercia de la costumbres, contra los tabúes y las supersticiones, contra la agresión de los violentos, contra la adversidad de las fuerzas naturales; sobre todo, se proyecta contra la resignación ante lo imprevisible, la casualidad, el desorden, los golpes ciegos de los eventos, el destino. Se proyecta contra algo que es para que cambie.

Según M^a Jesús Agra (2002) la palabra *proyecto* recoge la idea de algo que está en curso. Trabajar proyectualmente implica una actitud abierta a algo que está por descubrir, sentirse en la libertad de hacer, modificar, inventar, crear, desear... porque si estuviera realizado, automáticamente dejaría de ser un proyecto para convertirse en un producto. Pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre las artes y la educación, en las discontinuidades de estos dos ámbitos. Parten de una situación con la propuesta de un reto artístico al cual enfrentarse y hasta donde se pueda llegar. Se esperan trayectorias imaginativas, divergentes y autocríticas, pero en un proyecto nunca se especifica lo que ha de aprenderse, sino que la clave reside en que el alumno inicie sus propios recorridos y encuentre una forma personal de traspasar su pensamiento y experiencias a un lenguaje artístico a través de la propuesta y divergencia de las acciones propuestas.

[...] el modelo de proyectos entronca directamente con el proceso de creación artística. Al establecer una analogía entre arte y educación se resalta el papel de la relación dialéctica teoría-práctica como una posibilidad de perfeccionamiento y de innovación. El desarrollo profesional del artista se alcanza en la medida en que se aleja de la idea según la cual el camino hacia el virtuosismo

radica sólo en la imitación de los otros, hasta llegar a comprender que, por el contrario, la clave se halla en encontrar un modo personal de hacer, de expresar la síntesis entre idea y acción: la idea genera la forma artística, la forma artística expresa la idea y la acción. (Agra, 2002, p.7)

Durante la última década, asistimos ante una moda educativa de vincular el término innovación a la metodología de proyectos. Es un término capitalista metido a calzador en contextos educativos bajo una supuesta pátina de calidad de la enseñanza. La palabra innovación, no sólo en el mundo educativo sino en casi todos los ámbitos de la acción empresarial, se ha convertido en la expresión estrella. Y a menudo, bajo el paraguas democrático, la palabreja ha llegado a lo académico y al sistema burocrático de acreditaciones, reconocimientos docentes, premios, habilitaciones y embudos varios que determinan la carrera profesional del profesorado de nuestro país. Todo lo que no lleve asociado la palabra innovación, no lo es. Es más, aun siendo un proyecto innovador reconocido por la comunidad científica-profesional (bien sea docente o investigador), necesitas de algo o de alguien (ya sea certificación o aval institucional) que certifique que eso es innovador, no porque lo sea o deje de serlo, sino porque alguien dice que lo es. Incluso ese organismo, institución o quien sea el ente jurídico que lo determine, nombra un jurado más que cuestionable para valorar y emitir un juicio de calidad sobre algunos proyectos.

Estamos ante una imposición neoliberal que nos debería de provocar una profunda reflexión acerca de ¿en qué consiste la innovación educativa? ¿quién o quienes o el qué determina que un proyecto sea innovador? ¿quién es experto/a en innovación? ¿quién habla de ella o quien la lleva a cabo? ¿qué características y qué tópicos se están dando en proyectos “supuestamente” innovadores? Creo que se debe potenciar un debate sobre el propio término de innovación, romper las reglas del juego porque parece bastante absurdo hablar de innovación educativa bajo parámetros y programas de épocas pasadas y esperando que alguna agencia de calidad nos la certifique como tal. La innovación es inherente a cualquier proceso artístico y, por ello, no es necesario ni mencionar tal palabra. Acaso ¿escuchamos alguna vez a un cirujano decir “entro en quirófano a innovar”? ¿por qué en otras profesiones no se habla de innovación? ¿por qué se produce tal desfase en educación? ¿por qué se utilizan a las artes para la innovación? ¿qué intereses se esconden detrás de la certificación obsesiva de lo que es y no es innovador? Son solo cuestiones para sugerir un debate acerca de las políticas educativas y de mediación cultural que usan, banalmente, el sello innovador.

Artistas habitantes: metodología participativa en proyectos comisariales y políticas de mediación cultural en Educación Artística

Las políticas participativas de mediación cultural impulsadas por organizaciones, fundaciones, consorcios e instituciones municipales que impulsan proyectos implicando artistas contemporáneos en centros educativos y fuera de ellos, ya viene de lejos. Pero lo importante sería, tal y como apunta Alain Kerlan (2011) reflexionar acerca de la colaboración con estos artistas contemporá-

neos en espacios educativos y la necesidad de tomárnoslo en serio: “Y preguntémosnos: ¿por qué se comprometen los artistas en la escuela y en otros lugares? ¿qué quieren, qué creen que pueden aportar? ¿qué aportan realmente?” Veamos algunas aportaciones en el contexto internacional que ahondan en estas cuestiones.

Algunos antecedentes interesantes a nivel internacional

El *Laboratorio de Formas* fue creado en 1963 por los artistas e intelectuales gallegos Luís Seoane e Isaac Díaz Pardo desde su exilio en Argentina. Ha sido y sigue siendo todo un referente de metodología contemporánea en la enseñanza-aprendizaje de procesos artísticos con un marcado carácter pedagógico y de mediación cultural, sobre todo si tenemos en cuenta que surge en plena dictadura franquista y desde la diáspora. En Buenos Aires, ponen en marcha este proyecto ético de subversión política que articula el pensamiento artístico más vanguardista, lo estético, el diseño y, en general, la integración de las artes en la vida de las personas. Durante casi 50 años se mantuvo activo hasta que fue aniquilado por el más feroz neoliberalismo tras la muerte de Isaac Díaz Pardo en 2012. En ese momento, los accionistas del grupo empresarial se hacen con el complejo de Sargadelos quienes, en cuestión de meses, desmantelaron por completo la acción filantrópica, artística y cultural iniciada en los años sesenta. Se ha pasado de un diseño contemporáneo con identidad propia característico del constructivismo de los creadores soviéticos y de la influencia de la Bauhaus, a vender cerámica de Ágata Ruíz de la Prada, totalmente descontextualizada de la identidad gallega y de muy dudosa calidad compositiva.

