

Barcelona, Spain

MAKING ANOTHER ROADMAP FOR ARTS EDUCATION (Barcelona, 31/05/2010)

Participants:

1. Montserrat Cortadelles (primary and secondary school teacher and artist)
2. Gloria Cot (teacher at the Reus Arts and Design School, teacher trainer on the pre-service training MA for secondary school art teachers, University of Barcelona)
3. Mariló Fernández (member of the cultural work and education cooperative LaFundició)
4. Carla Padró (senior lecturer at the Fine Arts Faculty, University of Barcelona, Cultural Pedagogies Unit, Design Department)
5. Ane Pauly (member of the cultural work and education cooperative LaFundició)
6. Elvira Pujol (member of the research and cultural production collective Sitesize)
7. Javier Rodrigo (cultural worker and researcher on arts education, co-coordinator of Transductores)
8. Montse Romaní (cultural worker, researcher in cultural politics)
9. Aida Sánchez de Serdio (lecturer at the Fine Arts Faculty, University of Barcelona, Cultural Pedagogies Unit, Design Department)
10. Judit Vidiella (teacher trainer on the pre-service training MA for secondary school art teachers, University of Barcelona)

Unable to attend:

1. Cristián Añó (member of the cultural work and educational collective Sinapsis)
2. Lúdia Dalmau (member of the cultural work and educational collective Sinapsis)
3. Oriol Fontdevila (coordinator of the Youth Art Gallery of the Generalitat de Catalunya)
4. José Moreno (teacher at Vallès high school in Sabadell, teacher trainer on the MA for secondary school teachers, University of Barcelona)
5. Txuma Sánchez (coordinator of the Youth Art Gallery of the Generalitat de Catalunya)

* * *

In the course of a three-hour working dinner the participants engaged in a conversation in which we shared our points of view on the Road Map for Arts Education and our experience of the issues discussed in the report. What emerged was a diagnosis of the conditions and alternatives we see from our different perspectives and a discussion of key concepts or fields. In this text we have tried to organize the discussion in a structured way, although in reality the conversation flowed somewhat more randomly.

I – TAKING STOCK OF THE DOCUMENT

Our view of the Road Map for Arts Education (UNESCO, 2006) is in general terms severely critical. Although the text recognizes that linking the education and arts contexts more closely, or promoting research, etc. would be positive, the discursive and regulative framework from which these proposals emerge seems very problematic to us.

First of all, we think that the document is couched in a standardized and neutral language, and does not question the processes described. The text does not discuss what theoretical or methodological perspectives have been taken during the research process. As a result, undeniable, neutral or positive affirmations are made (for example on social cohesion, coexistence, personal and social development, etc.), while glossing over more problematic issues (for example, the fact that employability in the culture industry sector also usually involves precarization). At the same time, culture and art are always presented positively, and under what conditions this art or culture might open spaces of critical transformation or, on the other hand, reproduce existing relationships of domination, is not explored.

The document is generic and regulatory, and does not go into the organizational conditions of cooperation necessary to build an education program. Although we are aware of the high governmental level of UNESCO, the text does not descend to any other more specific level. We wonder then what this guide or Roadmap is expected to achieve if art education is not linked to the specific conditions prevailing in each country. From this perspective the Roadmap is in the end a document enshrining a neutral and universalistic consensus that can hardly do more than establish some very basic and ambiguous guidelines.

Paradoxically the standardization of the guidelines is founded on the alibi of cultural diversity. Social tolerance and celebration of diversity are flagged within a notion of cultural diversity as (almost) an exoticism that assumes that the mere exhibition of difference has as an automatic consequence reconciliation with it (which is tantamount to its neutralization). This is a question not only of contextual homogenization but also of conceptual homogenization, when key terms like creativity, critic, art, etc are deployed without being defined. It seems to be taken for granted that everybody shares the same definitions.

When the document discusses education, it refers only to institutionalized formal or informal education (schools, museums, etc.). It does not take into account radical pedagogies, non-formal spaces, or spaces outside the academy and its conditions. Similarly, the document does not mention other interdisciplinary or non-artistic groups.

As we said before, the Roadmap is a consensual document (which is also a specific feature of this type of international organization), and it does not contemplate or give any guidelines for situations of conflict, and consequently, it cannot take into account the complexity that collaborative education processes involve. The main idea should not be to present art education as a solution to all educational problems, but instead to question the education system globally -that is, to explore critically the unspoken power relationships of artists with school contexts; to consider processes of precarization in the academy and labour fields in a context of global crisis; etc.

Finally, the so-called “good practice” cases are presented so superficially as to render them useless, not only because they are not contextualized, but also because neither negotiation processes nor operating conditions are specified in the text.

II – CENTRAL THEMES OF THE DEBATE

After this quite negative assessment of the Roadmap, the group went on to discuss a series of other issues that we will try to organise here in line with their main concepts. The debate around these topics is above all a diagnosis, since the participants felt the need to share the conditions in which they carry out their work -quite different from the ones the Roadmap takes for granted.

•Education

Our discussion of education focused on the tensions between structure and micro-intervention, radical critique and strategic adjustment. It also raised the question of how we can educate critically when children and young people are infantilized and subjected to control by society and the education system, and have no power over their own education. On this topic some of the participants saw more possibilities than others. All of us work in different ways that range from aiming to change the structure of the system to moving tactically within it. Thus, we discussed the possibility of transforming government institutions through the partial action of teachers, groups and students. The group debated the role that some experimental schools in our context have in comparison to the more and more conventional and regulated state schools.

We perceive a generational gap between the progressive teachers of the 70's and 80's and the new generation of teachers. These days a civil-service mentality has spread among teachers, and this is being reinforced by the bureaucratization of educational tasks and the disciplinarianism and limitation of teacher's knowledge. Research and other training activities carried out by primary and secondary teachers seldom receive formal or institutional recognition. Furthermore the idea that teachers should know more than students is still the basic assumption, even though we know that this is less and less

the case. Teachers do not know what to do in situations of horizontality. On the other hand we recognize that there are exceptions of this general situation and that many teachers are aware of the need for change in education.

Regarding teacher training, participants who taught on the pre-service MA for secondary school art teachers brought up the conditions in which the first edition of this Master has been carried out. In general terms, it was an improvised affair, without coherence in the program, the calendar, the coordination between teachers, etc. Contradictions emerged between the discourses of the teaching staff that eventually created confusion and affected negatively the quality of the training. A particular characteristic of this year's course was the significant number of Architecture graduates taking the MA, due to the crisis in the construction sector in Spain (in previous years Art graduates were in greater numbers). There is a common perception that this year's students had a rather traditional concept of art and education, and expected to be taught easily applicable teaching recipes. Furthermore, the teachers who supervised in-school internships did not offer transformative models.

Within the school context there is substantial fragmentation and standardization of the repertoire of knowledge that students are required to learn. As an inheritance of the modern tradition, school is seen as separate from actual social practices, and as a consequence becomes simulative and reproductive. When educational projects are linked to the wider social environment they become meaningful for students but, in turn, there is always the risk that these projects will fall into an instrumentalisation of knowledge and creativity for the cultural industries.

In opposition to this idea of an education that turns its back on social reality we argued that the classroom and the school are realities in their own right, as they constitute a relational and political space. Therefore a transformation of our own practices in everyday life is necessary, but often these practices run counter to students' own expectations, as they have been disciplined throughout their school years to accept a unidirectional educational style as valid, and to adopt a passive attitude. It is not easy then to promote the autonomy and the initiative necessary to take advantage of the cracks and fissures in the system. Paradoxically, these students will later have to deal with the flexibilization, deregulation and autonomy (including actual self-employment) that the current art field and cultural industries demand. Thus we should ask ourselves how this tension is mediated and what kind of problems emerge from the contradiction.

Regarding the Roadmap's discourse on schools, we identified a tendency towards increased government centralisation of basic skills training and unified objectives/ aims for each level of education. This trend is partly determined by the importance given to standardized international evidence/data such as the PISA report. These skills -including creativity and innovation- are intended to serve business interests. Thus, a synergy between the media, the companies, and programs of corporate social responsibility and culture is produced. Models of business excellence and competitiveness have spread into society in general through public educational and cultural politics. The education system is oriented to producing on the one hand a specialized cultural proletariat, with a high level of employability but also highly precarized; and on the other hand, an audience for the culture and knowledge industries.

In the university this orientation is noticeable for example in the closure of unprofitable areas and departments such as philosophy or basic research. In our context, the notion of knowledge transfer between universities and the wider society is narrowed down to meaning transference only to the business sector. However, at the university level teachers are required to have a certain flexibility to carry out institutionally acknowledged research activities, whereas primary and secondary school teachers find it much more difficult to achieve this privilege.

- Art and education

The Roadmap defines art in a dual but unproblematic way: on one hand as linked to the emotional, to fantasy, creativity, and expression; and on another hand as a resource for the cultural industries. The group debated whether art has specific qualities (i.e. it allows us to see the world in a different and more critical way, etc.), or works in exactly the same way as in any other field. We also discussed art

education as a means to learn other things (in line with the learning through art approach), or as the development of some specific knowledge (aesthetic, production, etc.).

Regarding the conditions in which the participants have to carry out their projects, we discussed the role of the CoNCA (National Council for Culture and the Arts, the Catalan Arts Council) and the difficulty some of us have when trying to channel its funds towards educational or transversal projects. The CoNCA has recently changed its policy towards funding projects for education in aesthetic taste, or those which are clearly identifiable according to the traditional division of arts disciplines (theatre, visual arts, etc.).

Another program that has just started is “Artist-in-Residence” in schools. Perhaps in the 80’s the presence of artists in schools involved a radical critique and “spilled over” the boundaries of the institution, whereas within the new approach there is no critique at all, but instead a neutralized formalization of creativity. There have even been cases in which artists were stays. Projects of—and not very significant—brought over from the UK for short this type reproduce a certain colonialism and superficiality as they ignore the specific knowledge of local groups and artists.

