

Arte + educación

Edita

© CONSELLO DA CULTURA GALEGA, 2018
Pazo de Raxoi · 2º andar · Praza do Obradoiro
15705 · Santiago de Compostela
T 981 957 202 · F 981 957 205
correo@consellodacultura.gal
www.consellodacultura.gal

Imaxe da cuberta

© Natalia Poncela López

Maquetación

Lugami Artes Gráficas

Proxecto gráfico

Imago Mundi Deseño

ISBN 978-84-92923-99-1
Depósito legal: C 2354-2018

NATALIA PONCELA LÓPEZ

EDITORA

Arte + educación



(d i)

documentos & informes

Presentación

Natalia Poncela López

A presente publicación reúne os textos dos relatores e relatoras que participaron na xornada arte + educación, organizada desde a Sección de Creación e Artes Visuais Contemporáneas do Consello da Cultura Galega. Nela asumíuse a continuidade das distintas achegas que desde esta sección se desenvolveron nos últimos anos: arte + espazo público, arte + grandes eventos, arte + crise social, arte + narrativa gráfica, arte + pintura, arte + coleccionismo...

Arte + educación situou o foco sobre a arte e a educación, este binomio vertebral para a estrutura das artes visuais contemporáneas porén desatendido, ou mal atendido, desde o propio sistema.

Arte e educación? Que estratexias son posibles no eido da creación, educación e mediación artísticas? Que espazo ocupa a educación artística no contexto do sistema arte? Que relacións se establecen entre as artes visuais e outras disciplinas? Que responsabilidades poden ter as institucións nestas relacións?

Participa a educación artística doutros focos interdisciplinares e colaborativos xunto a outras áreas de coñecemento? Que estratexias de integración disciplinar poden abordarse desde a educación artística? Estas tácticas, de que modos se poden inserir na resolución doutras problemáticas?

Arte + educación ofrece unha serie de achegas analíticas desde distintos campos de actuación: a creación, a educación, a docencia e a mediación artística. Analizando modos, tácticas e responsabilidades, reflexionando sobre o rol das institucións e sobre se estas poderían absorber novos modelos de mediación horizontal e participativa.

Neste encontro, alén da participación dos relatores e relatoras convidados, contouse coa colaboración e implicación de profesionais do contexto galego relacionados coa investigación das relacións entre Educación e Arte. Como resultado desta colaboración, configurouse un horizonte conceptual sobre os contextos, as formacións, os colectivos, as institucións e os campos de estudo relacionados coa educación artística. Na resolución formal deste proxecto colaborativo, nesa configuración dun posible *mapeo* conceptual, convidouse aos participantes e asistentes da xornada.

documentos & informes

Índice

6 PRESENTACIÓN

Natalia Poncela López

I. ARTE VERSUS EDUCACIÓN: DIÁLOGOS E CONTRADICIONES

- 13 Arte+educación: espacios de transformación**
Andrea de Pascual
- 19 Entremedias de los bienes comunes. Cruces y complejidades de las políticas culturales y educativas**
Javier Rodrigo
- 27 Tiempo y educación**
Federico L. Silvestre
- 35 O compromiso coa educación e coa arte**
Silvia García González

II. FORMACIÓN ARTÍSTICA E CREACIÓN DE NOVOS PÚBLICOS

- 43 Arte / Educação / Ação**
Teresa Torres de Eça
- 53 ArtEducación: despregando preguntas**
Cristina Trigo
- 59 Proceso, prototipo e intemperie en arte y educación**
Juan Fernando de Laiglesia
- 67 A educación no campo expandido**
Xabier Lorenzo

I. ARTE VERSUS EDUCACIÓN: DIÁLOGOS E CONTRADICIONES

ARTE + EDUCACIÓN: ESPACIOS DE TRANSFORMACIÓN

Andrea de Pascual
Pedagogías Invisibles

Pedagogías Invisibles somos un colectivo que trabaja en el ámbito del arte+educación. Consideramos la combinación de estas dos disciplinas un espacio transgresor para desencadenar un nuevo paradigma educativo: crítico, transdisciplinar, disruptivo, activista, intergeneracional e inclusivo.