Este *Laboratorio de Formas* y todo su complejo se sitúa en Cervo, un pequeño municipio de la provincia de Lugo, que nos hace pensar en cómo el desarrollo local a través de las artes genera pensamiento global. De hecho, en numerosas ocasiones, Isaac Díaz Pardo decía de aquella primera experiencia piloto en Argentina que posteriormente trasladarían a Galicia: “No sé qué se nos perdía allí, en el fin del mundo, en una inmensa llanura donde soñábamos y esperábamos no sé qué”. El tándem Seoane-Díaz Pardo eran almas gemelas unidas por el compromiso y energía creativa para sacar a Galicia de un letargo de posguerra que ya duraba demasiado tiempo. Por eso canalizaron su esfuerzo en tres ejes que daban estructura al *Laboratorio de Formas*:

- *Industria y diseño*: Recuperan el complejo de Sargadelos, fábrica y aledaños, con un marcado diseño geométrico con simbología propia de la identidad gallega.
- *Arte contemporáneo*: Crean el Museo de Arte Contemporáneo Carlos Maside cerca de Coaña en 1970.
- *Investigación, mediación y divulgación pedagógica*: tanto desde la industria de cerámica de Sargadelos, como el *Museo Carlos Maside* son centros de I+D para la recuperación de los aspectos culturales, sociales y artísticos destruidos por la dictadura. Resultado de esta investigación nace la editorial *Edicións do Castro*, que dan cuenta del resurgir artístico e investigador de Galicia con un marcado carácter pedagógico.

En palabras de Isaac Díaz Pardo el *Laboratorio de Formas* fue un vivero de ideas, que no imitaba ni a la *Bauhaus*, ni a la *Escuela HfG de Ulm* ni a *Vchutemas de Moscú*, aunque sí tenía presentes a estas tres experiencias de la industria vinculada al diseño. Más bien podemos considerarlo como un laboratorio de ideas para el impulso de proyectos vanguardistas que han tenido una gran repercusión en el tejido cultural, educativo y artístico de Galicia a partir de los años 70. Fue uno de los precursores de los encuentros entre artistas, intelectuales e investigadores de todo el mundo y su faceta mediadora y educativa, a través de su *Escuela Libre de Verano*. Estos encuentros estivales que duraban meses y en donde todos los participantes habitaban en el complejo Sargadelos de Cervo, unos dentro de la arquitectura de Andrés Fernández-Albalat y otros acampando libremente en los jardines, eran unos encuentros que unían arte y sociedad para mejorar la vida de las personas. Artistas contemporáneos, poetas, arquitectos, maestros e intelectuales disfrutaban de las conferencias más punteras de profesionales que estaban trabajando en New York, París, Berlín o Buenos Aires.

Así la *Escuela Libre de Verano* (Figura 1 y 2) del *Laboratorio de Formas* se pensó como un lugar para la experiencia y la experimentación, de práctica y diálogo cultural, en permanente relación dialéctica con la realidad gallega, en donde los participantes sienten que es un lugar suyo, común, habitado por todos, comunitario, participativo, un lugar de acción y no solamente un lugar de representación. Un lugar en donde todos los proyectos se llevan a cabo porque son colectivamente compartidos. Se trataba de pensar el arte y la creación contemporánea como experiencia investigadora y no solo representativa. De hecho, al finalizar estos encuentros sabían que debían documentarlo y divulgarlo para su imbricación en la sociedad y en la educación. Por esta razón publicaban los *Cuadernos del Laboratorio*, libros que recogían todas las conferencias, debates e intersecciones entre los procesos creativos y sus participantes con un marcado carácter pedagógico de difusión científica.



Figura 1. Escuela de Cerámica para niños 1972. Fuente: Fundación Luis Seoane
Figura 2. Escuela Libre 1975. Fuente: Fundación Luis Seoane.

Los *Encuentros del arte de 1972* en Pamplona auspiciados por el Grupo Alea suponen el estallido participativo y colectivo del arte más experimental en el espacio público. Del 26 de junio al 3 de julio en varios emplazamientos de la ciudad hubo numerosas intervenciones de 348 artistas. Mayoritariamente se concentraron en las cúpulas inflables del arquitecto José Miguel Prada Poole (Figura 3), pero también hubo la presencia de artistas tan reconocidos como Agustín Ibarrola, Denis Oppenheim, Eduardo Chillida, Jorge Oteiza, John Cage, o el grupo de danza contemporánea Kathakali de Kerala (India). No era como el resto de festivales artísticos del momento, puesto que su finalidad no era la venta de obra, y el evento estaba organizado por y para los propios creadores que habitaban el espacio público para el disfrute de la ciudadanía. De algún modo era la democratización de todas las vertientes del arte contemporáneo (poesía, danza, videoarte, arquitectura, música electrónica, artes visuales...) y su irrupción para subvertir la esfera pública en donde todas las acciones eran gratuitas. También es necesario destacar que estos encuentros son iniciadores de financiación de instituciones públicas dentro de sus políticas culturales y de mediación, a través del propio Ayuntamiento de Pamplona, la Diputación Foral de Navarra y del mecenazgo particular de la familia Huarte. Marcaron el inicio de una itinerancia hacia otras bienales y encuentros tan importantes como la Documenta de Kassel o la Bienal de Venecia.



Figura 3. *Encuentros de Pamplona, 1972*. Fuente: José Miguel Prada Poole.

Dos de los responsables de estos encuentros, Javier Ruiz y Fernando Huici (1974, p.8), se encargaron de documentar, reflexionar y escribir el libro-catálogo que, en sus palabras: “Este libro es un

proyecto. Los encuentros de Pamplona existieron. Esto no puede ignorarse, y movilizaron artistas y arte, y se organizó una especie de feria: los artistas cobraban por exhibirse. Lo que exhibieron ¿de qué modo ha incidido en la ciudad o en los propios artistas? Esto no lo sabemos.” Estas preguntas dan cuenta de lo experimental de gran parte de las propuestas planteadas por los creadores, de hecho, los autores relatan cómo muchas ideas no se llevaron a cabo por la situación política. Una intervención interesante fue la de Lluç Alonso-Martínez que “consistió en declarar el carácter mercantil de todo lo que nos rodea. Así, los poetas de acción se colocaron un cartel que les cubría el pecho, en el que se podía leer “Me vendo” (Figura 4), y de este modo, pasearon durante varias horas por Pamplona y asistieron a diversos actos. Paralelo a esto, se colocaron carteles de “Se vende” en determinados objetos artísticos de los allí exhibidos.” (Ruiz y Huici, 1974 p.241)



Figura 4. Intervención, "Me vendo". Encuentros de Pamplona, 1972.
Fuente: Lluç Alonso Martínez.

