

Experiencias locales: arte y comunidad en un taller universitario

MANUEL KINGMAN*
JAIME SÁNCHEZ SANTILLÁN*

En este texto analizaremos la experiencia del taller Experiencias Locales, desarrollado en la carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Este taller consiste en la realización de prácticas sociales en barrios y comunidades de la ciudad de Quito. Durante un semestre académico los estudiantes realizan un proyecto de investigación grupal, que los lleva a producir una propuesta relacionada con un contexto y una problemática específica.

Las prácticas artísticas sociales ya han sido abordadas en Ecuador por colectivos como *Tranvía Cero*, con su Encuentro Internacional de Arte Urbano *al-zurich*, que se realiza desde 2003. Un proyecto similar, enfocado a las artes escénicas, es el Festival de Artes del Sur. En esos proyectos se plantea producir dinámicas culturales inscritas en el espacio público o en las dinámicas comunitarias y discutir las tensiones generadas a través del arte. El taller también se nutre de las experiencias internacionales como el MDE 11,¹ La Bienal de Venecia

* Pontificia Universidad Católica del Quito, Ecuador.

¹ El MDE es un encuentro artístico bianual realizado en Medellín. En 2011 el debate giró en torno a la relación entre pedagogía en la práctica institucional, artística y comunitaria. Para obtener información sobre el encuentro, véase <http://mde.org.co/mde11/es/>.

de Bogotá² y planteamientos de colectivos como Ala Plástica (Argentina), Bijari (Brasil) C.H.O.LO (Perú), Bulbo (México), entre otros. Así, el taller Experiencias Locales no parte de cero e intenta aprender de las propuestas antes mencionadas para proponer enfoques y líneas de trabajo.

Antes de especificar los contenidos del taller y problematizar sobre su función en el ámbito universitario, es necesario ubicar el contexto en el que este taller y la carrera de Artes Visuales (CAV) se desenvuelven. El campo del arte contemporáneo de la ciudad de Quito cuenta con espacios públicos de exhibición; sin embargo, es fragmentado y todavía tiene una institucionalidad débil. Se puede decir que cuenta en la actualidad con estímulos del sector público, pero un limitado mercado del arte. Además, no existen mecanismos de exención de impuestos para las empresas privadas o personas naturales que apoyen las actividades culturales, lo cual produce un involucramiento limitado en el financiamiento de proyectos artísticos por parte de los agentes privados.

Este contexto nos ha llevado a preguntarnos: ¿Cuáles son las posibilidades de inserción profesional de los artistas y qué perfil deberían tener los egresados de un centro de formación artística? Creemos que, con un mercado del arte casi nulo y con instituciones que ofrecen convocatorias y espacios de trabajo, el perfil de los artistas debería ser de carácter proyectual. Según el seguimiento a graduados de la carrera de Artes Visuales (CAV)³ de 2014 y 2015, una gran cantidad de los artistas se están dedicando a la educación artística en escuelas y colegios de la ciudad, así como también en museos; otro tanto se dedica a la gestión cultural en distintos ámbitos de las artes visuales. Estos datos muestran que las prácticas relacionadas con la pedagogía y la gestión cultural son posibles en el contexto de Quito; sin embargo, las destrezas, aunque están relacionadas con el campo del arte, son distintas a la producción artística en sí.

² La Bienal de Venecia es un encuentro de arte y comunidad que se desarrolla en el barrio Venecia, de la ciudad de Bogotá; véase <http://bienal-venecia-bogota.blogspot.com/>.

³ Este informe fue desarrollado por el master Carlos Buitron, docente de la carrera de Artes Visuales.

Sobre el taller Experiencias Locales

Experiencias Locales lleva siete semestres dentro del *pensum* de la carrera de Artes Visuales de la PUCE. La propuesta nace a partir de la indefinición de contenidos en el *syllabus* de la asignatura Taller de Arte VI “Arte y Espacio Público”. Esta situación fue aprovechada para proponer los nuevos contenidos de la asignatura. Hay que decir que el diseño microcurricular de esta materia ha estado sujeto a constantes modificaciones, tanto en sus objetivos como en las cuestiones metodológicas.

En este proceso ha habido cuestionamientos hacia los usos de las prácticas artísticas como instrumentos “pirotécnicos” en el espacio público; es decir, la utilización de las propuestas artísticas como elementos accesorios que realizan acercamientos y lecturas superficiales del territorio, desde donde se rescatan los insumos contextuales, conceptuales y estéticos de obras de arte que serán expuestas en museos o galerías. El taller fue planteado para intentar cuestionar las características antes mencionadas y motivar el acercamiento de los estudiantes a trabajos artísticos que propongan otras dimensiones de diálogo con la sociedad. Es decir, procesos que enfrentan y vinculan al grupo de estudiantes con el contexto específico de un barrio de la ciudad de Quito.⁴ Como profesores, pensamos que los debates abordados en el taller y las experiencias suscitadas en el proceso de trabajo propician que los estudiantes se planteen cuestionamientos en la relación arte-vida, el carácter político de lo artístico y la función misma del arte como práctica social. Es necesario aclarar que muchas veces la propuesta del taller genera resistencias en los estudiantes. En la mayoría de casos, la actitud de rechazo se desvanece y tiene lugar el involucramiento en los proyectos; no obstante, en pocos casos, los estudiantes deciden no participar en las actividades y dinámicas propuestas en el taller. Durante el desarrollo del semestre, los estudiantes se relacionan con los contenidos, ejercicios pedagógicos, metodologías de trabajo y procesos de investigación que, aunque son propuestos por el profesor, son interiorizados y transformados por los estudiantes (como en todo proceso formativo). Además de

⁴ El barrio en el que se va a trabajar se elige cada semestre, de acuerdo con factores organizativos y de vínculos institucionales, sin embargo, los estudiantes no participan en la elección del contexto por motivos de organización curricular.

estas consideraciones, hay que tener presente otro factor que aunque es externo al taller, es importante: la contraparte institucional.