Nuestras acciones y proyectos de investigación se centran en la construcción de experiencias transformadoras, a través del arte y los procesos creativos como estrategia, y de la educación como contexto.

Desde ese lugar, actuamos como impulsores de la transformación social, adquiriendo un compromiso con los diferentes colectivos que forman nuestra sociedad y adaptando nuestras prácticas a su diversidad. En este sentido, Pedagogías Invisibles se posiciona como un laboratorio ciudadano para la creación de oportunidades que nos permitan nuevos modos de ver, ser, sentir o hacer juntos.

El espacio del arte+educación es un espacio multi-inter-trans disciplinar y trabajar desde estas perspectivas significa reflexionar sobre la misma naturaleza de la organización y uso del conocimiento humano. «Lo multi» hace referencia a la unión de varias disciplinas para que cada una aporte su mirada específica enriqueciendo los resultados. En «lo inter», estrategias y herramientas de una disciplina se transfieren a otra ampliando la capacidad de visión de esta última. En «lo trans» se hace énfasis en lo que está entre las disciplinas, en lo que las atraviesa a todas, y en lo que está más allá de ellas.

Si bien Pedagogías Invisibles utiliza estrategias multi e interdisciplinarias para el desarrollo de sus proyectos, nuestra ambición es ser capaces de hibridar la diversidad de los saberes humanos, por lo que siempre tendemos a la transdisciplinabilidad. Transdisciplina y complejidad están estrechamente unidas como formas de pensamiento relacional, y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la vida humana y el compromiso social. Al igual que a través de la conjunción de nuestros órganos de los sentidos construimos nuestra percepción del mundo, con una visión transdisciplinar encontraremos nuevas formas de entender la realidad contemporánea.

ARTE+EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE ACTUACIÓN EN LA INNOVACIÓN SOCIAL

Los proyectos que desarrolla Pedagogías Invisibles están basados en generar nuevos espacios de pensamiento y creación, de investigación y de acción basados en la idea del arte+educación.

¿Qué es el arte para Pedagogías Invisibles?

Cada día es más común que los y las artistas se alíen con otras disciplinas con el fin de desarrollar proyectos de transformación, que van más allá del plano estético y conceptual, y buscan una repercusión en el ecosistema social. Estas prácticas que trabajan en colaboración, en colectivo, pueden considerarse transdisciplinarias. El arte desde su peculiaridad brinda espacios para la reflexión, el diálogo y la acción en torno a cuestiones esenciales en el mundo contemporáneo; formas de participación ciudadana que cada vez más a menudo se desarrollan en otros contextos al margen de los museos, salas de arte o galerías, para trasladar su epicentro al espacio urbano o, cuanto menos, reflexionar sobre sus posibilidades.

¿Qué es la educación para Pedagogías Invisibles?

El aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar¹; sucede sin estar compartimentado y es la unión de disciplinas lo que nos aporta una comprensión global del mundo. En la sociedad del conocimiento, las habilidades para conectar y relacionar son prioritarias y para ello el aprendizaje se debe articular a través de grandes preguntas, significativas y relevantes para todos los implicados en el proceso y conectadas a nuestras comunidades, experiencias y sociedad contemporánea. Preguntas que están abiertas a la ambigüedad y que nos hacen ser participantes activos, productores de conocimiento y creadores de nuevos significados. Se trata de pensar en el acto educativo como un proceso de investigación que sale de su lugar para transformar la sociedad, repensar los sistemas de relación, cuestionar los paradigmas de la comunicación de masas, y no dejar nunca de experimentar con los formatos y metodologías que se relacionan con lo formativo.

¿Qué es el + para Pedagogías Invisibles?

Educación, Arte... pero no Educación Artística. El arte+educación funde los procesos educativos y de producción artística para ofrecer una experiencia distinta a la Educación Artística, que principalmente se centra en la interpretación del arte o el desarrollo de habilidades para producir arte. Así, vamos a un territorio nuevo que ya no se ubica en la disciplina pedagógica sino que es una transpedagogía². El + es la clave para que la educación sea una herramienta que construye identidades colectivas y sirva como estrategia para trabajar desde el conflicto. El + transforma el arte en algo útil y práctico que busca la transformación social³ y que aporta no sólo la producción de conocimiento y nuevas habilidades, sino la aplicación de estas en nuestra sociedad.