Tuvieron unas líneas de intervención muy transgresoras teniendo en cuenta el momento convulso a nivel sociopolítico (Zubiaur, 2004, p. 253):

- no ofrecieron una única orientación estética; se exigía a las obras participantes "ser espejo real del momento que les tocó vivir";
- no se limitaron a la tradición artística occidental, evitando lo artificioso de la división entre culturas: así, junto a espectáculos de raigambre occidental se ofrecieron otros de origen iraní, indio, vietnamita, africano, polinesio y de la América autóctona;
- tuvieron cuidado de mostrar nuestra historia, la composición polifónica de Tomás Luis de Victoria, por ejemplo;
- asimismo la cultura vasca: los Encuentros se iniciaron con un partido de pelota y alternaron el pasado remoto -un concierto de txalaparta- con el presente de la exposición "Arte Vasco actual";
- se sumaron a los homenajes tributados en otras partes al pionero de la música aleatoria John Cage;
- la organización y realización estuvo a cargo de artistas, es decir de creadores, con una visión diferente a la habitual.

Estos encuentros activaron la vida de la ciudad desde el arte más emergente y, a día de hoy, sigue siendo considerado como el evento provocador del arte público en España. Además, si tenemos en cuenta que dichos encuentros se producen al final de la dictadura franquista, obviamente tenían una clara vocación activista, suponían la irrupción del arte como acto político dentro del espacio público: "era prácticamente imposible no politizar una manifestación como aquella, y no tanto porque algunos de sus protagonistas quisieron politizarla, cuanto porque el horizonte en el que se realizaba era extremadamente político" (Bozal, 1995, p. 534).

Por último, destacar dos antecedentes que corresponden a iniciativas gubernamentales en Reino Unido y EEUU. Desde la década de los 90 hasta nuestros días el *Arts Council of England* una organización gubernamental de UK apuesta claramente por una Educación Artística contemporánea y por una práctica de la performance, artes visuales, danza, artes escénicas y música dentro de las escuelas. Binch & Clive (1996) creen que los beneficios de colaboración entre artistas con docentes y centros educativos, museos y galerías de arte son necesarios para impulsar proyectos encaminados para obtener una buena formación en arte. Por ello, desde el año 1996 han puesto en funcionamiento su programa *AiSfL Artists in Sites for Learning Scheme* en donde se indaga acerca de las "formas de compromiso" de artistas con la comunidad educativa en la que participan a través de los diferentes proyectos financiados por el Arts Council. En este sentido Emily Pringle (2002) investiga sobre estas formas de compromiso y determina diferentes identidades observadas a raíz de los artistas habitantes involucrados en los diferentes proyectos ejecutados: *El artista dentro de la educación formal, el artista como educador, el artista como modelo, el artista como*

colaborador, el artista como activista social y el artista como investigador. A través de la web de la organización se pueden consultar todos los informes anuales, los artistas participantes, los proyectos desarrollados y las cifras de participación: <https://www.artscouncil.org.uk/>. (Figuras 5, 6, 7)



Figuras 5, 6, 7. Informes Arts Council, años 1994, 1995, 1996. Fuente: Arts Council.

Por otro lado, cabe destacar el programa de artistas en centros educativos públicos que se desarrolla en la ciudad de Nueva York (Mesías-Lema e Iglesias, 2018). Las políticas que llevó a cabo la vicealcaldesa de Nueva York hasta su fin de mandato en 2018, han sido en pro de la integración de las artes en el sistema educativo público, a través de una red de centros en Manhattan, Queens, The Bronx, Brooklyn y Staten Island. Con una financiación de 23 millones de dólares dota de profesorado especialista en arte en centros de infantil, primaria y secundaria. Incluso, durante el curso 14/15 creó 113 institutos de E. Secundaria con programas oficiales, profesorado especialista y artistas habitantes en las diferentes disciplinas: artes visuales, música, performance, danza contemporánea, etc. En paralelo, para acabar de implantar esta metodología, estableció un programa de formación continua del profesorado en activo para su actualización en nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes y crear así una comunidad de arteducadores. Sus programas de integración de las artes en el sistema público iban más allá de los contenidos, porque la razón de ser de estas políticas de mediación cultural también tenía el difícil reto de la inclusión de los estudiantes gracias a la vivencia de procesos creativos.

Artistas habitantes: habitar no es residir

Hay muchas acciones educativas bajo el trampantojo de “proyecto innovador” que involucran a artistas contemporáneos, en el mejor de los casos, como “residente”. Si esto es positivo *per se*, deberíamos de ir más allá y dar un giro hacia la calidad de estos proyectos compartidos y cuál debería de ser el papel del artista dentro del mismo. Por lo que hemos observado, cuando un artista participa, generalmente, lo hace a través de un “taller” que, en la mayoría de los casos,

muestra sus procesos artísticos personales, lo cual es interesante, pero totalmente descontextualizado del proyecto del cual forma parte. Este hándicap nada tiene que ver con un planteamiento erróneo por parte del artista sino más bien es resultado de una propuesta de inicio poco acertada por parte de la persona (comisario/a) que ha ideado el proyecto.

Por esta razón, “habitar” y “residir” no es una mera cuestión de forma sino de fondo. Nombrar a los “artistas como habitantes”, implica re-pensar cuál es y cómo debería de ser la relación que se ha de establecer entre las instituciones educativas y otros espacios educadores y los profesionales del arte contemporáneo. Queremos recuperar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística en beneficio del alumnado. Heidegger (1994) vincula habitar con construir: “construimos porque habitamos y ambos son necesarios para el tejido relacional y social de la vida que se produce en estos espacios”. El habitar no solo hace referencia a nuestro hogar sino a todos aquellos espacios transitables y colectivos, de una manera fugaz (como nuestras calles), o de una manera más permanente y reiterada como nuestras escuelas o centros comunitarios. Habitar implica un acto de sensibilidad y subjetivación de todos los agentes implicados. El lugar no solo constituye el espacio, sino que es espacio vivido, no solo un ecosistema de nuestra cotidianidad, sino que este da sentido a nuestra vida o, más bien, nuestra vida sentida. Habitar un espacio es construirlo y pertenecer a él. Habitar es vivir y experimentar un lugar:

El acto de habitar es el medio fundamental en que uno se relaciona con el mundo. Es fundamentalmente un intercambio y una extensión; por un lado, el habitante se sitúa en el espacio y el espacio se sitúa en la conciencia del habitante, y, por otro, ese lugar se convierte en una exteriorización y una extensión de su ser, tanto desde el punto de vista mental como físico. (Pallasmaa, 2017, pp. 7-8)

Quien habita un espacio educativo no solo lo ocupa, sino que experimenta el lugar desde su implicación y experiencia relacional con las personas. Habitar las escuelas u otras instituciones educadoras, es hacerlo desde la dedicación exclusiva durante un tiempo determinado a esa labor para construir un proyecto común. Pero el habitar también es un tiempo aprendido, tanto por el artista como el profesorado y alumnado, bajo una atmósfera caótica en donde no existe una estructura dada, sino que esta debe de ser discutida por todos. Todos deben de proponer desafíos que despierten el interés educativo por una acción artística compartida. Son identidades que se transforman en el diálogo de sentirse parte de un proyecto común en educación artística. Un proyecto capaz de incidir en la vida de todos los implicados y capaz también de transgredir en la política educativa de los centros con respecto a la enseñanza de las artes. Habitar, en contraposición de residir, supone encontrar el sentido de pertenencia y construir la memoria individual y colectiva a través de un proyecto colaborativo. En este sentido, se habitan las acciones propias de la vida humana a través de las artes: nos referimos a sus ámbitos estético, cultural y sensible.