We also highlighted the fact that there are very few hybrid teacher figures that do not distinguish between their role as educator and as artist. In most cases, educators and artists separate these two dimensions of their practice. In particular many teachers see themselves as artists “from 3pm”, and teaching is considered a frustrating activity and a mere economic option.

In arts education, it seems as if there were a will to block critical thought and reflection through the fragmentation of the curriculum. This happens, although in differing ways and degrees, both in vocational art schools and in fine arts faculties.

Finally when it was mentioned that the Roadmap does not include independent or informal groups, all the participants agreed that we do not want a road map that prescribes a specific way of doing things. Sometimes it is better to be ignored by administrative authorities so that they cannot put you on their map or their radar. The blind spots in the map are really welcomed, because they are a way of avoiding the capitalization of flexible and autonomous processes that are structured in informal networks.

- Critique

The group discussed how the term “critique” is defined in the Roadmap text and reduced to imply simply “criteria” or “discernment” (qualities that also belong to the “informed consumer”). As educators we relate to “critique” in a complex way. We are aware that we end up training the students in favour of the productive effectiveness of the art system, whereas to educate from a critical perspective involves also the creation of a “problem”, meaning that then individuals do not adapt so easily to the productive system. As teachers we educate always in the ambiguity of adapting the students to needs of the system, and not only as radical critics. The question then is how students can learn to act in a conscious and reflexive way, not only following an adaptive principle to the existing conditions, but a tactical and transformative one instead. The same happens to ourselves as cultural workers: we have constantly to ask ourselves whether we decide to be manipulated in a strategic way, or would rather create a crisis in the contexts in which we work.

After discussing the absorption and neutralization of the concept of critique in the Roadmap, we also went into how arts institutions are integrating issues of independent cultural production and radical pedagogy into their discourses. The separation between institution and independent groups is becoming meaningless because they integrate very efficiently between each other (as happened in the 80’s, when museums gave space to radical discussions of topics such as AIDS, feminism, etc). Within this frame, the appeal to pedagogy becomes a form of accountability understood in different ways: as public access in quantitative terms, but also on a discursive level oriented towards obtaining symbolic prestige (for instance the collaboration between museums and squatted houses, or what are now called second generation social centres, and free universities).

- Creativity

The group also discussed the contemporary instrumentalization of creativity now that new and ever more viral ways of institutionalization capitalize even the most intimate dimensions of the subject. There were differing opinions on this issue: the discussion focused on whether it is possible to distinguish between a spontaneous and genuine creativity and the institutions that subsequently capitalize it. Further, we discussed the role of institutions in the mediation of monolithic and unidirectional interpretations of artistic practice. On the other hand, the contemporary institutions are not just the gallery, the museum, the public administration, and the market, but instead they are all distributed in a relational network that cannot be neatly divided between the institutional and the non-institutional realms. We have constantly to negotiate how we move in and out of the institution, in the fields of both art and education.

- Precariousness

One of the topics the Roadmap leaves untouched is cultural institutions' precarization of artists and cultural workers' labour. In their turn these institutions are starting to develop programs and projects based on institutional critique. This type of project involves an outsourcing of critical thought services, most of them based on the same precariousness they supposedly question. What kind of collaboration is produced when autonomous artists and intellectuals participate in a process of this kind? Why are these working conditions not questioned within the institution? In any case there seems to be a mutual attraction between the two sides. What do they see in each other? Legitimation is one of the issues at stake: On the one hand, arts institutions obtain low-cost cutting-edge value; on the other hand, artists and intellectuals obtain public resources and legitimation. Precarization is synergic with the belief that an artist is independent and ethical only when he/she does not get paid for his/her work. Additionally universities contribute to the precarization of intellectual work by creating think-tanks of young researchers who confer them with prestige, but who have to live on poorly paid grants, have temporary contracts, or are paid by the hour, etc. Given this situation we wonder under what conditions we can do research in the arts field – that very research, by the way, that the Roadmap claims to promote.

III – PROPOSALS FOR FUTURE WORK IN THE LOCAL CONTEXT

Since we did not want to propose more guidelines of a regulatory character in the style of the Roadmap, we limited ourselves to identifying a range of possibilities that would be necessary for future action in our context.

We feel there is a lack of historical memory in the sector. We feel, as it were, orphans who have to start from scratch every time. This is why the participants suggested the need for research into local memory and the history of critical cultural practices. This does not mean a self-centered and celebratory approach, but instead would be a starting point for an articulate conversation with other people and experiences, in which we would also have to confront contradictions and inconsistencies.

An example of this kind of work is precisely the project that LaFundició is carrying out in Manresa. It focuses on the city's memory of education, on the occasion of the creation of the City History Museum. In this project, historians, teachers, artists, etc collaborate in a participatory piece of research. Its most significant aspect has been the conflict of language between historians and artists, as well as the political approach of the municipality. Partly these conflicts revolve around the tension between product and process, as LaFundició emphasizes processes of negotiation over flashy or politically profitable outcomes. These processes are neither fast nor immediate, and in our view it is necessary to value them and to write about them (just what the Roadmap does not do in its case studies).

In addition to this we discussed the need for research on the current state of educational practice, and for the creation of groups for debate and innovation in which universities and schools could take part.

Finally, to conclude this document, we agreed that it would be interesting to collect diagnoses and prospects that the participants perceive from their own contexts of intervention, instead of a generalised and abstract account. Therefore we agreed that every participant would write a specific reflection stemming from his or her particular work. All the individual texts are attached in the original Spanish version.

IV- VISIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE L+S PARTICIPANTES

La educación artística en el instituto: de la estandarización al anacronismo **José Moreno**

Marco general

Durante la lectura del documento Road Map for Arts Education, pensaba en la conexión que el contenido del texto tiene con la realidad que vivimos en los centros de secundaria, es decir, como conecta el contenido de esa “Hoja de Ruta” con la realidad que la Administración ha creado para educar a los jóvenes en el área de Educación Artística (así es como debería llamarse aunque su nombre es Educación Visual y Plástica -el profesorado pertenece a la especialidad de Dibujo-). Evidentemente (aquí coincido absolutamente con las apreciaciones que he podido leer en el texto sobre” Formación del Profesorado...”) lo planteado y/o acordado en aquella Conferencia Mundial está a años luz de la realidad de nuestro país.

Aquí, los centros de secundaria están organizados dentro de una estructura jerárquica de orden vertical, es decir, los proyectos curriculares de los institutos se construyen alrededor del peso (histórico, social y/o cultural) de las asignaturas y, en consecuencia, de los Departamentos que las imparten. Esto aún ocurre, aunque la LOE determine que los conocimientos de las áreas se apliquen en función de las competencias, básicas o generales, a desarrollar. La inclusión del trabajo por competencias vendría a solucionar justamente el problema de la verticalidad, procurando una transversalidad que todos coincidimos en entender como necesaria para la enseñanza de unos saberes complejos y acordes con la realidad actual.

Las asignaturas llamadas instrumentales son las que tienen más peso específico y sobre las que gira toda la estructura en este reino de taifas. La Administración favorece este tipo de estructuras con un objetivo político y/o socioeconómico muy claro: la formación de productores estandarizados mínimamente cualificados. Para ello promueve una dinámica de mejora de resultados basada en el concepto de eficacia, propio de nuestra sociedad neoliberal, que se reduce a una tabla de datos estadísticos.

Este esbozo de retrato robot pretende ubicarnos en el marco donde se desarrolla la enseñanza artística en los institutos. Estamos delante de una aplicación del conocimiento de manera estandarizada y por definición reduccionista, en la que todo se traduce a programaciones generales y todo se somete a criterios de Centro, de Departamento, de asignatura, etc., y lo que menos importa es la realidad del alumnado. Además, las materias se ajustan a unos objetivos de carácter instrumental, con lo que nunca se valora su sentido intrínseco, o lo que este pueda ayudar a la hora de formar intelectual, ética y estéticamente al individuo – alumno/a en cuestión. El diseño curricular ayuda a que el aprendizaje en arte sirva para desarrollar o mejorar las facetas de unos individuos aptos para el mercado de trabajo.

Siguiendo la hoja de ruta

La hoja de ruta para la Educación Artística (a partir de ahora EA) que la UNESCO establece se abre con una serie de cuestiones tan interesantes como ambiguas, en las que conceptos como arte o enseñanza se sobreentienden o se consideran como uno y simple, cuando justamente aquí radica alguno de los grandes problemas de lo que nos ocupa. Todo el documento aparece como un ceremonioso brindis al sol.

En él se repiten las conclusiones que muchos (los que entendemos la Educación, y por extensión la EA, como una realidad constructiva, significativa y compleja), aceptamos y vemos necesarias, tanto en cuanto desarrollan capacidades individuales, potencian aspectos del aprendizaje, fomentan la expresión de la cultura, desarrollan posiciones morales, etc. Estas conclusiones aportan poco de nuevo a lo que, desde hace más de treinta años, se ha trabajado en el ámbito de las investigaciones sobre EA.

Desde E. Eisner y A. Efland hasta K. Freedman y P. Stuhr, por nombrar algunos de los autores/as más destacados a nivel internacional, han coincidido en que la Ed. Artística contribuye a desarrollar todo lo que se apunta en el documento y también demuestran en sus tesis que los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje han de contemplar la imbricación, que de hecho existe, entre el aprendizaje, el conocimiento y la cultura.

Aproximación al conflicto

La realidad actual de los institutos es consecuencia de la LOGSE, aquella ley que basada en el mismo paradigma señalado anteriormente, ordenó el qué y el cómo de la EA reglada. La actual LOE aún sostiene todo el corpus que aquella ley desarrolló y por lo tanto mantiene los currículos de la EVP y el Bachillerato prácticamente iguales, suponiendo que en ellas se da al alumnado unas capacidades ricas para entender el arte y les aportan la complejidad necesaria para adaptarse a la nueva sociedad de la comunicación. Esto se supone puesto que desde las instituciones educativas nada se abre a debate y desde el profesorado todo es válido, a tenor, por ejemplo, del uso mayoritario de los libros de texto en las aulas.