Territorio y prácticas artísticas

El taller laboratorio Experiencias Locales ha trabajado muy de cerca con la Fundación Museos de la Ciudad (FMC) y su Departamento de Mediación Comunitaria.⁵ Esa alianza resultó estratégica porque ayudó a atender uno de los puntos críticos que tiene el taller: su tiempo de duración. El trabajo de Mediación Comunitaria posibilitó que de antemano se tuviera un acercamiento a los principales actores del barrio y un diagnóstico sobre las problemáticas del territorio. Este abanico de opciones le permitió al estudiante (junto al docente tutor) seleccionar una problemática del territorio para iniciar su investigación. Aparte del inconveniente del tiempo de duración del taller, que incide directamente en la elección del proyecto, debemos tener en cuenta que todas estas opciones se desprenden de una agenda determinada por los intereses de la institución. Esto limitaría, de cierta manera, la capacidad de propuesta y de acción del mismo taller; sin embargo, el tiempo con que se cuenta, ceñido a la duración del semestre, ha operado como un factor positivo pues ha determinado que la mayoría de los proyectos se concreten. Por otra parte, el planteamiento conceptual de Mediación Comunitaria fue interesante y favorable para el Taller Experiencias Locales, ya que sus procesos se han llevado con un sentido autocrítico y tomando en cuenta las particularidades y necesidades de cada territorio.

Los barrios en los que se ha realizado el Taller se encuentran en el Centro Histórico de Quito; en esa zona se concentra la mayor cantidad de museos, centros culturales y todos los espacios culturales administrados por la FMC. El Centro Histórico de Quito no sólo aglutina museos, sino también otro tipo de infraestructura e instituciones que influyen en su dinámica social. En un ámbito relativamente reducido se encuentran el Palacio de Gobierno y la Alcaldía de Quito, entre otras instituciones estatales y municipales. También se concentra un gran número de iglesias, capillas y monasterios

⁵ En la actualidad, el proyecto de Mediación Comunitaria fue cerrado por cambios administrativos en las instituciones culturales de la ciudad, pero se sigue trabajando con el Parque Urbano Cumandá.

coloniales, así como comercios populares para la ropa, el calzado y los alimentos. En la zona se encuentra el mercado de San Roque, donde se expenden alimentos económicos a gran escala, los cuales son aprovechados por las clases populares de toda la ciudad. Tanto la presencia de la institucionalidad gubernamental como la oferta comercial y cultural hacen del Centro Histórico un espacio dinámico; mientras que para algunos es un lugar de visita, para otros es un espacio idóneo para ganarse la vida. A esto se suma que las características geográficas alargadas de la ciudad hacen que el Centro Histórico también sea el espacio de circulación y encuentro entre el norte y el sur, dos sectores con diferencias en su tejido urbano, características culturales y composición social.

El Centro Histórico de Quito es el espacio donde se realiza el taller. Se trata de un ámbito dinámico y atravesado por complejidades y disputas del espacio público, intentos de gentrificación y cambio del uso del suelo y la presencia persistente de sectores populares que usan el espacio de manera diversa.⁶ El historiador Eduardo Kingman, en un artículo sobre los centros históricos, reflexiona acerca del proceso de patrimonialización del Centro Histórico de Quito y la tensión entre los discursos sobre una ciudad ordenada y limpia, disponible para el turismo, y la imagen de una ciudad desordenada y tugurizada.⁷ Los lugares donde se ha desarrollado el Taller Experiencias Locales son varios, y cada uno ha significado diversas formas de abordar y mirar el territorio y su dinámica social: San Juan y el bulevar 24 de Mayo (Mediación Comunitaria del Centro de Arte Contemporáneo y del Museo de la Ciudad); el barrio de Chimbacalle (Mediación Comunitaria del Museo Interactivo de Ciencia MIC); el barrio La Loma Grande (Mediación Comunitaria del Centro Cultural Cumandá); la investigación en las quebradas de Quito, en colaboración con Diseño y Arquitectura Participativa de Mediación Comunitaria de la FMC. Todos esos lugares se han convertido en valiosos espacios de experiencia para los estudiantes y también han signifi-

⁶ Para una lectura histórica de regeneración urbana y los procesos de disputa del espacio público en Quito se puede revisar el artículo de Lisa Hanley y Meg Rurhenburg, "Los impactos sociales de la renovación urbana: el caso de Quito, Ecuador", (Andreína Torres (trad.) en Fernando Carrión M. y Lisa Hanley (eds.), *Regeneración y revitalización urbana en las Américas: hacia un estado estable*, 2005.

⁷ Eduardo Kingman, "Patrimonio, políticas de la memoria e institucionalización de la cultura", *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 20, septiembre de 2004, pp. 26-34.

cado un reto en la resolución de proyectos artísticos planteados a partir de problemas específicos, propios de cada uno de los territorios.

Formación artística y límites en los procesos académicos

La Universidad y el mismo taller presentan una limitación relacionada con el calendario universitario. Desde el Acuerdo de Bolonia, los tiempos académicos se encuentran cifrados en créditos. Los créditos, que se convierten en la unidad de medida para el estudiante, comprenden tiempos limitados que cada asignatura debe cumplir.⁸ El taller Experiencias Locales no puede escapar a ese estándar y debe pensar en proyectos que respondan y se ajusten al tiempo dispuesto dentro de los créditos de la materia. Por ello no es viable proponer proyectos investigativos de largo aliento, pues se corre el riesgo de que esto repercuta en el cumplimiento de los objetivos de las propuestas. No obstante, la universidad ofrece el escenario académico propicio para fomentar esta experiencia en el proceso formativo de artistas visuales.

Como se explicará más adelante, los estudiantes, luego de una introducción teórica, realizan un trabajo de campo que los involucra de manera crítica con los territorios y sus problemáticas. Si bien las características del taller varían en función de cada proyecto, hay un aspecto constante: la alianza entre instituciones (universidad-institución cultural) con un mismo objetivo es determinante para el desarrollo del proyecto. Por otra parte, uno de los puntos críticos es el compromiso social que —se supone— tienen las instituciones académicas y culturales; de hecho, cada una presenta dentro su “misión” una responsabilidad con la sociedad. Bajo esta premisa, sería pertinente concebir el accionar de estas dos instituciones dentro de lineamientos democráticos con participación ciudadana: ello supondría el involucramiento de la mayoría de los actores de cada comunidad, tanto en la toma de decisiones como en la planificación de cualquier proyecto.