El compromiso social y educativo de los artistas habitantes se hace patente cuando son capaces de romper muros en torno a una educación artística de calidad. Sus mundos (el educativo y el artístico), se comparten, friccionan y se diluyen. Es ahí cuando llevan a cabo una proyección del trabajo al exterior, al espacio público, a la incertidumbre del proceso creativo y su impacto en el contexto social. Iniciativas de artistas jóvenes emergentes, docentes y estudiantes cuyas estrategias de participación en la acción artística y educativa constituyen verdaderas prácticas dislocadoras y activadoras en el espacio público. El espacio público como espacio político y cultural, es un entramado social que afecta a nuestra percepción acerca del lugar/es. El impacto y la llamada de atención a la ciudadanía sobre la relación personal con los lugares y con los emplazamientos públicos es uno de los retos a la hora de plantear estos proyectos colaborativos. En este sentido, los artistas habitantes hacen "políticas del lugar", es decir, transforman los espacios en todos los imaginarios posibles para que las personas adquieran esa idea de pertenencia, de co-producción y cooperación comunitaria a través de las artes. Cuando habitar un espacio resulta algo cotidiano, familiar, colectivo y todo lo que sucede dentro del mismo son esos "afectos que nos afectan", como diría Spinoza, podemos decir que estamos habitando políticas del lugar. Los artistas habitantes transforman estos espacios como interioridad orgánica, esa difusa frontera permeable entre la identidad (el interior) y el espacio (exterior). Son ellos y ellas quienes generan estas zonas de intercambio, de estéticas de la resistencia y se consiguen ser agentes activadores de procesos artísticos.

Lejos de la lógica productiva del sistema neoliberal, los artistas habitantes forman parte de un ambiente proyectual participado, de investigación, acción colectiva, de saberes (co)producidos y (co)pensados desde la Educación Artística. No acuden a los centros educativos para impartir unas sesiones, sino que sus procesos artísticos son incorporados a lo largo del proyecto colectivo en ese acto de habitar los espacios, de habitar las relaciones interpersonales y de habitar tácticas de proximidad en arte y educación. El artista habitante no es un invitado es un participante más desde su responsabilidad profesional. En este sentido, es interesante las claves del éxito que menciona Amparo Alonso-Sanz (2019, p. 54) sobre *Bunker* (2019), un espacio artístico-cultural autogestionado por mujeres y reconocido internacionalmente:

- Contribuir al interés grupal en sacrificio del interés individual, al trabajar en un espacio compartido.
- Atender a las emociones y necesidades de otras personas, al cuidar unas de otras y de otros agentes implicados en su trabajo.
- Priorizar las relaciones interpersonales, al compartir experiencias, tiempo para alimentación, ocio o cuidado del cuerpo.
- Priorizar la actitud: positiva, sensible, flexible, con control del estrés y empatía.
- Crear espacios de encuentro y trabajo acogedores, cálidos y semejantes a un hogar.

- Generar identidad de grupo basada en tradiciones, colección de objetos y vínculos afectivos.
- Preocuparse por objetivos comunes desarrollados mediante colaboración.

Los artistas habitantes piensan desde lo interconectado para generar experiencias estéticas relacionales y estrategias de acción artística que ayudan a crear espacios educativos como laboratorios de aprendizaje: la humanización de estos espacios que nos rodean y en los que interactuamos con los demás. Entender los laboratorios como zonas educativas en constante transformación al servicio del aprendizaje y de las necesidades de la comunidad que los habita. Es en estos espacios abiertos, creativos e híbridos gracias a la formación y experiencia de los artistas, es en donde surgen y se desarrollan proyectos de calidad para que, profesorado en formación y en activo y estudiantes implicados:

- aprendan a cambiar su mirada hacia las cosas cotidianas: observar su contexto y los objetos de su realidad cotidiana para entenderlos desde una visión estética, conceptualizándolos más allá de su uso, exprimiendo al máximo la mirada creativa de docentes y estudiantes.
- aprendan a experimentar, integrar, interactuar e intervenir: desde la vivencia personal de quien desarrolla procesos creativos en su día a día. Trabajar con artistas habitantes es llevar el arte contemporáneo a los espacios educativos y no hablar sobre posibilidades ni referentes sino sobre realidades.
- aprendan a leer en lenguaje artístico la realidad circundante con garantías de calidad.
- aprendan a mediar, coproducir y transformar prácticas colaborativas en educación artística.
- aprendan a documentar e investigar visualmente.

En definitiva, los artistas habitantes nos hacen despertar la curiosidad sobre la generosidad de sus procesos artísticos compartidos con el resto, y juntos participar de un proyecto común inesperado. La curiosidad entendida como una realidad totalmente desconocida para nuestro alumnado y que estos vayan un paso más allá:

Necesitamos saber más allá de lo que presuntamente nos resulta cercano: saber lo que se crea y lo que se piensa, lo que se decide y se dice lejos de casa. Padecemos, evidentemente, de autismo continental: solo miramos fuera de vez en cuando, selectivamente y con reparos, y de forma un poco paternalista... Tendemos a no pensar ni crear ni investigar, nunca, más allá del cerco tranquilizador de lo que nos resulta cercano: más allá del marco mental euroamericano y metropolitano, que vivimos como el marco (normal y natural). (Ollé, 2018, p. 50)

Sens Arts Week, 2018: artistas habitantes, arte público y dispositivos activadores de una ciudadanía creativa.

De manera ininterrumpida desde el 2010, el colectivo de acción e investigación en educación artística *Arte-Facto* (2010), llevamos desarrollando diferentes proyectos comisariales en los cuales hemos incorporado a artistas habitantes en centros públicos. Uno de los últimos proyectos se inició durante varios meses del 2017, desembocando en la Semana Internacional de la Educación Artística declarada por la UNESCO en mayo de 2018.