La estandarización del conocimiento, la desconexión de la enseñanza académica con la realidad externa, la falta de preparación del profesorado para una educación compleja y acorde con las necesidades del alumnado actual... Estos son algunos de los aspectos que ponen en evidencia la distancia de nuestra EA respecto de lo apuntado en esa hoja de ruta y que intentaré argumentar a continuación.

Algunas de las dinámicas de nuestro sistema educativo como, por ejemplo, la programación al inicio del curso, antes de conocer al alumnado y la repetición sistemática de dicha programación, ponen de manifiesto la estandarización del conocimiento y la negación, en consecuencia, de la atención a la diversidad, principio fundamental en una educación para la comprensión, ya recogido desde la LOGSE. El uso oficial y generalizado de los libros de texto es otro ejemplo de antítesis del aprendizaje significativo ya que, entre otras muchas cosas, reduce el saber de los conceptos a los enunciados, impide el desarrollo de los contenidos por vías naturales dentro del grupo-clase, anula la posibilidad de conexión entre campos del saber, ubica el conocimiento en departamentos estanco absolutamente descontextualizados y promociona la praxis a-reflexiva, es decir, el “hacer por hacer”.

La EA reglada dentro de los institutos presenta una falta de sentido último, de objetivos reales, es decir, asistimos a la incongruencia entre los objetivos que plantea el área, los contenidos que se trabajan y las necesidades reales del alumnado. No se puede “rellenar” una asignatura en toda una etapa (ESO) sin atender, como mínimo, a un sentido de continuidad. El sentido de la continuidad lo da el objetivo final y la conexión del proceso. La EVP, según la programación general, es un compendio de contenidos varios con objetivos parciales y la realización de algunas actividades. El Bachillerato, sin embargo, es el desarrollo de una serie de contenidos para dar respuesta a la Selectividad, es decir, se programa según se diseña la Prueba de Acceso a la Universidad.

Después de lo expuesto, y una vez leído el apartado referido al desarrollo de las capacidades individuales recogido en la hoja de ruta de la UNESCO, donde dice explícitamente “la EA debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos[...] y este debe ser un proceso a lo largo de los años”, hay que hacerse algunas preguntas como: ¿Qué se debe enseñar? ¿Cuáles son los objetivos reales? ¿Cómo debe ser el proceso? ¿Cómo conecta la enseñanza con la realidad?.

Estas preguntas se las debe hacer el profesorado que tiene a los alumnos delante cada día y también la Administración que son los responsables absolutos de la educación de nuestros jóvenes.

Pero la realidad en los centros de secundaria se presenta, cuanto menos, paradójica; por un lado una inmensa mayoría del profesorado no está preparado para desarrollar un proceso de enseñanza complejo, basado no tanto en la práctica experimental como en las dialécticas cognitivas, esto es, la interrelación de conocimientos en campos del saber, vinculados (o no) con la misma área. Por otro lado, en la Administración están mucho más preocupados por la forma que por el fondo de la educación sin atender a que, seguramente, aquí está la causa del tan denunciado fracaso escolar. Despertar el interés de los adolescentes pasa por acercar los objetivos y los contenidos a su realidad: conectar las aulas con la calle y dejar de darles la espalda, crear estrategias de proximidad e interaccionar con lo cotidiano...

El concepto de arte como nudo del conflicto

El problema más importante que se aprecia en esa hoja de ruta, y que en realidad es el que plantea cualquier metodología de enseñanza del arte en nuestro sistema educativo, es el propio concepto de arte. Estamos de acuerdo en que, desde el punto de vista de la creación artística o de la apreciación del arte, a estas alturas del SXXI, no toca plantearse esas cuestiones, el mismo concepto pasa por no estar definido (ni falta que hace); pero estamos hablando de aprendizaje y, delante de la necesidad de enseñar arte nos hemos de preguntar: ¿qué noción de arte?, ¿con qué objetivo?, ¿qué diálogo tendrán los alumnos con él?, etc... Si lo que se pretende es analizar la evolución y la conexión con los contextos históricos, será un arte anterior al actual, si se pretende dialogar con la cultura contemporánea, se trabajará con propuestas actuales, si se trabaja con dichas propuestas, estas son variadas, cambiantes y todas aptas. Tenemos que concretar qué trabajo se ha de hacer en la interacción con el arte, analizar contenidos y discursos, trabajar aspectos sociológicos desde un ámbito crítico, desarrollar aspectos procedimentales, técnicos, estéticos...

La noción de arte, y en consecuencia la de creador – artista, que está instalada en los institutos de secundaria es moderna (o incluso premoderna). Esto quiere decir que todas las posibilidades de trabajo con esta noción de arte se limitan a las características que la definen, o sea, una visión de la práctica artística formalista, basada en lo procedimental y en lo experimental, un discurso amparado en la composición y en el lenguaje gráfico-plástico y un contexto creativo ubicado en las primeras vanguardias (Europa de principios del S XX). La mayoría de actividades planteadas dentro de las materias artísticas se limitan a la solución de ejercicios puntuales relacionados con el color, la forma, la representación, etc., todos muy similares a los ya planteados en la vieja Bauhaus. Yo diría que, en esencia, son los mismos ejercicios pero con objetivos y, por supuesto, resultados muy distintos; entonces, en la Alemania de entreguerras, el planteamiento era absolutamente contemporáneo y coherente, y ahora es un verdadero anacronismo.

Seguimos caminando por las vías de la Hoja de Ruta, y seguimos haciéndonos preguntas: ¿Se educa para la paz pintando un círculo cromático? ¿se logra un interés y un entusiasmo en el alumnado después de copiar la estructura compositiva de un cuadro de Miró? ¿Cuántos conocimientos culturales se transmiten después de hacer un ejercicio de puntillismo?. La pregunta de los alumnos es mucho más seria: ¿Esto para qué me sirve? Y la respuesta acaba siendo evidente y preocupante: “para aprobar...”.

No estoy haciendo, aunque lo parezca, una caricatura, estoy reflexionando sobre aspectos que abundan en las aulas de nuestros institutos. El arte y la cultura, hace algunas décadas que entraron en la postmodernidad. La noción de arte que se considera “apta para la educación” (por parte de docentes y Administración) es el arte moderno o premoderno. El resto es dudoso.

Es evidente que para acercarnos a los parámetros comunes de la Hoja de Ruta de la UNESCO, han de cambiar algunas cosas fundamentales en el panorama educativo de nuestra secundaria. Tanto en lo que hace referencia a los contenidos curriculares y a las aplicaciones didácticas, como al significado último de una EA para nuestros adolescentes y jóvenes.

* * *

Desde las escuelas de arte y diseño

Gloria Cot

A partir de la hoja de ruta de la educación artística planteada por la UNESCO, y en relación a las escuelas de arte y diseño, cabe plantearse en primer término, el papel que se les otorga en un mapa educativo general. Los intereses pedagógicos de las escuelas han variado y se han adaptado casi siempre al objetivo prioritario de supervivencia de la entidad. El debate sobre las relaciones de los aprendizajes artísticos y el resto de los currículums educativos implica plantearse el tema de la educación artística, no sólo en el interior de cada centro educativo de primaria y secundaria, sino entender también como los estudios específicos se relacionan con el resto de enseñanzas, la facilidad de acceso a esas mismas enseñanzas y los objetivos de las mismas.

En Catalunya existe una sola facultad de Bellas Artes, a la que se accede satisfaciendo los requisitos exigidos por las enseñanzas universitarias, mas una prueba de acceso específica. Esto quiere decir, plazas reducidas y una formación especializada. Fuera de la facultad, más allá de primaria y secundaria, los estudios artísticos quedan relegados a ámbitos no formales. Las Escuelas de Arte y Diseño ocuparían este espacio de inmenso desierto, y así lo hacían antes de la aplicación de la LOGSE, que las conmina a convertirse en formadoras de técnicos medios y superiores, como si se tratara de una formación profesional más, con el objetivo de aportar al común de lo social, simplemente trabajadores. Hecho que relega las escuelas a la ubicación de secundaria, provocando este vacío infinito entre los estudios postobligatorios pensados para la reinserción laboral y/o de preparación universitaria y la universidad.

El público es más amplio, tal y como demuestra la creciente oferta de formación no formal, vinculada a diferentes entidades culturales y cívicas. Las antiguas Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos –como rezaba sobre la puerta de entrada en la Escuela Massana, de Arte Suntuarias- eran espacios donde la insuficiencia del decreto que las ordenaba (conocido como Plan del 63) y el distanciamiento entre la ordenación política y la realidad, así como el desinterés general por las mismas, habían conseguido que fueran biotopos alejados de aquello que marcaban los papeles, y muy próximas a los intereses reales que emanaban de lo social. Las Escuelas de Arte no tenían el objetivo específico de formar artistas, diseñadores y artesanos, sino que formaban en relación a los estudios artísticos, a partir de perspectivas y enfoques dispares, a un público muy amplio, de intereses más que variados.

Los estudios que se impartían en las escuelas de arte de Catalunya, diferían de los del resto de España donde el perfil ya era parecido al impulsado de nuevo por la LOGSE. En Catalunya, las escuelas tenían un espíritu abierto que permitía vivir sumergidos en la autarquía de la acción del pensamiento del arte, asumida la herencia de las vanguardias, y la huella ineludible de la Bauhaus. Las Escuelas de Arte constituían un espacio para el ensayo experimental no sólo del arte y del diseño, sino también de la pedagogía y las didácticas del arte. La fuerza que permitía que una escuela como la Massana tuviera una ratio superior de alumnos extranjeros que la de la propia universidad, emanaba de la libertad de concepción y de gestión de los estudios artísticos, hecho que permitía por ejemplo disponer de una opción llamada Intermedia donde los límites disciplinares tradicionales se diluían, se introducían las nuevas tecnologías y se dialogaba con los oficios artísticos.