El Departamento de Mediación Comunitaria de la FMC se propuso lo siguiente: “Promover la participación e incidencia social de

⁸ El Acuerdo de Bolonia fue suscrito en 1999 y llevó a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de Bolonia ha influenciado a la educación en el Ecuador ya que se ha instaurado un sistema de créditos y una evaluación constante de la educación.

los grupos comunitarios sobre los modelos y espacios de gestión de los museos”.⁹ Por una parte, este planteamiento, aunque interesante por su intención en pos de la democracia cultural, puede ser cuestionable si se considera que la participación dentro de cada comunidad nunca se da en igualdad de condiciones y muchas veces las voces que se escuchan o con las que se dialogan son voces “autorizadas” y que “representan” a un colectivo. Por otra parte, uno de los problemas centrales es la noción que cada uno de los involucrados en estos procesos tiene sobre el significado, la función y el valor que tiene el arte. Las instituciones culturales y académicas se presentan como voces autorizadas del campo artístico y eso, en un proceso de diálogo, implica una posición jerárquica. Esta legitimidad institucional, a nuestra manera de ver, muchas veces interfiere con las posibilidades metodológicas y de acción en el desarrollo de procesos basados en el diálogo y en los acuerdos, es decir: “No prestamos suficiente atención al *porqué del arte*, y nuestra propia estética culturalmente condicionada prefiere restringir la universalidad de nuestros enfoques al estudio del arte. Tenemos que superar nuestras propias preferencias”.¹⁰ Pensamos que en algunas de las convenciones propias de las instituciones académicas y culturales sobre el arte se desvanecen las posibilidades educativas implícitas en todo proceso artístico, por eso en las instituciones es necesaria la reflexión crítica respecto a la función del arte. Para Chalmers, las posibles respuestas para que el arte pueda articular esas posibilidades educativas junto a la reflexión crítica están en el reconocimiento de la diversidad cultural, “porque las respuestas [con] que disponemos actualmente acerca del arte suelen estar culturalmente condicionadas”.¹¹ En este sentido, esas respuestas no se podrían argumentar si los cuestionamientos hacia la institución son planteados puertas adentro, en una dinámica endogámica.

A nuestro criterio, es posible obtener tales respuestas a partir del análisis de la relación de las instituciones con las comunidades poseedoras de una forma de entender la cultura y el arte que no nace de un debate académico sino de la “existencia empírica de la realidad”, como lo propone Freire.¹² Las definiciones del arte que nacen

⁹ Documento de metas y objetivos de la Fundación Museos de la Ciudad, Quito, recuperado de: <http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/>, consultado en mayo de 2016.

¹⁰ Graeme Chalmers e Isidro Arias, *Arte, educación y diversidad cultural*, 2003, p. 70.

¹¹ *Ibidem*, p. 68.

¹² Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 2015.

precisamente en las sociedades con las que se entabla el diálogo activan muchas de las propuestas y se convierten en un territorio (de tensión) propicio para que los enfoques de los proyectos sean diversos y dialogados. En este encuentro institución-arte-educación-comunidad, los resultados esperados deberían desafiar a las mismas estructuras institucionales y ponerlas en crisis tanto en lo que entendemos por *arte* como en lo que comprendemos como *procesos educativos*. En esta correspondencia, las instituciones y las comunidades pueden reconocer y utilizar las fortalezas que el arte posee para reforzar los procesos de colaboración entre ambas partes. Pero, ¿cuáles son las fortalezas del arte? Chalmers, citando al antropólogo holandés Adrián Gerbrands, nos recuerda que “directa o indirectamente las artes pueden reforzar la moral de los grupos, crear unidad y solidaridad social, y también hacer tomar conciencia de problemas sociales y contribuir al cambio social”.¹³ Entonces, el arte liberado de aquellas definiciones “culturalmente condicionadas”, como nos advierte Chalmers, se tornaría en una herramienta que las instituciones y las comunidades pueden aprovechar desde varias dimensiones y procesos.

Sin embargo, es pertinente aclarar que los procesos llevados a cabo dentro del taller también responden a condicionamientos culturales que acaecen en los proyectos realizados en conjunto con la comunidad; así, no sólo inciden en los grupos sociales, sino que también los estudiantes llegan condicionados, presentándose ante los distintos territorios ya con una diversidad de capitales, culturales, sociales, económicos. En este sentido, el diálogo de carácter empírico que se entabla entre estudiantes y comunidad enriquece y tensiona los posibles resultados de cada proyecto: “El arte ofrece una sensación de *sentido o trascendencia o intensidad* a la vida humana que no puede obtenerse por ningún otro camino”.¹⁴

Un concepto interesante para captar las relaciones entre instituciones, universidades y comunidades atravesadas por proyectos de carácter educativo es la noción de *pedagogías colectivas* propuesto por el Colectivo Transductores, en el que la pedagogía se concibe como algo estructural en la producción cultural.¹⁵ En los estudios de caso

¹³ Graeme Chalmers e Isidro Arias, *op. cit.*, p. 71.

¹⁴ *Ibidem*, p. 77.

¹⁵ La descripción del proyecto Transductores, disponible en la bitácora en línea de uno de sus integrantes dice lo siguiente: “Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales es un proyecto cultural que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen

presentados por Transductores se analizan prácticas que articulan a instituciones, artistas y comunidades en la resolución de problemáticas específicas. Lo interesante es que en esos procesos, el conocimiento es producido de manera horizontal; por ejemplo, la pedagogía se piensa como algo que trasciende el espacio escolar o el taller para desplegarse también en diversos espacios y dimensiones.¹⁶ Aunque hay distancias entre los proyectos de largo aliento estudiados por Transductores y el Taller Experiencias Locales, la noción de pedagogías colectivas es clave. Este concepto induce a concebir el espacio del taller como un proceso de construcción colectiva.

Procesos de investigación artística

¿En qué consiste la investigación artística? ¿Cuál es su aporte a la generación de conocimiento? ¿Qué diferencia el proceso investigativo en el arte de las metodologías propias de otros campos como las ciencias sociales? ¿Cuáles son los parámetros de validación de los productos artísticos en el espacio académico? ¿Cuándo cuenta como investigación una práctica de arte? ¿Todas las formas artísticas pueden ser entendidas como investigación?¹⁷ Cada vez que uno se cuestiona acerca del arte, en la investigación surgen nuevas preguntas, estas son parte del proceso de consolidación de la investigación artística dentro del sistema universitario.