La *Sens Arts Week* buscó sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística en nuestras vidas, la diversidad cultural, la cohesión ciudadana, el arte participativo como motor de cambio y transformación social de lo procomún. Un proyecto experimental con artistas habitantes y centros educativos de la ciudad de A Coruña, cuyos procesos creativos han sido objeto de obras de arte público y participativo en las calles de A Coruña. Todo este proyecto *work-in-progress* se ha convertido en dispositivos artísticos de activación ciudadana para una formación docente activista y mediática:

Los entornos de visualización públicos son aquellos esencialmente mediáticos, en el sentido en que median entre nosotros y nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición, así como de nuestra relación con el mundo. Son esencialmente públicos porque median como espacios de interacción entre seres humanos que no se conocen entre sí, y cuyos encuentros son habitualmente pasajeros, efímeros e intrascendentes, en apariencia. (Ramón, 2019, p. 514)

La Conferencia de la UNESCO celebrada en 2011, refuerza la idea de la promoción de la Educación Artística, recordando lo dispuesto en su [Resolución 35 C/40](#). Decide proclamar la cuarta semana de mayo como la *Semana Internacional de la Educación Artística* y alentar a todos los Estados Miembros, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y a las comunidades a que organicen con tal motivo actividades pertinentes a escala nacional, regional e internacional. La directora general de la UNESCO, Irina Bokova, instó a los gobiernos, instituciones educativas y a la sociedad a apoyar proyectos que refuercen el papel del arte como impulsor de diálogo, la cohesión social y la paz: “El arte es clave para formar a generaciones capaces de reinventar el mundo que han heredado. Refuerza la vitalidad de las identidades culturales y promueve la relación con otras comunidades” (UNESCO, 2011).

Sens Arts Week surgió de manera inesperada, fortuita, como casi todos los proyectos comisariales. En las paredes de una cafetería de la Plaza María Pita (A Coruña) descubrimos una imagen antigua de una intervención en ese mismo emplazamiento fechada en 1966. Nos engancho rápidamente. Llevó tiempo saber de qué y de quién se trataba (Figura 8):

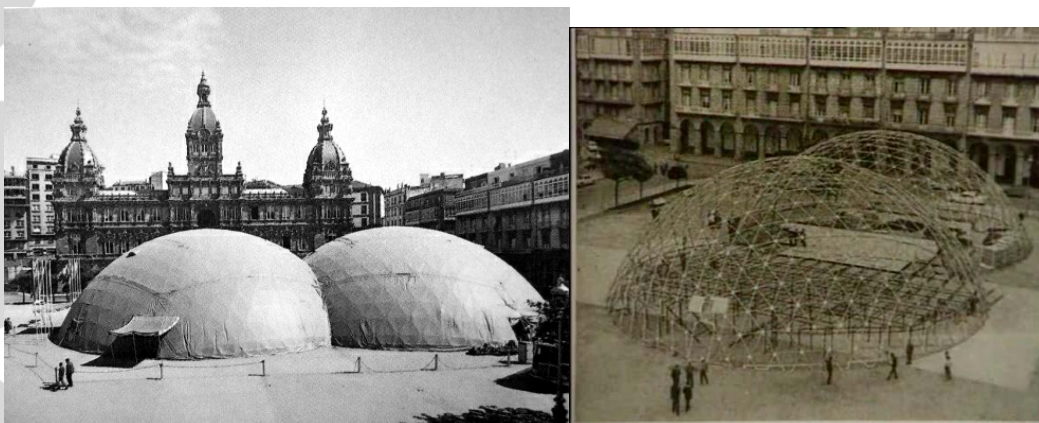


Figura 8. Teatro transportable, Plaza de María Pita, A Coruña, 1966.
Fuente: Emilio Pérez Piñero.

El autor era Emilio Pérez Piñero, un joven arquitecto murciano que investigaba sobre arquitecturas efímeras, orgánicas y estructuras reticulares de fácil construcción y traslado. Falleció muy joven y su última colaboración fue, curiosamente, para los Encuentros de Pamplona con Prada Poole. En la fotografía se aprecia el *Teatro Transportable*, cuyas cúpulas geodésicas instaló en la Plaza de María Pita en el año 1966. Esa imagen y el proceso detrás de este arquitecto fue el detonante para generar dispositivos de sensibilización y acción docente en diferentes emplazamientos de la ciudad de A Coruña para la reivindicación de que otra Educación Artística es posible. Durante los meses de enero, febrero y marzo de 2018, diferentes artistas habitantes tomaron los centros educativos para desarrollar procesos creativos con el alumnado y profesorado de los mismos, en colaboración con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y la Fundación Luís Seoane. Para la financiación contamos con subvenciones públicas y competitivas de la Diputación de A Coruña, la Xunta de Galicia, la Fundación Luís Seoane y la Oficina de Cooperación y Voluntariado de nuestra propia Universidad.

Todas las intervenciones sucedieron en la última semana de mayo de 2018 en diferentes espacios de la ciudad. Han sido las siguientes:

Mar de Plástico: tomar la plaza de María Pita.

Partimos de las líneas de acción iniciadas por *Zaborra puztu* (Infla tu basura), un proyecto pedagógico vinculado a la creación contemporánea que consiste en habilitar un fondo disponible de estructuras inflables realizadas a partir del reciclaje de materiales plásticos, desarrollado por los colectivos artísticos Basurama y Arropaineko Arragua de Lekeitio, País Vasco. (Figuras 9 y 10)

Es un proyecto que implicó a una red de centros escolares de España, que trabajan colaborativamente desde el concepto de Eco-justicia, reutilización, bio-ecología, conciencia medioambiental. Se trabaja en la visibilización del exceso de plástico, produciendo nuevos espacios reciclados pa-

ra habitar: arquitecturas lúdicas como instalaciones artísticas. Implicó un proceso colectivo durante 3 meses con alumnado y maestras de infantil de los CEIP Ramón de la Sagra, CEIP Wenceslao Fernández Flórez, CEIP Rosalía de Castro y CEIP Emilia Pardo Bazán + Alumnado del grado de Educación Infantil + Artistas: Esteka (Maidier Illana + Andere Uriarte) + Basurama.



Figura 9. Mar de Plástico. Fuente: José María Mesías Lema.



Figura 10. Mar de Plástico. Fuente: José María Mesías Lema

Fuera del Aula.