Todo ello nos queda lejos, la aplicación de la LOGSE ha significado que el arte solo aparezca en el nombre. Las rebautizadas como escuelas de Arte y Diseño, son de facto escuelas de Diseño, donde las enseñanzas artísticas se han relegado a la vertiente aplicada, con la incoherencia de que hablamos de oficios de escasa demanda, cuando, por otro lado, los estudios relacionados con la imagen, se consideran, de manera general, impropios de las Escuelas de Arte y Diseño, realizándose en FP, desde una orientación puramente técnica.

Como regla general, la enseñanza del arte resta sujeta a las técnicas plásticas y al desarrollo de la creatividad, aunque aquello más difícil de tratar en arte es la poiesis. Al artista se le demanda una

autonomía que significa una madurez cognitiva incompatible con la mayoría de las prácticas educativas. A menudo, las concepciones entorno al arte se simplifican, se equiparan resultados y se simplifican los procesos. El arte debe tener diferentes contextos donde enseñarse, y la enseñanza del arte diferentes objetivos, pero creo que ninguna estructuración de los estudios artísticos es posible, si no se cree en el objeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el arte resulta incómodo políticamente, y por ello se tiende a su domesticación. El arte no es aquello que se debería encontrar en la domus, sino que, precisamente, conforma el diálogo que se gesta en el limen de lo apolíneo, entre aquello conceptualizado y verbalizado, y aquello que resta fuera del ámbito del lenguaje, y tal vez, de la memoria. La enseñanza del arte se plantea desde la revisión de etiquetas, de órdenes establecidos, y ello es como aprender zoología con animales disecados. Utilizar el arte en la docencia, implica tomar conciencia de lo sistémico, para, de esta manera, ampliar las acciones que permiten introducirse en la esfera de lo no-dicho, no transitado, no avistado.

Más allá de la idea ilustrada de la bondad inherente a la vertiente humanística del arte, no podemos posicionar la idea occidental del arte sólo dentro de la cultura, pues su naturaleza yace en el diálogo permanente entre el interior y el exterior de lo antrópico. Es necesario revisar las diferentes aproximaciones a la idea de arte, entender que la educación artística debería ser algo más que la revisión histórica del arte, movimientos estilísticos y artistas, y/o el adiestramiento en técnicas gráfico-plásticas; como tampoco deberíamos conformarnos en dejar que los alumnos ensayen sus posibilidades “expresivas” en un entorno de expectación sin capacidad de interacción alumno-profesor. Pero asimismo debería plantearse Quien ha de hacer el Qué y Donde. Es decir, definir en qué han de consistir y qué papel han de jugar los estudios artísticos y como estructurarlos a diferentes niveles. Entender que tampoco siempre que utilizamos recursos gráfico-plásticos estamos hablando de arte, tal y como no siempre que utilizamos el lenguaje estamos haciendo literatura.

En cuanto a la creatividad, pienso que debe desvincularse del arte. La creatividad constituye un potencial humano que puede ejercitarse desde todas las vertientes del conocimiento. Aunque determinadas prácticas en relación a la creación artística desarrollan la creatividad, no lo produce cualquier ejercicio técnico en relación con la plástica y con la imagen, así como no desarrolla la creatividad copiar resultados de otros aunque se trate de manifestaciones contemporáneas. El problema de la enseñanza del arte radica en que a menudo está demasiado condicionada por obtener resultados gratificantes. Importa más poder realizar una exposición de final de curso, que obtener resultados individuales; acabar “cosas” que iniciar procesos; obtener “rendimientos” que impulsar opciones individuales que han de completarse en el futuro; ponernos medallas como docentes que no ejercer de guías silenciosos e invisibles pero eficaces.

Siguiendo el tema de la creatividad y respecto a las escuelas de Arte y Diseño, según la LOGSE y las nuevas titulaciones, no existe espacio para la creatividad. La titulación de técnico en... no deja lugar a dudas. También la manera como se enfoca la docencia, hace más énfasis en encontrar pautas normativas, que no en potenciar estrategias creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

* * *

Another road map to arts education

Montserrat Cortadelles

La educación artística de primaria, en el sistema educativo catalán, se entiende en dos vertientes: la lectura de imágenes y la producción. La lectura de imágenes es la que ha tomado importancia en el nuevo currículum, a pesar de no estar implantada mayoritariamente en las escuelas).

La educación artística no se debería entender solamente contemplada en estas dos líneas; ni como lectura de imágenes (tanto si son imágenes artísticas como de otros campos), ni como producción de artefactos. Lo hemos de entender como procesos relacionados en la construcción de conocimiento, tomando como metodologías las que utilizan los artistas, diseñadores, realizadores audiovisuales... y otros oficios relacionados con el mundo de la imagen y con la construcción del imaginario.

Hace falta tener en cuenta:

- El porqué y el cómo trabajan los artistas en la actualidad. □
- El porqué y el cómo han trabajado a lo largo del tiempo. □□
- El análisis conceptual y formal de la vinculación entre el arte y la sociedad en otras épocas. □□
- La vinculación de las obras artísticas con otros conocimientos. □□
- La vinculación de los trabajos artísticos con el entorno físico, social, cultural... □
- La importancia del proceso que hace falta llevar a término en la construcción de los trabajos. Como se construye la estructura de cada uno de los trabajos con las diversas aportaciones conceptuales y formales que lo configuran.

La relación entre las diferentes instituciones educativas (escuelas...) con los museos, centros de arte... en este momento se limita a la oferta de servicios y cliente. □□ Habría que establecer un diálogo entre los centros educativos y los departamentos de pedagogía de los museos, centros de arte... provocando una colaboración entre las diversas partes, pidiendo la opinión y facilitando el intercambio de los diferentes puntos de vista de los profesionales, debatiendo sobre los servicios que ofrecen, preguntando si sirve su planteamiento y hacia dónde hace falta ir...

Este debate a la larga se debería convertir en un posible puente que establezca una colaboración estable, traducida en un trabajo en equipo entre ambos estamentos.

* * *

Formación inicial del profesorado: ¿un espacio potencial para repensar la educación de las artes 'secundaria'?

Judit Vidiella

Este texto pretende conectar las perspectivas sobre el rol de los docentes y la educación que el documento Road Map de la UNESCO media, con los cursos de Formación Inicial del Profesorado en Educación Artística en Educación Secundaria implementados en España con el fin de ver las posibilidades y contradicciones que emergen en la posible 'aplicabilidad' de este tratado. Hasta 2009 la formación inicial en España se realizaba a través de un curso llamado CAP que ha derivado ahora en un Master Oficial de Formación Inicial del Profesorado de Dibujo, realizado en nuestro contexto, por la Universidad de Barcelona. Durante el período de CAP hubieron muchas críticas sobre la insuficiencia de un curso que capacitaba a los licenciados en Bellas Artes y Arquitectura para ejercer como docentes con un ciclo teórico de pocas horas, y un período de prácticas también más bien escaso en los centros de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Cabe decir pero, que durante más de 10 años hubo en Barcelona dos modelos de CAP diferentes que convivieron: uno que se impartía en la Facultad de Arquitectura, basado en clases magistrales y una visión más estándar sobre la capacitación que giraba entorno al dominio del dibujo técnico. Y otro, más experimental, con un número reducido de admitidos que contaba con un equipo de formadores expertos en el itinerario de Educación Artística desde un marco de Pedagogías Críticas y Estudios de la Cultura Visual, centrado en generar una participación activa por parte del alumnado, con invitados profesionales, análisis de estudios de caso, investigación, etc.

Uno de los retos necesarios en los que nos encontramos para una mejora respecto a la construcción de la identidad docente en el área de dibujo, es el de cambiar la concepción de este tipo de cursos de formación para que dejen de verse como un trámite de garantía para una profesionalización futura si la 'carrera como artista' no funciona. Existen una serie de prejuicios sobre la educación visual y plástica como asignatura 'de recreo' que se refuerzan con este tipo de discursos sobre la profesión docente como el último recurso para 'ganarse la vida'. Desde las Facultades de Bellas Artes se sustenta precisamente este discurso de la docencia como la alternativa a la frustración del éxito profesional de 'ser artista'. Por esta misma razón ha sido siempre 'casi imposible' que alguien suspendiera el curso de capacitación. Con el Master de Formación Inicial del Profesorado (de ahora en adelante MFIP) se pretende dar más exigencia i excelencia a la formación del profesorado novel para que se capacite de una forma profesionalizadora.

Pero como coordinadora del ciclo teórico del CAP durante dos años y ahora docente en el MFIP, veo las mismas limitaciones de recursos, tiempo, docencia... Con un master se produce todavía más una relación clientelista con el alumnado; la precariedad laboral con el recorte de contratación de

personal acusa la calidad docente, y la excesiva rapidez y poca profundización en los contenidos no deja espacio ni tiempo para que los profesores noveles tomen iniciativa y dejen de verse como alumnos pasivos en busca de fórmulas magistrales para tener al alumnado controlado, entendiendo la investigación-innovación como algo acrítico y descontextualizado... Pensamos que poner en relación el nuevo marco de los MFIP en Educación Artística con el Road Map puede ayudarnos a ver qué tipo de identidad profesional y perspectiva de educación artística, arte y creatividad se está mediando. En este sentido, nos resulta problemático cómo se habla de identidad docente y discente; los contenidos curriculares de educación artística que se promueven; el rol que los artistas deben tener en la escuela; la concepción de creatividad...