En el libro *What is Research in Visual Arts? Obsession, Archive, Encounter* se presenta un compendio de reflexiones sobre el tema. Aunque los ensayos del libro cavilan, sobre todo, en torno a temáticas relativas a la historia del arte, la cultura visual y el archivo, el ensayo introductorio de Manquard Smith plantea algunas preguntas clave respecto a la investigación en artes visuales:¹⁸ ¿Por qué la idea

de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinarios”, recuperado de: <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/04/transductores-pedagogias-colectivas-y.html>, consultado en noviembre de 2015.

¹⁶ Javier Rodrigo Montero, “Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles”, en Antonio Collados, Javier R. Montero y Yolanda Romero, *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*, 2009, pp. 66-68.

¹⁷ Henk Borgdorff, *The Debate on Research in the Arts*, 2006, p. 3.

¹⁸ Manquard Smith, “Introduction”, en Michael Ann Holly y Marquard Smith, *What is Research in Visual Arts? Obsession, Archive, Encounter*, 2008, pp. 20-21.

de investigación nos obsesiona? ¿Cómo podemos pensar en la práctica de investigar a través del arte? Para Smith, hay varias interrogantes posibles, pero justamente son esas preguntas las que crean el campo de investigación en artes visuales.¹⁹

Una cuestión que nos planteamos como profesores tiene que ver con las diferencias entre los aspectos metodológicos del arte y las ciencias sociales. Es una pregunta amplia y difícil de responder en unas pocas líneas; sin embargo, se puede argumentar que en muchas prácticas artísticas las metodologías son parte integrante no sólo del proceso de investigación, previo a la obtención de resultados, sino también del concepto de la propuesta, en ese sentido cada proyecto artístico tiene sus metodologías propias que si bien es cierto se nutren de las metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa van perfilando sus características en el proceso de producción.

Henk Borgdorff (Universidad de Ámsterdam) opina que el tema de la investigación en las artes se ha hecho manifiesto por la autodefinición de sus actores: tanto los artistas como las instituciones culturales sitúan sus prácticas dentro del ámbito de la investigación artística; para el autor, en las últimas dos décadas los términos *investigación* y *reflexión* han estado presentes tanto en las residencias y programas educativos de los museos como en las propias propuestas artísticas.²⁰ En ese proceso de autodefinición del arte como investigación, la academia anglosajona ha hecho una diferenciación entre la *art based research* (investigación basada en las artes) y otras formas de investigación. Ese tipo de investigación parte del giro en las ciencias sociales. Para Fernando Hernández, teórico de la investigación artística, en este tipo de investigación “se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión”.²¹

En la academia anglosajona otra forma de investigación es la llamada *practice art research*, la cual comprende al trabajo imaginati-

¹⁹ *Ibidem*, p. 22.

²⁰ Henk Borgdorff, *op. cit.*, pp. 5-8.

²¹ Fernando Hernández, “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, 2008, pp. 85-118.

vo e intelectual llevado a cabo por los artistas.²² Para Sullivan, entender la práctica artística como investigación tiene sentido en el sistema universitario, ya que se desarrolla una teorización basada en la práctica que coloca a la actividad artística como un aporte al conocimiento.²³ Borgdorff hace una diferenciación entre los tipos de investigación relacionadas con el arte, el autor propone una distinción entre: *a)* investigación sobre las artes, *b)* investigación para las artes y *c)* investigación en las artes.²⁴

Por consiguiente, hay que considerar que en el ámbito universitario, la comprensión de las prácticas artísticas como un proceso investigativo ha llevado a replantear las mallas curriculares y pensar el aprendizaje de lenguajes y medios artísticos acompañado de una reflexión fundamentada en la teoría y en la observación de la realidad. En la carrera de Artes Visuales, el término investigación-creación se ha utilizado para describir diferentes procesos y metodologías de producción artística que incluyen la introspección, sensibilización, exploración, experimentación, reflexión, creación, conceptualización, socialización (exposición, educación) y circulación.²⁵

En la carrera de Artes Visuales, la investigación-creación se ha asociado principalmente a la asignatura Taller de Arte. Las ocho asignaturas de Taller de Arte (una por cada semestre académico) proponen trayectorias de aprendizaje basadas en la resolución de problemas. En los niveles medios los profesores plantean diversos ejercicios relacionados con la representación, la narrativa y la poética visual, el espacio y la reproducción mecánica (entre otros temas), estos ejercicios son resueltos con diversos lenguajes y medios. Uno de los objetivos de esta metodología está encaminado a relacionar las búsquedas artísticas con las indagaciones teóricas. Para concluir con su proceso formativo, en los dos últimos niveles, los estudiantes realizan un proyecto de investigación artística personal.

Asumimos el taller Taller de Arte VI. Experiencias Locales como una serie de procesos que aportan al estudiante con competencias

²² Graeme Sullivan, *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, 2005, pp. 19.

²³ *Ibidem*, p. 23.

²⁴ Henk Borgdorff, *op. cit.*, p. 6.

²⁵ Si se analizan programas de posgrado y pregrado de otras carreras se puede notar la importancia que tiene la investigación en el ámbito universitario; por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid oferta un Máster en Investigación en Arte y Creación, cuyo dossier informativo enuncia la importancia del "desarrollo conceptual y procesual desarrollado en el interior de sus proyectos de investigación, vertidos en los trabajos de fin de máster". Facultad de Bellas Artes, Máster Universitario Investigación en Arte y Creación, p. 1.

de investigación y a la vez transgreden la forma tradicional de educación artística. El taller pone en cuestionamiento los contenidos y las dinámicas tradicionales de una clase de arte. Todos los semestres nos encontramos con dos aspectos que siempre son variables: contextos y estudiantes. Esto ha obligado a que el taller se construya cotidianamente en el aula, a través de la resolución de problemas, con apertura y flexibilidad en el aspecto metodológico y en el desarrollo de las propuestas. Los proyectos se van formulando de acuerdo con el contexto y las dinámicas de los estudiantes; además, hay que precisar una consigna fundamental del taller: la conciencia crítica es fundamental.²⁶ A decir de Freire, la conciencia crítica se refiere a la “representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”.²⁷ Estas correlaciones causales, según Freire, son fundamentales para captar un problema, la conciencia será más crítica, en cuanto sea más profunda la comprensión de los aspectos fundamentales que originan el problema. Dicho lo anterior, el proceso del taller permite al estudiante indagar en el territorio para vincularse a otras personas y tejer nexos que generan un conocimiento de la causalidad de los problemas que fundamentan las propuestas artísticas.