Es un proyecto realizado por Patricia Iglesias, artista y docente de Secundaria, con la performer Marta Cuba y un grupo de alumnas de 3º y 4º de la ESO. Durante varios meses, trataron de introducir al alumnado en la experiencia performativa y de la acción artística como herramienta de comunicación, con el objetivo de contribuir a la participación activa, el trabajo colectivo y los procesos creativos. Bajo esta perspectiva artística, 2+2 no siempre son 4. Sacaron, literalmente, el aula a la calle, para jugar con la capacidad de construir otros espacios, a partir de la observación, la experiencia o de la exploración individual, descubriendo el potencial de generar nuevos espacios, tiempos, lugares y presencias. A raíz del trabajo previo de reflexión con las alumnas acerca de su forma de vivir las clases, se desarrolló una acción de calle para hablar de cómo se puede estar fuera sin necesidad de salir del aula, o mismo hasta qué punto ese estar fuera del aula puede llegar a convertirse en un lugar común o de encuentro (Figuras 11 y 12).



Figura 11. *Fóra da aula*. Fuente: José María Mesías Lema



Figura 12. *Performance Fóra da aula*. Fuente: Guillermo Calviño y José María Mesías Lema

Pieles.

Un proyecto colaborativo entre el alumnado de Secundaria, su profesora Marta Moreira, el alumnado del Máster de Secundaria en Artes Plásticas y Visuales: José Luis Modroño, María Martul, Leticia Zapata, Celia González, Cristina Piñeiro, y el colectivo artístico Esferobite (Juan Lesta + Belén Montero). Tomamos como referencia el trabajo de la artista Angélica Dass y su proyecto www.humanae.org con el que pretende combatir el discurso racista y la discriminación en las aulas y, por ende, en la sociedad. Durante meses se trabajó con el alumnado del IES Alfonso X El Sabio de Cambre (A Coruña), recopilando fotografías y muestras de pieles, texturas y colores para deconstruir el concepto de raza. Al final, con todo ese material se llevó a cabo un Live Cinema por el colectivo artístico Esferobite en la fachada de la Fundación Luís Seoane (Figuras 13 y 14).

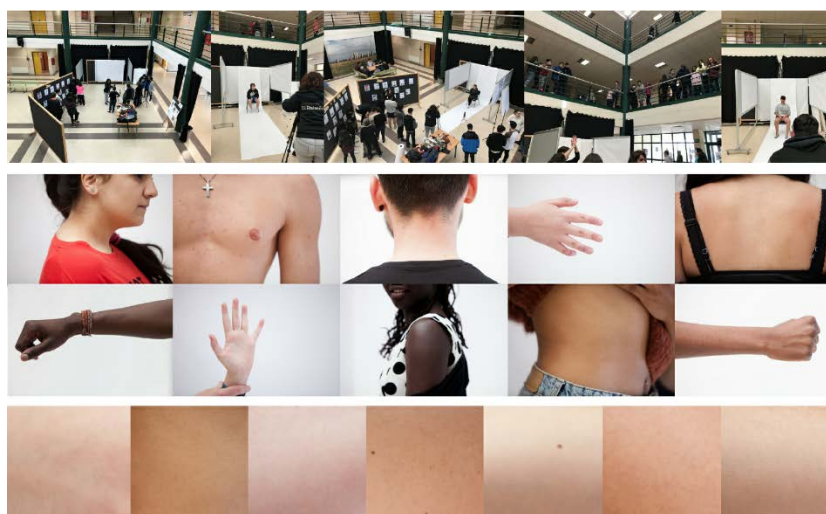


Figura 13. Fotografías de pieles en el IES. Fuente: María Martul, José Luis Modroño, José María Mesías.

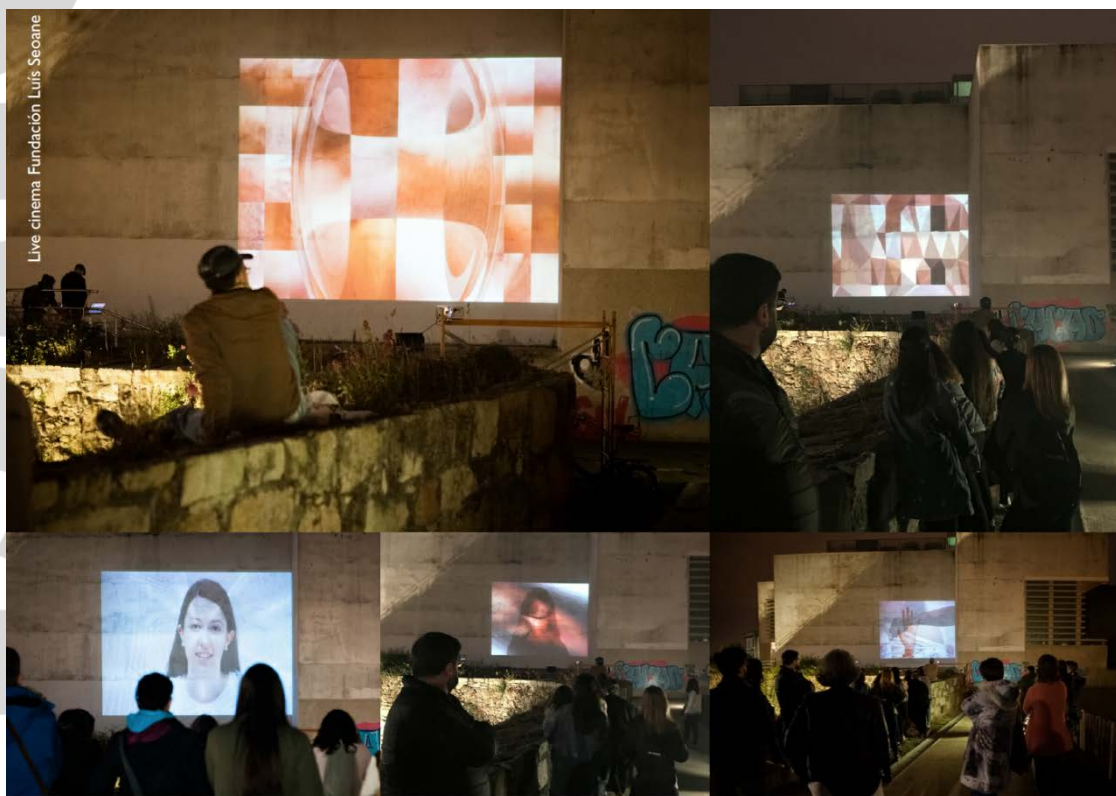


Figura 14. *Live Cinema Pielés*. Fuente: José María Mesías Lema.

Arquitectura de la Emergencia.