Este segundo semestre (2010) ha sido el primer año de MFIP y ha empezado con mal pie. Lo que inicialmente debía tener una duración de dos años y que acabará en un año se ha concentrado de forma excepcional este año en un formato de 6 meses de duración para no dejar al descubierto la oferta lectiva; lo que ha ido a costa de la calidad docente. En lugar de un cambio significativo respecto al CAP, con esponjamiento del tiempo para ir asentando aprendizajes, se ha demandado una dedicación completa al alumnado durante un período de tiempo que ralla casi la ilegalidad en cuanto a número de créditos y dedicación exigidos. Se ha exigido una dedicación completa entre asistencia a clase, observación y prácticas en el practicum, demandas de lecturas y trabajos por parte de cada profesor para ponerlos al día de cuestiones relativas a innovación, sociología y psicología, curriculum y funcionamiento de los centros, etc. a personas que nunca han tenido contacto con estudios de pedagogía. Además, los tutores de los centros en prácticas están muy descontentos porque hasta el momento recibían una compensación económica por el tiempo invertido en la formación del alumnado en prácticas y ahora esto desaparece, lo que lleva todavía más a la precariedad. Hasta el momento la Generalitat pagaba esas minutas pero ahora al ser un master propio de la UB considera que es la Universidad la que tiene que hacer esos pagos ya es en un master la gente paga los créditos a mayor cotización... pero la UB que está en crisis afirma que no puede asumirlo. ¿Será verdad eso que ahora la universidad es un negocio rentable y vamos hacia la privatización?

Otra cuestión difícil de afrontar en este master ha sido la diversidad de los contextos de prácticas, donde se mezclan contextos tan diversos como ciclos de formación profesional, bachilleratos artísticos y centros de secundaria públicos y concertados, con finalidades de aprendizaje y tipo de contenidos muy diferentes entre ellos. ¿Cómo abordar estos contextos tan diferentes en un mismo master concentrado? A todo esto, faltaría añadir la complejidad e incorporación de otros espacios de formación no reglados, como museos, centros culturales, etc. y el papel que tienen en este nuevo marco de la UNESCO, donde se imaginan muchas relaciones y proyectos educativos entre artistas, educadores, escuelas, museos... Apenas queda tiempo para pensar en ello...

Road map: pre-concepciones implícitas en la formación docente y el contenido curricular
Este es el panorama en el que el mapa de carretera de la UNESCO se plantea una formación de calidad para formar y, cito textualmente, workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative (P. 5) siguiendo un modelo de productividad postfordista, no sólo en el tipo de identidad de los estudiantes (futuros trabajadores) que se está fomentando, sino también en el tipo de formación universitaria que la convergencia europea está fomentando: proliferación de masters para generar plusvalía de ofertas; competencia entre universidades para ver quién se queda los masters; burocratización de las demandas de estos cursos con poca flexibilidad en los modos de gestión e innovación docente; relación clientelista entre profesorado y alumnado; sobrecarga de trabajo por ambas partes; duración demasiado corta para tener tiempo de asentar realmente un aprendizaje significativo, etc.

Este tipo de 'subjetividad' que se pretende formar según el documento de la UNESCO, capaz de ser flexible en una economía creativa, está totalmente alejado de la realidad educativa local, ya que las escuelas (ni Primaria, ni Secundaria, y escasos centros de Bachillerato Artístico) están favoreciendo un curriculum basado en este perfil de trabajador en industrias culturales (con todo lo problemático que nos parece fomentar este tipo de industria precarizada). El fomento de una 'cultura individualista' en el tipo de prácticas educativas impartidas tanto en las Facultades de Bellas Artes como en los centros de Bachillerato y Secundaria por parte de los docentes del área de visual y plástica, deja

poco espacio para generar redes, proyectos de investigación fuera del contexto escolar, y prácticas colaborativas.

¿Cómo se consigue romper esta inercia cuando la formación recibida ha fomentado este mérito de la excelencia individual y sigue perpetuándose en los cursos del MFIP? Si no hay un cambio, por ejemplo haciendo investigación; compartiendo el trabajo en congresos; potenciando entornos de mediación donde se fomente la colaboración entre diferentes agentes y se realice investigación e innovación, seguirá perpetuándose el modelo instrumental del área. Muchos de los estudiantes del MFIP son arquitectos que después de años de ejercicio de la profesión se replantean ahora el futuro laboral a raíz de la crisis económica. La mayoría de ellos no ha tenido ninguna experiencia con la educación y desconocen por completo el ámbito de las pedagogías. Tienen una visión de la materia basada en la ejecución del dibujo técnico, con poco margen para la innovación, y una conceptualización de la 'creatividad' instrumentalizada en lo experimental. Parece como si a medida que se va avanzando en los ciclos educativos se requiere menos formación a los docentes: para ser profesor de primaria hay que hacer una carrera de pedagogía de 4 años; para serlo de Secundaria basta con hacer un curso de un año. Y para serlo en la universidad no hay ningún curso de especialización en didáctica, metodologías pedagógicas, teorías de la educación...

Tanto el 'currículum oculto' de la UNESCO como en el MFIP giran en torno a dos concepciones de educación artística: una basada en el modelo de Educación Expresionista, todavía predominante en educación infantil, primaria y facultades de Bellas Artes (cuestionado ya desde hace años); y el modelo de alfabetización visual, vinculado a la apreciación estética del buen gusto y el consumo cultural, muy en la línea del discurso neoliberal y consumista de visitantes en museos, festivales de arte y música... Esta última concepción patrimonialista está en la línea de lo que la LOGSE defendió en su momento. Sólo llega a citarse muy de pasada en el Road Map 'las múltiples inteligencias'. Se habla de valores universales, de estandarización, de eficacia... lo que, lejos de incentivar la diversidad cultural, acaba por reforzar un discurso eurocéntrico, etnocéntrico, nacionalista, elitista, naïve y celebratorio de la cultura, en lugar de un espacio de negociación de relaciones de poder. ¿Qué hay de las aportaciones de las Pedagogías Radicales, las Políticas Feministas, los Estudios Postcoloniales, los Estudios Culturales, las Pedagogías Críticas y los Marcos Postestructuralistas que han aportado cuestiones fundamentales a la educación? No hay un reconocimiento a estas trayectorias; falta un trabajo de rastreo histórico de investigación y recuperación de experiencias en los diferentes terrenos locales.

Otra cuestión sorprendente es cómo se piensa la interdisciplinariedad en términos de disciplinas (música, performance, pintura) y no en términos de complejidad de saberes críticos para producir proyectos complejos que recuperen el análisis complejo sobre la alfabetización visual, el papel de la educación en relación a la identidad (clase social, el género, la sexualidad, la religión, etc.). Esto se repite en el MFIP: cuesta mucho deconstruir los modelos aprendidos porque hay resistencia al cambio y la presión y organización del MFIP no ayuda mucho a que rompan con la separación teoría-práctica. Les preocupa 'hacer cosas' creativas con el alumnado para que se 'expresen', 'haga arte', 'tenga un poco más de cultura', 'se comporte'...

¿Dónde quedan la comprensión crítica de la cultura visual, el análisis de las representaciones hegemónicas que median algunas imágenes (publicidad, cine) en relación al género, la etnia, la edad en este marco? ¿Dónde está el rol del educador como mediador crítico? Falta tiempo: tiempo para lecturas pausadas; tiempo para críticas complejas de lo que sucede en las aulas; tiempo para una mejora del funcionamiento del aula, los centros; tiempo para generar relaciones con el alumnado; tiempo para que los aprendizajes y la evaluación sean significativos; tiempo para revisar las nociones y comprensiones de educación artística; tiempo para pensar si queremos una educación artística basada en la creatividad o en la economía de la creatividad, o en otra cosa... Tiempo y recursos de la Administración y las Instituciones para valorar estos esfuerzos de cambio en la innovación de la Formación Inicial Docente.

El Road Map no ha tenido muy en cuenta las peculiaridades de cada contexto. Coordinar la relación docentes-artistas-patronazgo en centros de Secundaria está a años luz en España. Este modelo es muy típico en los contextos anglosajones, pero en España no es una práctica instaurada ni habitual. Como siempre depende de favores y buenas voluntades entre artistas locales y algunos centros

educativos, que se las apañan para encontrar fondos para pagar a artistas para que hagan algún taller –eso cuando el docente está abierto a estas prácticas-. No hay espacios de relación y redes que den continuidad y visibilidad a estas iniciativas, y que puedan tener una repercusión más allá de la práctica en las aulas. En la reunión off, nuestro peculiar dinner party entre tortilla de patatas, olivas, vino blanco y tapiz con estampado de césped, se comentó algo más preocupante si cabe: el fomento por parte del contexto anglo a ‘exportar’ artistas locales a otros países como España, y la buena aceptación que esto está teniendo en detrimento del trabajo de los artistas locales, cosa que se contradice con el documento cuando habla de promover la pluralidad, la diversidad cultural y las ‘industrias culturales locales’.

No hay tampoco ningún marco ni iniciativa de mediación entre estos agentes y contextos tan diferentes. Parece que este intercambio beneficia más a los docentes porque se dice que los artistas aportan creatividad, valores estéticos y sensoriales (cuando muchos de los docentes son licenciados en Bellas Artes y algunos compaginan su faceta de artista). ¿Es que los artistas no tienen nada que aprender de los docentes? Esta visión es fruto de la arraigada desvalorización de todo lo relativo a lo educativo en contraposición a la sobrevaloración de la esfera de creación cultural y artística, al generar capital económico y simbólico para las industrias turísticas, museísticas... (Muchas veces lo pedagógico y educativo es instrumentalizado por estas instituciones).

¿Hay realmente convenios, protocolos y sistemas de evaluación de estas iniciativas que reviertan en la devolución significativa a los agentes participantes? Es decir, ¿en la innovación y la evaluación cualitativa de estas experiencias? ¿O más bien se convierten en visitas exóticas y celebratorias de artistas que vienen a hacer talleres experimentales sin fines pedagógicos críticos? ¿Qué pueden aprender los artistas de los docentes? ¿Cómo se prepara en el MFIP a los futuros docentes para saber negociar con otras instituciones y agentes no escolares? ¿Faltarían también masters de formación inicial con bases pedagógicas para todos los artistas que quieran generar proyectos en y con escuelas? ¿O una comisión de asesoramiento y evaluación de estos proyectos? Porque claro, que la UNESCO valore como experiencia y expertizaje de los artistas las habilidades en el movimiento, palabras, sonido, ritmo, imágenes (Pág. 12) para desarrollar un proyecto educativo que enriquezca las habilidades de los métodos de los docentes, deja mucho que desear en términos de complejidad educativa y crítica, así como de innovación docente...