Como profesores, tenemos una interrogante relacionada con el valor pedagógico del taller en la formación de artistas visuales. Desde nuestra postura educativa, consideramos que este taller es imprescindible en el proceso formativo porque propicia diálogos interculturales entre comunidades y estudiantes. Sin embargo, es necesario conocer la apreciación de los estudiantes. Al comenzar el taller, entre los participantes existen dudas y temores por relacionarse con otros grupos sociales. Joshua Vela, un exestudiante del taller, opina lo siguiente: “Tenía un sentimiento de preocupación por lo que debía esperar del taller. Trabajar con gente puede ser intimidante. Los ejemplos que nos presentaron al inicio del taller aclararon muchas dudas”.²⁸ Para Francy Jaramillo, el taller fue importante, porque: “Fue un primer acercamiento directo con gente de distintas especialidades y experiencias profesionales y con ello pude, en cierta

²⁶ Paulo Freire, *op. cit.*

²⁷ *Ibidem*, p. 98.

²⁸ Francy Jaramillo, estudiante egresada de la carrera de Artes Visuales, 10 de diciembre de 2016.

medida, aprender sobre el trabajo en grupos, en especial multidisciplinarios”.²⁹

A partir de estos testimonios, se puede apreciar que al transcurrir el taller los temores iniciales se superan. El diálogo con actores de la comunidad se convierte en una parte importante del proceso de aprendizaje.

Un objetivo del taller tiene que ver con que los estudiantes comprendan la relación entre el arte y la realidad y entiendan que su propia producción artística puede enriquecerse al vincularse con diversos contextos, tanto culturales como económicos, políticos, sociales, etcétera. A partir de las opiniones, se observa que este objetivo puede ser importante en sus procesos creativos. Luis Yépez opina: “Considero que la experiencia fue muy gratificante ya que mediante este taller pude comprender varias dinámicas sociales que se dan dentro de una comunidad”.³⁰ La relación directa con el territorio les posibilita conocer de una manera directa y cercana otro tipo de realidades, distintas a la cotidiana: “Fue interesante salir a la calle a conocer a la gente y encontrar a partir de eso, una problemática para poder desarrollar una obra”.³¹ Se puede argumentar que el enfrentamiento a una realidad compleja los impulsa a desarrollar proyectos que integran correspondencias entre las prácticas artísticas, la memoria, lo social y el territorio específico del barrio. Para Francly Jaramillo: “Desde el arte es posible detonar en todo tipo de gente, el desarrollo de otras miradas en cuanto a la ciudad y a la sociedad misma. Por otro lado [a partir del taller] fue posible canalizar voces y experiencias, inquietudes o malestares de los ciudadanos, a través de herramientas artísticas”.³²

El taller Experiencias Locales tiene una duración de cuatro meses, tiempo que coincide con la duración de un semestre académico. La primera fase tiene que ver con el acercamiento a referentes artísticos y teóricos; la segunda, con la definición de la temática a trabajar y el trabajo de campo; y la tercera, con la realización del proyecto artístico. A continuación procederemos a detallar cada una de las etapas para dar cuenta de las diferencias metodológicas y los roles de estudiantes y profesores en cada una de ellas.

²⁹ *Idem.*

³⁰ Luis Yépez, estudiante de la carrera de Artes Visuales, 10 de diciembre de 2016.

³¹ Juan Luna, estudiante de la carrera de Artes Visuales, 10 de diciembre de 2016.

³² Francly Jaramillo, estudiante egresada de la carrera de Artes Visuales, 10 de diciembre de 2016.

La primera fase dura entre cuatro y cinco semanas; es totalmente dirigida por el profesor, quien es responsable de proponer metodologías educativas para la introducción de insumos teóricos y artísticos, así como de plantear ejercicios creativos en el barrio. Aunque las metodologías han variado de acuerdo con cada profesor y contexto de desarrollo del proyecto, hablando de manera general, los contenidos de esta etapa parten de pensar el arte en el campo expandido para aterrizar en las prácticas sociales, estéticas dialógicas y las prácticas artísticas colaborativas contemporáneas.³³ En algunos casos, el dadaísmo ha sido un punto referencial de partida para luego pasar a movimientos artísticos que retoman la discusión en torno al arte y la vida como *fluxus* y el conceptualismo en Latinoamérica; en otros, se han revisado directamente las propuestas y experiencias que vienen desde el arte contemporáneo, la idea general ha sido contrastar metodologías e incidencias en el territorio. De manera paralela, se han realizado derivas artísticas, por ejemplo, un ejercicio consistió en realizar un acercamiento poético al barrio, la consigna fue: *a)* enumerar lo que se ve; *b)* describir lo que se observa; *c)* realizar un texto metafórico, imaginando historias y memorias del lugar.

En la primera fase son importantes tanto las lecturas como la discusión de proyectos artísticos específicos en el espacio público. Los ejes teóricos son: arte relacional (Bourriaud);³⁴ estéticas dialógicas, desde Grant Kester;³⁵ arte y antropología,³⁶ y por último, arte y educación.³⁷ Las lecturas son complementadas con la discusión respecto a propuestas artísticas en el espacio público. Por poner un ejemplo, se compara el planteamiento de Francis Alÿs en *La fe mueve montañas* (Lima, 2002), con la propuesta *Between the Door and the Street* de Suzanne Lacy (Brooklyn, Nueva York, 2013). Así mismo, se realiza un ejercicio creativo consistente en escoger entre una serie de proyectos para redactar una carta ficticia a un artista ecuatoriano

³³ Tanto los conceptos de *estéticas dialógicas* como la noción de *prácticas artísticas colaborativas* son desarrollados por Grant H. Kester, *Conversations Pieces: Community and Communication in Modern Art*, 2004.

³⁴ Nicolas Bourriaud, Cecilia Beceyro y Sergio Delgado, *Estética relacional*, 2006.

³⁵ Mick Wilson, "Autonomy, Agonism, and Activist Art: An Interview with Grant Kester", *Art Journal*, vol. 66, núm. 3, 2007, pp. 106-18.