ARTEDUCADORA

En ese terreno transdisciplinar, encontramos una figura profesional de trabajo contemporánea donde se hibridan las figuras del profesional del arte y de la educación y que en Pedagogías Invisibles hemos puesto la etiqueta de arteducadora para poder investigar y visibilizar su práctica.

La arteducadora es una intelectual que trabaja en la intersección entre lo artístico y lo educativo y donde ambas esferas se diluyen hasta borrar las fronteras de su definición. Una profesional que defiende el arte como un proceso pedagógico y la pedagogía como un proceso artístico. Una profesional con un perfil híbrido que rompe con la bipolaridad de los estereotipos profesionales que sitúan a artistas y educadores en esferas opuestas y, en muchas ocasiones, a la figura del artista por encima de la figura del educador.

Es una profesora que se considera artista o viceversa, pero que sobre todo es una agente y productora cultural. ¿Por qué producir una obra de arte es diferente a diseñar una clase? Y, sobre todo, ¿por qué crear una obra de arte se valora más que dar una clase? Hay que reivindicar la figura del profesor como un intelectual transformativo, alguien muy importante en el engranaje social, porque es capaz de influir de manera significativa en el curso de la ciudadanía.

Pero las arteducadoras trabajan en diversos contextos que van más allá del ámbito educativo formal o de los centros de arte, ya que podemos encontrarlas desarrollando su labor profesional en hospitales, centros ocupa-

¹ Zemos98 (2009): *Educación expandida*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Juventud, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.

² Ver Helguera, Pablo (2010): «Notes Toward a Transpedagogy», in Ken Ehrlich (ed.), *Art, Architecture, Pedagogy: Experiments in Learning*, Valencia (California), Center for Integrated Media, 98-112.

³ Laddaga, Reinaldo (2006): *Estética de la emergencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

cionales, ámbitos de salud, asociaciones vecinales, proyectos de desarrollo social e involucradas en proyectos de innovación ciudadana.

Algunas de las aportaciones que realiza la arteducadora a través de su labor profesional y que detectamos en Pedagogías Invisibles son la introducción de procesos colaborativos, nuevas formas de producción de conocimiento que hacen énfasis en la horizontalidad y el pensamiento crítico, empoderamiento de minorías a través de la inclusión cultural o la visibilización y puesta a debate de las problemáticas y conflictos sociales contemporáneos de cada comunidad. Aun así, observamos que no ha cambiado por el momento la diferencia en el valor que se le concede al artista y la que se le atribuye a la arteducadora. La figura del artista es socialmente más valorada y, por lo tanto, mejor remunerada mientras que la de la arteducadora es denostada y precarizada. Los jóvenes que atienden las facultades de bellas artes, y que en un tanto por ciento muy alto acabarán en profesiones relacionadas con la educación, consideran el campo de lo educativo «de segunda». Los proyectos educativos, en instituciones artísticas prestigiosas, que van más allá de la programación educativa subalterna a una exposición, siguen siendo encargados a comisarios y artistas que no tienen formación en educación, sino simplemente un interés que proviene más de una moda extendida en los últimos años en el mundo del arte que de una investigación profunda sobre la capacidad de lo educativo.

CATALIZADORAS DE UN CAMBIO DE PARADIGMA

Desde Pedagogías Invisibles hemos entendido que parte de nuestra labor como colectivo tiene que ir orientada a ser catalizadoras del cambio de paradigma y hemos decidido utilizar las herramientas de nuestra propia práctica para desarrollarlo. Por ello hemos impulsado dos proyectos que esperamos refuercen y ayuden a visibilizar y promover el campo del arte+educación y del arteducadora a nivel social y laboral.