Para ir terminando, otra cuestión que nos preocupa es lo a-problemática que se ve esta relación entre artistas y docentes, como si de forma orgánica se llegase al total consenso y celebración de este tipo de prácticas. Es imposible que no emerjan tensiones y relaciones de poder -como tantas veces se ha visibilizando- entre artistas, museos, escuelas, profesores, ya sea por cuotas de visibilidad, autoría de los proyectos, negociación y participación (o instrumentalización) de los agentes participantes... Y, respecto a las colaboraciones y partnerships tendrá que ser fundamental pedir cuentas de sus políticas, discursos y relaciones institucionales... porque pueden acabar por fomentar una relación de empleabilidad, rendimiento de capital simbólico y visión simplificada y feliz de la colaboración, sin ningún espacio para el disenso y la crítica por parte de determinados agentes que pueden quedar subyugados a las voluntades del proyecto del artista, etc.

¿Cómo se prevén las cooperaciones cuando los intereses entre estos agentes son de índole tan diferente (educativos, simbólicos, económicos...)? ¿Cómo se evalúa este tipo de experiencias en términos de aprendizaje y retorno a la comunidad educativa? El uso de las artes en este documento es poco problemático y muy instrumental: cantar para aprender números; producir obras de arte; apreciar obras de arte (Pág. 9), etc. cuando desde marcos postmodernos y postestructuralistas llevamos años problematizando la noción de ‘obra de arte’, ‘apreciación’, ‘significado’, ‘creatividad’...

* * *

Sobre colaborar dentro y fuera de la institución. Retos para un educador de museos, y algo más...

Javier Rodrigo Montero

El texto que propongo intentará centrarse en intentar desvelar algunas de las oportunidades y claves de trabajo que he desarrollado como educador e investigador dentro del campo del arte, siempre como un colaborador externo, pero siempre con la suerte de poder diseñar y construir algunos proyectos a largo plazo. En primer lugar, un trabajo muy costoso, e interesante, ha sido la definición de terrenos y la naturaleza multiforme de muchos de los proyectos en los que me he implicado o he desarrollado: en muchas ocasiones el hecho de denominarlos como educativos, servían meramente para poder encontrar un espacio de actuación, y al mismo tiempo un marco de acción donde poder trabajar. Así el hecho de poder desarrollar práctica en departamentos educativos, muchas veces relegados, a servido para poder tener precisamente más libertad, o manga ancha, a la hora de trabajar las relaciones de poder, las estructuras institucionales y las formas de relacionarse con las políticas culturales. Esta oportunidad por invisibilidad ha sido trastocada con otros proyectos, sobretudo el segundo del que hablaré, que ha sido reconocido en algún caso como práctica comisarial "crítica".

En segundo lugar, querría destacar que al mismo tiempo este trabajo se ha ido definiendo en un intento constante por intentar trabajar con grupos o colectivos ya activos, y trabajar con las estructuras institucionales de las instituciones culturales como material del trabajo, más allá de talleres sobre creatividad, dar voz o memoria, términos que intentado eludir a la hora de presentar y explicar estos proyectos (aunque en numerosas ocasiones así han sido entendidos por las instituciones). Sin embargo este trabajo nunca lo he pensado como una mera crítica institucional, sino como una zona intermedia donde poder replantar nuevas posibilidades de acción dentro de la producción cultural con grupos. Mi interés radicaba en que de algún modo se experimentasen formatos, medios y ,sobretudo, se creasen otras estructuras de trabajo. Intentaré señalar esto con dos ejemplos que desbordan el trabajo educativo en la producción cultural.

artUOM: desde la educación al comisariado

El primer punto de trabajo será con artUOM, un proyecto de tres años de duración con una universidad popular de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) y la Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca (2005-07) . Este proyecto tomaba este museo como un campo de trabajo e investigación sobre temas específicos del contexto para desarrollar exposiciones, como sistemas complejos donde se embarcaba el grupo de gente participante. Este proyecto, más allá de un mero workshop educativo con gente mayor sobre arte contemporáneo, cobraba el sentido un cierto valor de intervención política cuando podíamos trabajar con diversos departamentos, establecimos un convenio para trabajar durante 3 años, o insertamos piezas y trabajos realizados por el grupo dentro del museo, con intervenciones site-specific que dialogaban y se contraponían, incluso, al mismo sentido del museo como contenedor neutro . Además esta práctica exigía un comisariado colectivo, y su consecuente coordinación grupal, con lo que conformábamos un grupo de trabajo bastante heterogéneo (entre 10 y 15 alumnos de la UOM, el departamento educativo y yo, como coordinador- algunos alumnos repitieron o incluso tripitieron la experiencia) que rompía las barreras de la producción cultural y los binomios productor-receptor o producción cultural- producción educativa. Esta experiencia además supuso en último momento la construcción de un catálogo colectivo sobre el mismo grupo, hecho que desbordaba cualquier mención de un proyecto como simplemente educativo, y apuntaba a la posibilidad de producir y mediar el conocimiento de esta experiencia (además de poder publicarla bajo creative commons). El proyecto continuo un año más, y después la institución creo los programas sociales, un aliena de proyectos educativos destinada a comunidades o colectivos (término con su controversia, pero que marcaba un campo de trabajo hasta ahora no considerado con identidad propia en el museo).

TRANSDUCTORES: articular producción y política cultural y educativa.

Otra experiencia diferente ha sido TRANSDUCTORES (2009- actualmente), un proyecto que reunió un archivo internacional, una serie de seminarios formativos y un conjunto de multiplicadores locales. El contenido del proyecto eran un conjunto de prácticas sobre las pedagogías colectivas y políticas espaciales, que vislumbraran otra forma entender la articulación de la educación, las prácticas culturales y el trabajo de intervención política. Este trabajo, ideado desde Aulabierta, y coordinado con Antonio Collados para el Centro de Arte José Guerrero, supuso experimentar otros modos de usar el espacio expositivo y el dispositivo del museo para constituir redes de trabajo, y repensar realmente las pedagogías que son posibles de activar desde la institución cultural. En este proyecto ha habido diversas apuestas que nos han llevado a repensar la producción cultural, desbancando el papel del comisariado y la exposición como el producto que demarca toda relación, y experimentando otras relaciones y modos de trabajar con unos materiales y un proyecto pedagógico afín al proyecto que posibilitaban otro tipo de trabajo. Así, elementos como el presupuesto del proyecto, donde la mitad de éste, se constituían los seminarios, la publicación y todo el trabajo pedagógico: o también el trabajo de multiplicación actual, con 3 pequeños proyectos entre arte, educación y activismo en tres pueblos de la provincia de Granada, sirven para replantearnos este giro educativo actual en el campo del arte. Este giro pues no lo contemplamos como algo discursivo o conceptual entre comisarios o gente que habla de educación, sino como una puesta en marcha de redes y prácticas materiales reales, también discursivas, donde se aúnan educadores, maestros, vecinos, estudiantes para trabajar sobre el terreno la potencialidad de las pedagogías colectivas. En este sentido el hecho de poder generar una partida específica desde el Centro de Arte para el año 2010 destinada a estos proyectos, demuestra de forma fáctica la apuesta por un giro educativo diferente. Uno que apuesta por la construcción de saberes compartidos con educadores y otras redes ya activas en el campo de la educación, y que al mismo tiempo produce prácticas en espacios, de tal modo que no sólo hablamos de seminarios internos o prácticas de educación endogámicas.

En resumen, el caso de TRANSDUCTORES, el trabajo de coordinación del proyecto, pone en evidencia ciertos mecanismos de comisariado y también de educación, que todavía pretenden partir del mundo del arte y mostrarlo como paradigma educativo. Nosotros hemos intentado no tanto iluminar a diversos grupos con los contenidos de TRANSDUCTORES, sino activar sus contenidos problemáticamente, y generar esto con diversos actores muy diferentes. En este sentido nos encontramos con un rol múltiple, dentro y fuera de la institución, dentro y fuera de la educación, y dentro y fuera del comisariado. Pero en este espacio intermedio estamos revisando ahora nuevas posibles adaptaciones del proyecto a otros contextos fuera de Granada, donde enfatizar el trabajo pedagógico, los grupos interdisciplinares con redes activas locales, y sobretodo activar nuevas formas de trabajo y aprendizaje con otros actores.

.. y algo más

A partir de estos dos ejemplos, pienso que existe un potencial político de la educación como terreno híbrido y de producción cultural, que no está presente en muchas prácticas o descriptores como en este Roadmap, donde se relega siempre toda descripción a las prácticas con grupos y relaciones entre personas, bajo el paraguas salvífico de las artes. En este somero repaso, he querido aportar mi visión desde las políticas, y los desbordes institucionales que terrenos tan minorizados como la educación artística, entendida como política cultural, pueden ofrecer para colaborar dentro y fuera de las instituciones.

* * *

Creación pedagógica y prácticas culturales autónomas

Sitesize

Generar oportunidades. Este es uno de los principales objetivos que nos planteamos en nuestros proyectos culturales y pedagógicos. El ámbito local es para nosotros el terreno donde se procesa, desarrolla, configura y materializa un trabajo creativo libre. Y es un territorio fértil porque en él se sedimentan estructuras diversas, variadas y complejas, un lugar desde el que reconocer la

complejidad del mundo y de nuestra mirada sobre el propio contexto. La diversidad cultural debe ser protegida como una de las muchas riquezas humanas, es por ello que no podemos reducir nuestra labor a un único enfoque institucionalizado.

La cultura y el aprendizaje a promover debe estar a la altura de estos contextos en los que se manifiestan los criterios de complejidad, lejos de lenguajes que pretendan simplificarlos y reducirlos con dictámenes economicistas, paternalistas y de control. La tendencia a la universalización de una determinada manera de ver el mundo conlleva una pérdida irreparable al generalizar unos valores en detrimento de las formas de manifestación de lo específico.