¿Qué sucede cuando hay un éxodo masivo de personas producido por una catástrofe medioambiental, un conflicto bélico o desplazamientos masivos en busca de una vida mejor? Acnur (2018) cifra en 65 millones de personas desplazadas, en contra de su voluntad, en todo el mundo. De ellas, 22 millones son refugiados. Un refugiado es una persona que abandonó su lugar de origen o su residencia por causa de una guerra, o es perseguido por motivos religiosos o de orientación sexual, entre otros. Buscan asilo en regiones fronterizas dejando atrás sus raíces. En nuestro caso, desde la Educación Artística estamos sensiblemente concienciados con las infancias refugiadas, toda la población migrante refugiada menor de edad que, suelen corresponderse al 50% de toda la población exiliada. Arquitectura de la emergencia es una campaña de sensibilización a la ciudadanía promovida por el alumnado del Grado de Educación Infantil, en colaboración con el arquitecto Jorge Enríquez y la Oficina de Cooperación y Voluntariado. Generamos una instalación artística en el espacio público que funcionó como un dispositivo de visibilidad de las situaciones de habitabilidad de la población migrante refugiada. Nuestro objetivo fue la provocación pública para concienciar acerca del derecho universal a habitar en un lugar digno. Para este motivo, seleccionamos una serie de ejemplos de arquitectos y proyectos que ahondan en esta línea: W. Crawford & P. Brewin (Concrete Canvas Shelter), Adem Önalán (Life Box), Michael McDaniel (Exo Reaction Housing System), *ReBirth INhabit* (VEM).

Construimos una cúpula geodésica inspirándonos en la cúpula de Emilio Pérez Piñero y en el uso del cartón estructural del arquitecto Shigeru Ban, quien lleva décadas construyendo refugios con este material en diferentes partes del mundo. Además, le añadimos unas fotografías de la serie Éxodos del artista brasileño Sebastião Salgado en las que retrata infancias refugiadas de campos de todo el mundo. Posteriormente, trasladamos la cúpula a la Plaza de Tabacos, por ser un lugar gentrificado de la ciudad de A Coruña, y allí repartimos trípticos informativos a todas las personas transeúntes, convirtiéndonos en altavoces de las situaciones de emergencia que se producen a nivel mundial (Figuras 15 y 16).

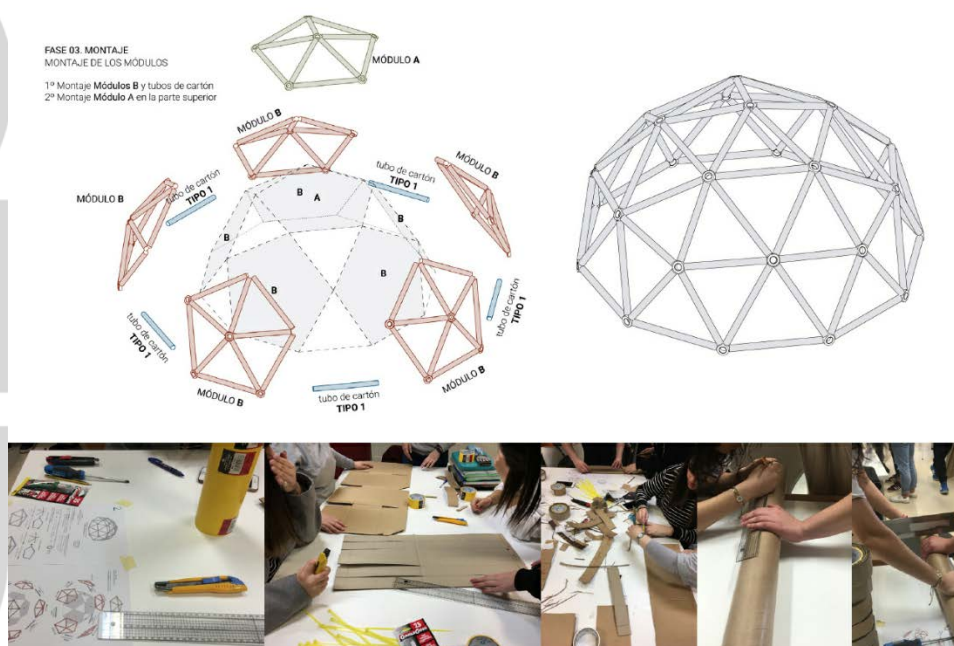


Figura 15. Construcción de la cúpula. Fuente: José María Mesías Lema



Figura 16. Arquitectura de la Emergencia en la plaza gentrificada. Fuente: José María Mesías Lema

Pleamar.

En este caso se propone la playa de Orzán como espacio a intervenir desde un punto de vista artístico y educativo. El colectivo englobado bajo el paraguas común de Sistema Lupo creado por el arquitecto Fermín Blanco, es el encargado de plantear esta acción. Como es habitual en el colectivo se promueve una acción que parte desde la arquitectura para generar una reflexión que en este caso tiene que ver con la infancia, el espacio público, la seguridad o la participación.

La acción propuesta se basó en una construcción efímera de una nueva topografía lúdica, realizada simplemente con la arena de la playa y aprovechando la pleamar para inundar los espacios y crear islas y lagos. Se planteó una obra hidráulica como las que los niños realizan habitualmente en la proximidad de la pleamar, pero escalada brutalmente. Mediante el movimiento de masas de arena se obtendrá un sistema de cordilleras, islas, pozas, canales y túneles. Se plantea esta estrategia en una zona próxima al límite con el agua en función de los datos de marea previstos y posteriormente estudiar el trabajo de las mareas en nuestra intervención según la hora del día (Figura 17 y 18).

La intervención está basada en códigos fácilmente identificables por los niños. La construcción de castillos, barreras o ingenios hidráulicos es una constante en las playas. La arena es material didáctico por excelencia y aunque su presencia está siendo reducida progresivamente en parques y jardines, en la playa sigue siendo la gran protagonista.

Se planteó una jornada de construcción, de una mañana de duración, donde los niños acompañados de los padres, terminarían de configurar su zona de juegos. Un proceso en el que terminaron de crear los canales, dieron forma a sus islas y montañas, crearon túneles y pozos y hasta construyeron zona de *spa* y piscinas. Pequeños y mayores llegaron a la playa con todo tipo de herramientas para trabajar afanosamente y configurar su nueva zona de juego. Pocos espacios urbanos son tan maleables como la arena de la playa (Figura 19).