Cartografías en arte+educación es un proyecto que nos llevó 3 años desarrollar y que vio la luz en diciembre de 2017. Consiste en crear una plataforma en la que se visibilicen las prácticas de 30 arteducadores/as y colectivos de arteducadores/as españolas o residentes en el estado español, acompañado por una investigación sobre sus metodologías de diseño e implementación, el uso de la participación, el cuestionamiento sobre la transformación social, su situación laboral o el impacto que generan en los contextos en los que desarrollan sus proyectos. A partir de este estudio y la visibilización de sus resultados, el proyecto pretende también promover un campo nuevo de profesionalización en el mercado laboral para jóvenes artistas españoles.

Ni arte ni educación (ni/ni)⁴ fue una exposición y programa de actividades en Matadero Madrid entre los meses de octubre de 2015 y enero de 2016 desarrollado por el Grupo de Educación de Matadero Madrid y coordinado por Pedagogías Invisibles. En ni/ni nos interesaba repensar los privilegios de las producciones artísticas y curatoriales para situarlas al mismo nivel que las producciones educativas. Por esta razón, ni/ni dejó de ser una experiencia organizada por obras de arte producidas por artistas y seleccionadas por comisarios, para convertirse en una experiencia desarrollada de manera conjunta por los cuatro agentes que participan de la experiencia artística, empoderando a los públicos y las educadoras como agentes generadores de un conocimiento que también ha de privilegiarse.

Estos dos proyectos son ejemplos de nuestra práctica a día de hoy pero seguimos explorando cuál es nuestro lugar de reivindicación, de posibilidad, de sensibilidad y de contribución a nuevos modos de hacer y ser en la producción de conocimiento compartido, de resistencia y de transformación ciudadana desde proyectos que trabajan desde las grietas que nos ofrecen las instituciones culturales y educativas y sus políticas e inercias.

⁴ niartenieducacion.com

**ENTREMEDIAS DE LOS BIENES
COMUNES. CRUCES Y COMPLEJIDADES
DE LAS POLÍTICAS CULTURALES
Y EDUCATIVAS**

Javier Rodrigo

Transductores

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En la actualidad mi trabajo profesional está dividido entre desarrollar proyectos de mediación en dos instituciones, por un lado, y en colaborar de forma externa en un grupo de trabajo sobre el Plan de Culturas del Ayuntamiento de Barcelona, por otro lado. Este trabajo fue realizado desde el mes de septiembre de 2015 hasta julio de 2016, período en que Barcelona en Común dirigió el Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB). En este sentido, este texto pretende recoger muchas de las reflexiones, conversaciones y pequeños experimentos que fundamentalmente realizamos para el Ayuntamiento de Barcelona. Al mismo tiempo, no deja de ser un punto de trabajo que recoge ya la experiencia de más de 7 años de Transductores en el campo de la educación y la cultura. Este texto reflexiona pensando en un ámbito de políticas muy concreto y específico, la ciudad de Barcelona. Sin embargo, no pretende en ningún momento dictaminar que estas prácticas o reflexiones sean transferibles de forma abstracta ni al contexto de Galicia, ni a otros contextos. Así, describiré en primer lugar una propuesta de ruptura del binomio educación-cultura bajo una mirada más compleja. Este paso me llevará a plantear brevemente la hipótesis de la cultura como bien común. A partir de ello propondré diagnosis y análisis de discursos y áreas de políticas educativas. Finalmente intentaré relatar algún pequeño ejemplo de trabajo transversal que llevamos a cabo en Barcelona. En último lugar plantearé un pequeño cierre a modo de preguntas.

Antes de entrar en el texto, me gustaría señalar la importancia de desarrollar espacios donde discutir no solo de prácticas y la importancia de los cruces de la educación artística, sino fundamentalmente de los modos de desarrollar políticas públicas y programas que realmente cambien y transformen modos de vida y de ordenación de territorios concretos. Estas reflexiones debemos afrontarlas con complejidad, para que dejen aflorar los dilemas, conflictos y contradicciones en los que estamos inmersos en el día a día de las instituciones. Este texto supone una pequeña aportación sobre políticas culturales y educativas. Espero que los contenidos y ejemplos que ofrecemos sirvan para reflexionar sobre qué modelos de vida, de ciudades, de cultura queremos construir, con qué retos nos enfrentamos y qué papel juegan la cultura y la educación en nuestros días.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POLÍTICAS CULTURALES: MARCOS COMPLEJOS DE LA GOBERNANZA Y LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