La propuesta pedagógica institucional ofrece numerosas contradicciones entre la emancipación que promueve y la dependencia que acaba generando, y que tiene, en el mejor de los casos, una inclusión parcial y precaria de los supuestos beneficios. Frente al poder instituido de las prácticas burocráticas, racionales y excluyentes (de arriba a abajo), proponemos las prácticas relacionales y de convivencia del poder instituyente (de abajo a arriba). Frente al poder y la propaganda estatal, el potencial de la cogestión y de lo comunitario. Frente al control y la organización de lo instituido, los principios de pertenencia e identidad y la producción de sujetos diferenciados. La lógica de lo institucional trata a las personas como sujetos pasivos y ofrece pocas garantías de visibilidad a algunos colectivos. Además supone la construcción de su propio límite, instrumentalizando el discurso de lo comunitario como elemento que legitima su existencia. En contraposición lo instituyente recontextualiza, ya que genera espacios creativos legitimados por las personas de la misma comunidad.

La creatividad que reclamamos es la que nos sitúa en un horizonte, no únicamente de compartir saberes, sino la que asume generar conocimiento desde una posición de autoafirmación como aprendizaje en la escritura para la emancipación. Las oportunidades del trabajo creativo deben revertir en la generación de herramientas e instrumentos que faciliten a las personas y a los colectivos la lectura crítica de las condiciones de su entorno, y permitan el grado de autonomía necesario para una re-escritura del mismo.

La medida de las capacidades desplegadas en proyectos desarrollados en el escenario local, se refleja en el grado de autogestión logrado. Ya sea en la dimensión de los intereses convocados, en la autonomía lograda en relación con los recursos necesarios para su desarrollo, como en las competencias que se precisan para la gestión del proyecto a largo plazo. Sólo a partir de un verdadero objetivo cooperativo es posible consolidar el ejercicio de esferas de autonomía real, que disminuyan los niveles de mediación y permitan acercar los productores a los destinatarios. En la fricción entre lo posible y lo necesario, apostamos por consolidar un escenario deseable que favorezca una dimensión única de colaboradores, que sean a la vez creadores y destinatarios de la propia creación, y nos permita asegurar que toda dinámica así entendida y ejercida se convierta en un proceso de aprendizaje en si mismo.

* * *

Desde la universidad

Carla Padró

Un marco más (que no el marco)

Este texto es mi visión personal sobre los devenires de mi universidad para ajustarse al nuevo Plan Bolonia, cuya entrada en vigor, con los nuevos grados, será el año que viene. Muchos de estos cambios se asemejan a algunas de las afirmaciones del Road Map de la UNESCO, al situarse de pleno en una política neoliberal postfordista, que viene impuesta por la imperiosa introducción de cambios constantes, adaptabilidad, flexibilidad, estándares comunes y toda una retórica de la excelencia tecnológica. En este discurso, no se tiene en cuenta ni los contextos de praxis donde se ubican las docentes y otras trabajadoras culturales, ni sus experiencias profesionales. En el Road Map se indica:

21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with this shifting conditions. Arts Education

equips leaders with these skills, enabling them to express themselves, critically evaluate the world around them, and actively engage in the various aspects of human existence.

Cabe recordar que, según el documento de Glasgow, donde se revisan las bases de la Reforma de Bolonia, las universidades tienen que converger dentro de la Europa del conocimiento, tanto desde un nivel político, de financiación y curricular. Se considera que las universidades tienen un compromiso con la base social del crecimiento económico y con las dimensiones éticas de la educación superior y de la investigación. De esta forma, podrán competir internacionalmente en un contexto globalizado y competitivo. Las bases de este cambio educativo subrayan la promoción de la calidad de la enseñanza superior, la excelencia en las actividades de docencia, aprendizaje, investigación e innovación. Para llevarlo a cabo, se introducen conceptos como 'innovación educativa', donde el diálogo empresa-universidad es importante para impulsar el conocimiento. En segundo lugar, se enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante. También se promueve la movilidad de estudiantes e investigadores y el impulso de una educación basada en la investigación como respuesta a la sociedad globalizada.

Por otro lado, en el nuevo grado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona se recomienda al nuevo alumno:

Madurez personal, actitud abierta y positiva, autoestima, carácter constante y empático. Aptitudes creativas. Carácter emprendedor en actividades de proyección social, cultural y artística. Habilidades comunicativas: dominio verbal y escrito del catalán, el castellano y el inglés. Capacidad de trabajo autónomo y en equipo. Constancia a la hora de hacer y pensar. Interés por estar al día de la evolución de las disciplinas artísticas y del pensamiento intelectual.

Recomendaciones, por cierto, bastante alejadas de cómo se imparten la mayoría de las clases y de la estructura organizativa de la universidad. Recomendaciones que no se acogen por parte de un profesorado todavía funcional, jerarquizado y distanciado del nuevo profesorado laboral, que se ve sometido a trabajar incansablemente para llegar a los objetivos del posible 'contrato' fijo'. Recomendaciones que proyectan la ilusión de una universidad que quiere ser competitiva, a pesar de seguir con la política del 'déficit cero', de gestionar la información de forma opaca y de dejarse llevar por la dinámica del reengineering constante que lleva a la 'rumorología' y a la desinformación. Con esta dinámica no se puede planificar ni siquiera a un año vista y resulta muy complejo dar respuesta a todas las nuevas expectativas generadas por el Plan Bolonia.

En la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona el lenguaje y los modos empresariales son cada vez más materia común. Veamos un pequeño ejemplo: 'el grad, el grec, el moodle, el pdp, el pat' y otros muchos acrónimos que, en pocos años, han inundado el día a día de una docente que trabaja en la enseñanza pública; igualmente, la creación de nuevas agencias y servicios como, por ejemplo, la agencia de calidad catalana (aqu), la de calidad española (neca), el servicio de la biblioteca (craí) y un montón de nuevas empresas licitadoras o el centro de excelencia del conocimiento. "- Toda la información está en la página web-", al menos esto es lo que te indica el Jefe de Estudios, la secretaria del Departamento, el jefe de la Secretaría y la mayoría de las administrativas. "Toda la información está en la web" y no se sabe muy bien dónde está (hace poco han vuelto a cambiar la página institucional, a ver si con este cambio el personal se aclara... ahora parece que la información esté más 'racionalizada'...). Cada servicio es, a su vez, un manual de instrucciones para, individualmente, entrar datos sobre el currículum de la asignatura, el currículum de la docente, el estado de la investigación o del grupo de investigación, etc. Cada manual de instrucciones tiene su 'truco' adicional (por decirlo de algún modo), donde, debes saber que siempre necesitas un botón o una instrucción específica para su confirmación. A menudo, la forma de confirmar los datos recién entrados es tan rocambolesca que llegas a perderlos, borrarlos o a anular todo lo anterior. Anular todo lo anterior. Cada manual de instrucción requiere su tiempo. Cada dato entrado significa dedicación restada al estudio, a la preparación de las clases, a la escritura de publicaciones y a la actualización intelectual, tareas que se supone son la dedicación principal de una docente. Cada entrada no realizada es un menosprecio hacia la persona que 'no colabora', un rapapolvo o un simple desdén. Si no estás en la página web, simplemente no existes: simbólicamente estás anulada. A-n-u-l-a-d-a. Ni siquiera se plantea que una persona pueda estar en desacuerdo y no escribir unos planes docentes instrumentales donde tienes que formular la

asignatura en base a objetivos, competencias y habilidades, más que en relación a procesos de aprendizaje reflexivos y cooperativos. O que no colabora en promover un sistema de educación bancaria.

(Los alumnos, en la evaluación digital, son reconocidos por sus números de identificación, más que por su nombre y apellidos. En teoría debes colgar en el aula las notas con sus números y no sus nombres. Me resisto a poner la nota al lado de un número, ya que me dedico a la co-evaluación.)

Nueva, nueva, nuevo programa multimedia, nuevas asignaturas, nuevos créditos, nueva forma de trabajar, nueva modalidad innovadora: el ranking; ventajas para estudiar, viajar, aprender, visitar, ventajas para obtener un préstamo y, lo mejor para estudiar en Europa vía beca de movilidad poco subvencionada (las cantidades mensuales de las Erasmus actuales rallan de 150 a 300 E) . Si esto no es discursivamente incentivar el cambio... Si esto no es plantear una nueva sociedad flexible y adaptable, tecnológica, rápida y eficiente; además de ir pensando en cómo fomentar una clase creativa (y mientras tanto, en los despachos y las aulas lo que se vive es un constante reengineering que despista y descuida, cada vez más, el trabajo del docente hacia el alumnado aunque la nueva retórica institucional afirme lo contrario).

Resultados de este marco enunciado

Menos clases con procesos de aprendizaje cortos, intensos y poco digeribles. Sobrecarga para el alumnado. Sobrecarga tutorial para las docentes.

Un currículo más fragmentado, superficial y empaquetado.

Más homogeneización Inter. universitaria.

Más carga de gestión, aunque se siga con la vieja jerarquización misógina del control, el castigo y la poca información sobre estos nuevos cambios, en la pretensión de gestionar el trabajo.

Más presión por pertenecer a consejos institucionales que desvían el estudio en profundidad, la constancia y la paciencia en la preparación de las clases, hacia unos tiempos dedicados más a las reuniones que a la lectura.

Más presión por publicar, formar parte de un grupo de investigación o hacer una investigación que toma el 'modelo ciencia' como su estandarte, aunque se siga con la vieja estructura de club masculino donde no todos comparten los derechos por igual a la hora de los requerimientos para formar grupos de investigación, para acceder a subvenciones del estado, etc.

Sin embargo, para mí tanto la clase como la investigación siempre serán espacios de resistencia y espacios donde discutir sobre procesos de subjetividad y subjetivación. Por un lado, como un servicio público que se dirige, no a una cliente o consumidora, sino a una ciudadana donde se promueve el pensar de otra manera, el futuro como algo no resuelto.