Figura 17. Antes de la Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo



Figura 18. Intervención Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo





Figuras 19. Acción y devenir de Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo

Conclusiones

Evidentemente, desarrollar proyectos comisariales en los que incorporemos a artistas habitantes surge el hándicap de la financiación. Pero también es cierto que ha llegado el momento de apostar por proyectos de calidad respaldados por convocatorias públicas para presupuestar dichos eventos. No se trata sólo del mecenazgo institucional o gubernamental, sino que existen muchos artistas contemporáneos comprometidos con los ámbitos sociales y educativos, aportando un saber profesional, sobre todo, ante propuestas de educación artística poco pertinentes. Es más, este cambio no solo beneficia al mundo educativo sino también al artístico: "...creo que puedo decir que la entrada de los artistas en el campo educativo es sin duda un acontecimiento que concierne la historia de la educación y la de la infancia, pero también, y quizá de modo similar, un acontecimiento para el arte mismo, un acontecimiento que pertenece igualmente a la historia del arte de hoy día" (Kerlan, 2011).

Los proyectos en Educación Artística que vinculan a artistas habitantes en su concepción, desarrollo y ejecución desde su inicio, se convierten en espacios participativos para la acción artística y la imaginación colaborativa. Estos proyectos construidos por todos y entre todos, si son de calidad, generarán un sentimiento de apropiación por parte de todos los implicados, cuyo resultado es la vivencia de procesos creativos de gran trascendencia estética y artística y de gran impacto en la ciudadanía y comunidad educativa. Apropiarse de un proyecto no es más que la evaluación sobre la transformación personal que hemos interiorizado a raíz del aprendizaje artístico y educativo vivido.

Necesitamos actuar con urgencia sobre esta realidad para resituar la educación de manera efectiva como un espacio de construcción de lo público -ahora mismo tan denostado como desprestigiado por esas élites que pretenden su subversión en simples recintos de retención y consumo de contenidos-. Pero además, parece urgente convertir los centros educativos en espacios de producción cultural y artística y, en no menor medida, de crítica social.

Urgen nuevos estímulos, valores y significados para enfrentarse al abismo de los retos sociales. Ser capaces de ofrecer lo mejor para educar, estar en disposición de dudar, de implicarnos y de comprometernos. Queremos trazar el mejor camino para conseguir una transformación social desde el arte y la educación. Probablemente, nuestros estudiantes olviden lo que dijimos y trabajamos en el aula, pero nunca olvidarán cómo les hicimos sentir. Ojalá lo único que puedan reprochar a las futuras generaciones sea lo sensibles que somos ante lo que verdaderamente importa:

Una Educación Artística sensible surge en la alteridad de lo colectivo. Busca la singularidad de una producción intelectual y artística en diálogo con lo político y lo educativo. Se cuestiona lo absoluto del mundo y expande los límites del ser. Articula experiencias estéticas significativas, tomas de posición resiliente, modos de hacer artivistas e iniciativas de pensamiento crítico. En este sentido,

la Educación Artística es performativa porque cambia ante los nuevos retos de la vida en comunidad. Ante una sociedad de náufragos que baila al son de oleadas fascistas, construyamos más democracia participativa; Ante el racismo, construyamos más antirracismo; Ante el machismo construyamos más feminismo; Ante la homofobia, transfobia y el acoso, construyamos un futuro más LGTBI; Ante la marginalidad y posturas inflexibles, construyamos un pensamiento más divergente e integrador; Ante la diversidad funcional y cultural en las aulas, construyamos realidades más inclusivas; Ante el consumismo construyamos un futuro más sostenible; Ante el deterioro del medioambiente y el alarmante cambio climático construyamos más ecojusticia; Ante la precariedad, la desigualdad social y la pobreza extrema construyamos más economías sociales. (Mesías-Lema, 2019, p. 213)

Referencias

- Acnur (2018). www.acnur.org.
- Agra Pardiñas, M. J. (2002). El espacio de la naturaleza en el arte. En M. A. Santos Rego (ed.). *Primeros Premios de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Compostela*, ICE (pp. 2–33). Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación - Unidixital.
- Agra Pardiñas, M. J., y Mesias Lema, J. M. (2011). Questions before words, An Educational Space, a Stimulating Space? *International Journal of Education through Art*, 7(1), 7–26. https://doi.org/10.1386/eta.7.1.7_1
- Alonso-Sanz, A. (2019). Estilo de gestión femenina: Estudio de caso de las mujeres Bunker. *Comuniars*, 2, 31–56.
- Argan C. (1996). *El arte moderno*. Madrid: Akal.
- Arte-facto (2010). www.arte-facto.org.
- Bejarano, J. (2016). Museos, educación y laboratorios experimentales. *Revista GEARTE*, vol. 3(3), 333–350. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.70040>
- Binch, N., y Clive, S. (1996). Museum & gallery education artists in residence. En L. Dawtrey & K. Milton (eds.): *Critical Studies in Modern Art* (pp. 62–78). London: Yale University Press in association with The Arts Council of England, The Open University & The Tate Gallery.
- Bozal, V. (1995). *Arte del siglo XX en España. Pintura y escultura 1939-1990, vol. II*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bunker (2019). www.bunker.si.
- Escaño, C. (2018). Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 125–140). Madrid: UNED.

- Giroux, H. (2018). Manifiesto por una pedagogía crítica. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307–321). Madrid: UNED.
- Heidegger, M. (1994). Construir, habitar, pensar. En M. Heidegger: *Conferencias y artículos* (pp.127–142). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens Public*, 12, 1–12. http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=894
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Martínez García-Posada, A. (2009). *Sueños y polvo. Cuentos de tiempo sobre arte y arquitectura*. Madrid: Lampreave.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57(26), 19–29. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mesías-Lema, J. M., e Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 183–200.
- Mesías-Lema, J. M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395–404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Ollé, M. (2018). Curiosidad. En M. Garcés (ed.), *Humanidades en acción*. (pp. 43–54) Barcelona: Rayo Verde.
- Pallasmaa, J. (2017). *Habitar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Paz, G. (2015). The cuttings of Gordon Matta-Clark: the performative, the ritualistic and the aesthetic experience. *Arquitectura y Cultura*, 7, 60–73.
- Pringle, E. (2002). 'We did stir things up'. *The role of artists in sites for learning*. London: The Arts Council of England.
- Ramón, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 509-526. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.60881>
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Editorial Norma.
- Ruiz, J., y Huici, F. (1974). *La comedia del arte (En torno a los Encuentros de Pamplona)*. Madrid: Editora Nacional.

UNESCO (2011): General Conference 36th. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215084_spa.xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=gctd&set=4FBB56E7_1_213&hits_rec=3&hits_lng=eng

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Zubiaur, F.J. (2004). Los Encuentros de Pamplona 1972 Contribución del Grupo Alea y la Familia Huarte a un acontecimiento singular. *Anales de Historia del Arte*, 14, 251–267.

Para citar este artículo: Mesías-Lema, J.M. (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística, *Observar*, 13, 74–104.