³⁶ Arnd Schneider y Christopher Wright, *Between Art and Anthropology: Contemporary Ethnographic Practice*, 2010.

³⁷ María Fernanda Cartagena, "Arte y transformación social", en Ricardo Restrepo (coord.), *El derecho al arte en Ecuador*, 2013.

que ha trabajado en prácticas sociales; el objetivo de este ejercicio es que los estudiantes evidencien las metodologías y complejidad de ese tipo de proyectos. La comparación y contraste de casos también conduce a los estudiantes a reflexionar acerca de las posibilidades de movilización y activación social de este tipo de prácticas, además de recalcar en torno a la potencialidad reflexiva y pedagógica de los diálogos entre procesos sociales y prácticas artísticas.

El propósito de la lectura de los ensayos, la discusión de los referentes artísticos y de los ejercicios creativos es comprender las distintas posibilidades de producción del arte contemporáneo en su encuentro con el espacio público y el contexto específico de un barrio. Sin embargo, en tanto profesores nos preguntamos cómo son decodificados los contenidos por los estudiantes. Hay que considerar que los textos y referentes artísticos en torno a estos temas son extensos y los estudiantes de la carrera de Artes Visuales comienzan a tratarlos recién en ese semestre, el reto metodológico está en que la información proporcionada al estudiante sirva para entender que hay otras posibilidades de producción artística que se fundamentan en la investigación en torno a problemáticas y temáticas sociales; es decir, no se trata de que los jóvenes se conviertan en expertos en este tipo de prácticas sino que se relacionen con las discusiones y propuestas artísticas con el fin de generar proyectos.³⁸

La segunda fase (entre 5 y 6 semanas) tiene que ver con la investigación de campo y ha tenido dos modalidades que han variado de acuerdo con cada profesor. En la primera se ha trabajado de acuerdo con las problemáticas y territorios sugeridos por el Departamento de Mediación Comunitaria de la FMC; en la segunda modalidad, el trabajo se ha planteado a partir de los intereses y búsquedas de los estudiantes. Consideramos que estas modalidades de acercamiento al barrio tienen sus pros y sus contras.

Lo importante de la primera forma de trabajo es que el estudiante inicia su investigación de campo en un territorio ya predeterminado. Además, el equipo de Mediación Comunitaria ha expuesto un diagnóstico del territorio que permite al estudiante proponer su

³⁸ Hay que decir que una circunstancia que aporta a que esta discusión se comprenda de mejor manera es la articulación que existe entre la materia Taller VI y algunos contenidos de otras cátedras, como Teoría del Arte e Historia, y sobre todo con la asignatura de Gestión Cultural, la cual ha estado a cargo de la docente Paola de la Vega, máster en Gestión Cultural, quien tiene una amplia experiencia en proyectos comunitarios como directora de la Fundación Gescultura, y ha trabajado en temas relativos a la memoria en barrios de Quito.

proyecto desde circunstancias concretas. En la segunda modalidad, los estudiantes indagan en la temática que les interesa desarrollar a partir de sus propios intereses y derivas. Ese tipo de procesos ha sido productivo en el caso de grupos en el que se ha generado un ambiente de trabajo proactivo, pero la metodología se ha visto limitada con grupos sin iniciativa e interés por este tipo de prácticas.

Se debe agregar que la segunda fase se vincula con la constitución de grupos de trabajo, la delimitación del tema y la elaboración de las preguntas de investigación. También se realiza el acercamiento a los actores e informantes clave en cada barrio. Mientras en la asignatura de Taller de Arte se desarrolla la investigación de campo, en la de Gestión Cultural se aprenden elementos relevantes sobre este tema y se escribe el proyecto en papel.

En el tercer momento (ocho semanas), los estudiantes tienen que realizar el proyecto, el reto consiste en convertir toda la información recogida en una propuesta artística. En esta fase otro tema transversal tiene que ver con la devolución del proyecto a la comunidad. En la asignatura de Gestión los estudiantes tienen que solucionar el planteamiento del proyecto pensando en la coherencia y viabilidad de ejecución del mismo, el aporte de la profesora Paola de la Vega (profesora de Gestión) también se da porque invita a diversos actores culturales a las presentaciones estudiantiles, los comentarios críticos de estos expertos permiten mejorar los proyectos.

En este proceso, entre los estudiantes son habituales los cambios de tema, las dudas y derivas, también se presentan problemas en los grupos de trabajo. La labor de los profesores involucrados tiene que ver con problematizar el aspecto ético de los proyectos y apoyar con referentes artísticos y teóricos. En el aspecto metodológico, el papel del profesor se limita al acompañamiento en tutorías, en las cuales se van definiendo los alcances de los proyectos; sin embargo, las metodologías tienen que ser desarrolladas por los estudiantes y dependen de cada proyecto artístico.

Al definir estas tres fases se podría pensar que se trata de tres momentos claramente delimitados y en los que los procesos fluyen de manera continua e impecable. Nada más lejos de la realidad. Si en la primera fase la metodología es más estable y planteada por el profesor, en la segunda y tercera fase lo metodológico es pensado y desarrollado por el estudiantado.

Estudios de caso

A continuación revisaremos algunos proyectos producidos en el taller. El objetivo no es realizar una narrativa lineal y triunfalista de estos procesos; en general los resultados generados en el taller son interesantes, hay propuestas excelentes y proyectos que no logran concretarse. De los tres años de implementación del taller Experiencias Locales, vamos a exponer dos proyectos que cumplieron las expectativas propuestas y dos que fueron deficientes en sus procesos y resultados.

Uno de los casos que no pudieron tener buen término fue realizado entre enero y julio de 2015. Ese proyecto trabajó el tema de los artistas populares del Centro Histórico de Quito, y aunque el tema era interesante, no se logró profundizar ni realizar una propuesta artística de calidad. En cuanto a procesos, la organización fue deficiente, los estudiantes transitaron continuamente de un tema a otro, tuvieron peleas internas y poco involucramiento en el trabajo, aunque presentaron un video como resultado final, tal no estuvo basado en una investigación intensiva y tampoco tuvo una buena resolución formal. Además, el video nunca fue devuelto a los artistas populares, y en ello hay un problema ético en la relación con los sujetos.