* * *

El laberinto de la investigación en la universidad (o cómo convivir con el reverso oscuro de la academia)

Aida Sánchez de Serdio

Una de las principales responsabilidades de la universidad es generar investigación. Dicho así, parece una obviedad, y lo es. Pero lo que deberíamos preguntarnos es qué investiga, de qué maneras, con qué medios, para qué fines y qué determina que así lo haga. En mis 12 años de experiencia en la universidad, he aprendido gradualmente algunas de las paradojas con las que se encuentra el profesorado universitario cuando quiere llevar a cabo alguna investigación.

La base de estas paradojas es, en buena medida, el hecho de que el personal investigador y docente universitario está sujeto a un régimen de permanencia y a una carrera docente que requiere la aplicación de determinados criterios de valoración de su currículum. Si este docente tiene contrato temporal o una figura laboral transitoria, debe acreditar ciertos logros académicos para consolidar su plaza o, literalmente, no puede continuar trabajando en la universidad. Esta situación es fundamental para comprender cómo los criterios de valoración establecidos por las agencias de calidad correspondientes se acaban interiorizando, produciéndose así un proceso de auto-regulación del profesorado en términos de productividad y eficiencia: es difícil dedicarse a otras tareas que las evaluables, ya que son el requisito para avanzar en la carrera docente y no perder el empleo.

En consecuencia, una de las primeras cosas que hay que aprender como trabajadora de la universidad es que la única investigación valiosa para las agencias de evaluación es la financiada. A su vez, la única investigación financiable es la que se encuentra dentro de las líneas priorizadas por las fuentes de financiación académicas. Si alguien cree necesario o importante llevar a cabo algún tipo de investigación que no coincida con estas líneas lo hace por amor al arte, no contará con apoyo alguno y no podrá mencionarlo en los currículums que presente para la evaluación de su idoneidad para las plazas académicas, puesto que no incluyen ningún apartado en el que mencionar la investigación no financiada. Y si este alguien consideró alguna vez que era importante que la investigación académica se pusiera en contacto con los otros agentes que pueblan la realidad social en la que se desarrolla, descubrirá que sólo se valora la transferencia cuando esta se relaciona con la empresa, pero no hacia el tercer sector. Existen ayudas específicas para trabajar con escuelas, pero de nuevo, los proyectos deben atenerse a determinados temas prioritarios y no otros.

Finalmente, si su ámbito de estudio es la educación, la cultura visual y las artes, las políticas culturales, etc. descubrirá lo más obvio de todo: este es un campo de nula prioridad, con escasísimas ayudas específicas y sin casi revistas de impacto en las que publicar si quiere que su trabajo “cotice” en las bolsas del conocimiento académico. Por consiguiente, gracias a que hace ya mucho tiempo que nos pasamos a la interdisciplinariedad, coqueteamos con relativo éxito con la etnografía, la teoría y la historia del arte, los estudios de género, la sociología, etc. Nada en nuestra formación como artistas convencionales nos había preparado para este tránsito a campo traviesa: somos investigadoras-bricoleurs, advenedizas y autodidactas (por suerte).

Dicho esto, sólo quisiera contar brevemente una situación entre muchas que podrían ser representativas del estado y condiciones actuales de desarrollo de la investigación desde la universidad. Con el fin de unificar las políticas y criterios de investigación de la Generalitat de Catalunya, recientemente se ha puesto en marcha un organismo llamado Talencia. Según figura en su página web, Talencia tiene entre sus valores principales la excelencia y la proactividad, y uno de sus principales objetivos es lograr una mayor eficacia y eficiencia en la implementación de las políticas públicas de financiación y promoción de la investigación. Una de las maneras de lograr este objetivo consiste en focalizar de la financiación, es decir en priorizar determinadas áreas y, sobre todo, enfoques de investigación. Con ello, según argumentan, es posible lograr un mayor impacto de la investigación, en forma de divulgación y comercialización.

El primer conocimiento que tuve de este organismo fue mediante su logotipo, que encabezaba un formulario de “focalización” (sic) que todos los grupos de investigación de la universidad en todos los campos de conocimiento debían cumplimentar. Mediante este documento se invitaba a los grupos a seleccionar sus focos de investigación según una lista de la que nos proveía el mismo documento. Los directores del grupo de investigación al que pertenezco lo remitieron a todos los miembros para recabar nuestra opinión acerca de cuál podría ser nuestro foco “principal” (único) y cuáles los “secundarios” (hasta un máximo de dos).

Mi primera impresión fue que no había ningún foco que se ajustase a lo que hace el grupo al que pertenezco, puesto que se trata de un grupo-paraguas, muy diverso y tal vez poco “eficaz y eficiente” según los criterios de rendimiento académico, pero que potencialmente puede acoger varias posibilidades de investigación sobre los contextos educativos contemporáneos. Por suerte, algunos miembros del grupo demostraron mayor capacidad de contemporización que yo y pronto empezaron a llegar respuestas por correo electrónico sugiriendo los tres focos que les parecían más

cercanos al trabajo del grupo. Este es el redactado que el documento hace de dichos focos, bajo el apartado general de “Retos para las personas y la sociedad” :

1. Aprendizaje a lo largo de la vida y enseñanza a distancia. Sistemas de aprendizaje efectivos a lo largo de la vida que faciliten a las personas la incorporación de las competencias y las experiencias necesarias para desarrollar su máximo potencial en las diferentes facetas vitales y para contribuir a una sociedad más próspera y avanzada, con énfasis en la enseñanza a distancia.
2. Creaciones artísticas, productos y servicios culturales de excelencia y difusión amplia. Entender y comprender la cultura en una dimensión amplia. Generación de actividades, productos y servicios culturales, del audiovisual y de la formación que den valor a la creatividad, la diversidad cultural y la dimensión social. Distribución multicanal y modelos de explotación tecnológicamente avanzados, globales y multifuncionales.
3. Cohesión social y gestión de la complejidad social para generar oportunidades. El envejecimiento, la discapacidad, la inmigración el multilingüismo, la equidad de género y la juventud como retos y a la vez como oportunidades de incorporación de nuevas tecnologías y nuevas formas empresariales-tercer sector y organizativas para dar respuesta a una necesidad creciente en estos ámbitos. Infraestructuras, sistema de servicios sociales, sistema económico y actividades que actúen de motor de desarrollo social fomentando la cohesión, la inclusión y la pertenencia a la comunidad, aprovechando la complejidad y la diversidad como valor añadido.

Devolviendo el formulario “debidamente cumplimentado” nos habíamos identificado con unas líneas propuestas/impuestas por las agencias gestoras de la financiación pública de la investigación, y habíamos puesto nuestro trabajo futuro al servicio de las prioridades políticas que expresan estos tres focos. Todavía no sé qué consecuencias reales tendrá esta nueva orientación: ¿se restringirá la financiación a estas líneas? ¿Se revisarán las investigaciones para asegurarse de que no se salen de las mismas? ¿Se exigirá algún tipo de rendición de cuentas? A la espera de saber qué supone este documento, es posible percibir hacia dónde se orienta la política de investigación en nuestro contexto y, en concreto, cómo se entiende el arte y la educación dentro de este marco.

Por ejemplo, es evidente un giro positivo y un énfasis en la aplicabilidad. Toda investigación parece que debiera orientarse a “resolver retos” y a hacer una aportación positiva en la línea deseada. Por otro lado se invita a que de esta investigación puedan derivarse sistemas, productos o servicios aplicables (es decir comercializables y que “produzcan valor”). Así, con un solo gesto aparentemente cargado de buenas intenciones, como el desarrollo del potencial personal, la cohesión, etc., se elimina la investigación de base, no siempre aplicable de inmediato. Pero, sobre todo, se elimina la investigación crítica que, antes de subirse irreflexivamente al carro de la “mejora”, exige llevar a cabo un ejercicio de negatividad en sentido adorniano explorando el disenso y la diferencia, y cuestionando las condiciones e intereses que han hecho que el estado de cosas sea el que es y que nos parezca de sentido común.

Sabemos que en educación la investigación crítica ha sido percibida muchas veces como el refugio de la academia, que observa la práctica educativa desde su cómoda atalaya teórica. Por suerte, hay muchos ejemplos de investigaciones que se implican con el campo y los sujetos de estudio. Pero las propuestas de aplicabilidad que propone el formulario de Talencia son de nuevo “positivas” y se ponen al servicio de de las industrias culturales y las políticas de pacificación social. Nada más lejos de la investigación-acción o de la investigación activista, que aspiran a cuestionar radicalmente las condiciones de existencia actuales con el fin de iniciar una colaboración en el desarrollo de acciones de transformación colectiva.

En cuanto a las formas de concebir la educación y la cultura, vemos que se orientan respectivamente a la producción de un sujeto flexible y adaptable “a lo largo de toda la vida” al sistema productivo (basado en la actualidad en el alto valor añadido del conocimiento), y a la generación de productos y servicios culturales explotables social y económicamente. Pero nada de esto es sorprendente, puesto que se alinea con las corrientes de gubernamentalidad y regulación social actuales (sí, también presentes en los documentos sobre arte y educación producidos por organismos internacionales como Unesco y demás).

A pesar de este panorama, podemos hacer investigación dentro y fuera de la universidad. Alguna será reconocida por la academia y otra no, pero es posible encontrar un equilibrio que nos permita servir a dos amos a la vez. Una red de relaciones y colaboraciones está surgiendo a caballo de varios contextos, y esta red produce legitimaciones y reconocimientos alternativos que dan sentido a nuestro trabajo. Y también podemos colar pequeños caballos de Troya en la academia, que por el mero volumen de trabajo no puede controlar todos los contenidos de la investigación. Estas posiciones marginales son las que nos ilusionan todavía en la investigación académica y, al menos a mí, me ayudan a dar sentido a parte de mi trabajo en la academia.