Otro proyecto que no consiguió los resultados esperados fue el que se realizó en el barrio de Chimbacalle. Ese proyecto quizá fue el que más se enmarcó en un pedido directo del Museo Interactivo de Ciencia (MIC), ya que el museo se había propuesto entablar una relación más cercana con el barrio de Chimbacalle —donde se encuentra emplazado— y se externó la solicitud de trabajar en ese objetivo. Los estudiantes propusieron varias actividades, que iban desde el levantamiento de la memoria del barrio hasta un diálogo entre actores barriales de generaciones distintas. Otra propuesta que venía desde los estudiantes tenía que ver con la generación de pertenencia del barrio respecto al museo. Para ello se propuso dictar un taller de fotografía estenopeica, y aunque se realizó una convocatoria en todo el barrio y el curso sería gratuito, no hubo inscritos; en este caso los estudiantes se sintieron presionados por las expectativas institucionales y no pudieron proponer sus propias metodologías.

Otro caso que quisiéramos revisar es la propuesta Murales en La Loma Grande (figura 1), desarrollado en el barrio La Loma Grande, este proyecto tuvo como contraparte institucional el Parque Urbano Cumandá. Los estudiantes se interesaron en el barrio La Loma



Figura 1. Murales en La Loma Grande. Proyecto desarrollado por Alexander Alcocer, Abraham Andrade, Camilo Cevallos y Marco Moreno en el barrio La Loma Grande, Quito, 2014.

Grande (cercano al Cumandá). El resultado final fue la intervención en unas escalinatas que estaban abandonadas y que por las noches se convertían en una zona conflictiva. Lo interesante de este proyecto fue el proceso de inmersión profunda de los estudiantes en el barrio, el nivel de aceptación de los moradores del proyecto y el concepto. En cuanto al proceso, los estudiantes tuvieron que realizar una serie de gestiones para ser aceptados por la directiva de La Loma Grande; también se comprometieron a realizar un mural costumbrista con los rincones tradicionales y patrimonio arquitectónico de La Loma Grande, curiosamente, esta imagen aparentemente anacrónica generó un sentido de estima del barrio hacia los estudiantes. En cuanto al concepto, los jóvenes se propusieron sacar la historia de cada casa a las escalinatas y proponer otro tipo de relación de los habitantes con el espacio público circundante. Realizaron entrevistas a los dueños y moradores de cada espacio y luego pintaron los murales, ese proceso se extendió dos meses más y rebasó el espacio temporal de la materia, esto visibiliza el grado de compromiso de los estudiantes.

Otro proyecto con resultados positivos fue Memoria de Quebradas Santa Inés (figura 2), realizado por Santiago Ávila y



Figura 2. Memoria de Quebradas Santa Inés. Proyecto realizado en la Quebrada del Machangara, por Francy Jaramillo y Santiago Ávila, 2015.

Francy Jaramillo. El proyecto se enmarca dentro de la propuesta de rescate de las quebradas de Quito, la cual fue iniciativa del Departamento de Mediación Comunitaria de la FMC. La idea era realizar varias derivas que resultaran en propuestas dirigidas a la recuperación de esas quebradas. Los estudiantes abordaron el problema ambiental y propusieron la recuperación de la memoria de la quebrada. El propósito de ese proyecto consistía en demostrar que las quebradas en el pasado eran consideradas como parte del barrio y no un espacio negativo o de depósito de desechos. Se realizó un trabajo de recolección de testimonios de los vecinos de las quebradas, los cuales sirvieron de base, a manera de guion, para la realización



Figura 3. Bulevar 24 de Mayo. Proyecto realizado en la tradicional calle 24 de Mayo, por Diego Carvajal, 2012.

de videos que recreaban las narraciones a través de la técnica de animación *stop motion*.³⁹ La intención es que los videos sean presentados en los barrios en donde se recopilaron las historias con el afán de que las generaciones actuales conozcan ese territorio-quebrada desde otra perspectiva y como lugar vital dentro del ecosistema barrial.⁴⁰

Otro proyecto que parte de una investigación minuciosa del territorio es Bulevar 24 de Mayo (figura 3). Ese espacio resulta sumamente complicado ya que se encuentra dentro del proyecto de regeneración urbana, llevado a cabo por el municipio del Distrito Metropolitano de Quito. Esta recuperación consiste en un embellecimiento del espacio y en una higienización social, es decir, el desplazamiento de personas en nombre de la seguridad del espacio y el estímulo al turismo. De esta manera, el bulevar deja de ser un lugar habitado (por negocios informales, vecinos, indigencia, etcétera), y se torna un lugar limpio y totalmente vacío. El estudiante Diego Carvajal se planteó visitar diariamente el bulevar para entender las nuevas dinámicas sociales del espacio “regenerado”. A través de esas visitas al lugar, el estudiante detectó que, a pesar del despla-

³⁹ Experiencias locales, Proyecto Memoria de Quebradas Santa Inés, recuperado de: http://experienciaslocales.wix.com/experienciaslocales#!portfolio/zoom/c16ud/image_2182, consultado en mayo de 2017.

⁴⁰ Los videos están alojados en el canal carrera de Artes Visuales, recuperado de: <https://www.youtube.com/channel/UC7tk5NpC0S1dEuGBU2ly6tQ>, consultado en mayo de 2017.

zamiento de las personas que antes frecuentaban el bulevar, aún existe delincuencia, prostitución, venta de licor ilegal, entre otros “males” que se quería erradicar. Por otra parte, detectó que en el mapa turístico de Quito se presenta este espacio como un lugar vacío y limpio. Esos dos elementos son de suma importancia para plantear la obra a realizar. La propuesta consistió en diagramar un mapa turístico idéntico al oficial, este mapa contenía una nueva señalética para ubicar y visibilizar a todos esos actores sociales que se supone desaparecieron en el proceso de regeneración y que no constan en el mapa turístico oficial. La intención final era exhibir estos mapas dentro de los puntos de distribución para que fueran repartidos a los turistas que los requirieran, lamentablemente, el presupuesto impidió que se culminara con éxito este proceso.⁴¹

Conclusiones

En los proyectos generados en el taller Experiencias Locales observamos distintas posibilidades de trabajo con barrios y comunidades específicas, como profesores consideramos que es importante entender los proyectos como ejercicios académicos y no tanto como propuestas artísticas íntegramente consumadas. Si se los aprecia como ejercicios académicos, hay que pensar si estos itinerarios de aprendizaje aportan (o no) a la formación de artistas profesionales y a otros actores del campo cultural como educadores de arte, gestores y curadores, etcétera.

Si hay algo cierto, es que no todos los artistas tienen interés por este tipo de prácticas (eso sucede en el mundo del arte y también en las universidades). Los estudiantes que son críticos manifiestan desconfianza, por un lado, respecto a la calidad artística de esos procesos; por otro, cuestionan el aporte real de estos proyectos en las comunidades. Sin embargo, el fin último del taller no está enfocado a que los estudiantes se dediquen de tiempo completo a prácticas artísticas sociales. El propósito de este replanteo curricular tiene el objetivo de formar artistas que sean sensibles a la diversidad cultural

⁴¹ El proyecto de Diego Carvajal se puede visitar en la página de Experiencias Locales, recuperado de: <http://experienciaslocales.wix.com/experienciaslocales#!Portada/zoom/c16ud/imagedec>, consultado en mayo de 2017.

y esto se vea reflejado en su producción profesional, una producción que no esté alejada de la realidad de su propio contexto.

Hay una desconfianza desde el arte, los estudiantes y desde la misma sociedad en torno a la relación entre institución cultural y procesos sociales. Se puede interpretar que todo proyecto artístico planteado como una práctica social responderá simplemente a las agendas institucionales. Ciertamente, existe el riesgo de que se utilice este tipo de prácticas para tapar baches educativos de cada una de las instituciones. Una propuesta interesante es planteada por la educadora de museos Carmen Mörsch, quien al referirse a la relación entre institución cultural-comunidad, propone un abordaje de lo transformativo, en el sentido de que se provoca un tipo de correspondencia en la cual tanto la comunidad como la propia institución terminan transformadas, es decir, que en este abordaje, el proceso participativo es más cercano a lo que se entiende por democrático, ya que la toma de decisiones sucede de manera libre para cada una de las partes en diálogo, ya que les posibilita condicionar los términos de su participación.⁴² En este sentido, se puede decir que la relación que se establece entre institución, universidad y comunidad no es necesariamente problemática, la complejidad para que se concrete una experiencia transformadora estaría más bien en cómo se lleve a cabo el proceso.

Como profesores de la carrera de Artes Visuales nos cuestionamos la pertinencia de este taller en la etapa de formación de los estudiantes como artistas o agentes del campo cultural. El sexto semestre de estudios puede ser un momento importante para su proceso artístico personal, tanto en su aspecto formal como conceptual, y este taller podría ser una distracción en este proceso. Sin embargo, creemos que el taller Experiencias Locales aporta en la sensibilización y formación de la conciencia crítica de los estudiantes. Esta experiencia también les presenta una posibilidad de trabajo artístico que es pertinente en el circuito artístico de Quito. Algo que puede ser un resultado directo del taller es que a partir de la incorporación de esos contenidos en el plan de estudios, las investigaciones de fin de carrera —incluso las más subjetivas— siempre se encuentran conscientes del contexto de donde provienen.

⁴² Carmen Mörsch, "At a Crossroads of Four Discourses: Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction", en Carmen Mörsch (ed.), *Documenta 12 Education 2: Between Critical Practice and Visitor Services of a Research Project*, 2009, pp. 9-31.

Bibliografía

- Borgdorff, Henk, *The Debate on Research in the Arts*, Bergen, Kunsthøgskolen I Bergen, 2006.
- Bourriaud, Nicolas, Cecilia Beceyro, y Sergio Delgado, *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2006.
- Cartagena, María Fernanda, "Arte y transformación social", en Ricardo Restrepo (coord.), *El derecho al arte en Ecuador*, Quito, IAEN, 2013.
- Chalmers, F. Graeme, e Isidro Arias, *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Collados, Antonio, Javier Rodrigo Montero, y Yolanda Romero. *Transductores: Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, Granada, Centro José Guerrero, 2009.
- Facultad de Bellas Artes, "Máster Universitario Investigación 'En Arte y Creación'", p. 1, recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/139.pdf>, consultado en mayo de 2017.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 2015.
- Fundación Museos de la Ciudad, "Documento de metas y objetivos de la Fundación Museos de la Ciudad", Quito, recuperado de: <http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/>, consultado el 2 de mayo de 2016.
- Hanley, Lisa, y Meg Rurhenburg, "Los impactos sociales de la renovación urbana: el caso de Quito, Ecuador", (Andreína Torres, trad.), en Fernando Carrión M. y Lisa Hanley (eds.), *Regeneración y revitalización urbana en las Américas: hacia un Estado estable*, Quito, FLACSO Ecuador, 2005.
- Hernández, Fernando, "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación", *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, 2008, pp. 85-118.
- Kester, Grant H., *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*, Berkeley, University of California Press, 2004.
- Kingman, Eduardo, "Patrimonio, políticas de la memoria e institucionalización de la cultura", *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 20, septiembre de 2004, pp. 26-34.
- Montero, Javier Rodrigo, "Las pedagogías colectivas como trabajo en la red: itinerarias posibles", en Antonio Collados, Javier R. Montero, y Yolanda Romero, *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*, recuperado de: <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/04/transductores-pedagogias-colectivas-y.html>, consultado el 24 de abril de 2016.
- Mörsch, Carmen, "At a Crossroads of Four Discourses: Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction", en Carmen Mörsch (ed.), *Documenta 12 Education 2: Between Critical Practice and*

- Visitor Services Results of a Research Project*, Zúrich, Diaphanes, 2009, pp. 9-31.
- Schneider, Arnd, y Christopher Wright, *Between Art and Anthropology: Contemporary Ethnographic Practice*, Oxford, Berg Publishers, 2010.
- Smith, Marquard, "Introduction", en Michael Ann Holly y Marquard Smith, *What is Research in Visual Arts? Obsession, Archive, Encounter*, Williamstown, Mass., Sterling and Francine Clark Art Institute, 2008, pp. 20-21.
- Sullivan, Graeme, *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, Thousand Oaks, Sage, 2005.
- Wilson, Mick, "Autonomy, Agonism, and Activist Art: An Interview with Grant Kester", *Art Journal*, vol. 66, núm. 3, 2007, pp. 106-18, recuperado de: doi:10.1080/00043249.2007.10791275, consultado en mayo de 2017.