Como ya hemos señalado, nos interesa pensar en modelos complejos de políticas. Más que resaltar alguna de las prácticas de Transductores o de otros procesos inmersos en los que hemos estado, en este caso la mirada la centraremos en el diseño, desarrollo e implementación de políticas públicas en cultura y educación. Este paso conlleva previamente mirar los cruces, contradicciones y distancias con las políticas educativas. En este caso, una de las primeras reflexiones que nos viene a la mente son los modos en que se han trabajado la educación y las artes, buscando sus cruces muchas veces para fundamentar modelos de desarrollo cognitivo o poder pensar en relaciones de lo que las artes o, mejor dicho, la pedagogía del arte aporta a la educación. Es decir, la educación sirve al arte para justificar su existencia, para poder compensar el desconocimiento general sobre este campo. Estos modelos de trabajo son marcos que tienden a generar una relación de diálogo amistosa entre el arte y la educación, disolviendo

sus diferencias o posiciones de poder como campos sociales: existe la institución arte, existe la institución escuela como arquitecturas sociales que actúan como dispositivos de exclusión/ inclusión y normativización de sujetos con relaciones de poder concretas y *hábitus* culturales específicos.

A partir de lo expuesto en estas contradicciones, nuestro punto de partida es otro: un lugar que intenta relacionarse con las tradiciones de educación popular, de las democracias directas y el trabajo desde lo comunitario. Este marco lo que haría, de algún modo, es generar un cuadrado de cuatro elementos donde repensar estas relaciones para superar el binomio arte-educación. Para ello propondríamos que pensar en las políticas culturales y las políticas educativas se relacione con otros dos elementos:

La nueva institucionalidad y los modelos emergentes de participación ciudadana. En primer lugar, debemos pensar la importancia de la nueva institucionalidad; qué nuevos modos de gobernanza y de transformación institucional son posibles, entendiendo que tanto las prácticas culturales como las educativas son vectores de cambio político, y no simplemente meros contenedores de acciones. Es decir, un cruce entre prácticas culturales y educativas conlleva una política de desplazamiento de los modos hegemónicos y normativos de las instituciones, ya sea del museo o del rol del artista, si pensamos en el campo cultural, ya sea del papel de la escuela o del profesorado, si pensamos en el campo educativo. Y estos desplazamientos deben de ser complejos, es decir, de ida y vuelta: deben de producir cambios en los sujetos y actores que entran en este entramado y vislumbrar otros modos de trabajo. En segundo lugar, es necesario repensar el rol de la ciudadanía en los procesos de políticas culturales. Dicho de otro modo, es urgente reinventar otras formas de participación de los y las ciudadanas, para poder aplicar prácticas de democracia directa donde las diversas comunidades son sujetos activos, diversos y con agencia de transformación. Este paso no es baladí, ya que supondría el codiseño de políticas culturales públicas por parte de diversas comunidades y redes activas. Más que proponer a las comunidades una participación activa en el campo del arte, deberíamos repensar modos de escucha, de reconocimiento y de diseño de procesos de trabajo colectivo. Como vemos, nuestra apuesta es generar una matriz con estos vectores: arte, educación, nueva institucionalidad y participación ciudadana/democracia directa. Algo que nos abre la puerta a nuevas preguntas...

LAS POLÍTICAS CULTURALES Y EDUCATIVAS COMO BIEN COMÚN. ¿CAMBIO DE LA MATRIZ CULTURAL?

Viendo este complejo campo de juego, podemos deducir que los procesos de cruce entre educación y cultura deben de estar abiertos y activos en diálogo con las circunstancias de los nuevos escenarios políticos y ciudadanos donde se insertan. Este viraje en muchos casos supone un cambio radical de la matriz de producción de la cultura, ya que pasaríamos a transformarnos desde el paradigma de las industrias culturales al paradigma de la cultura como bien común¹. Es decir, pasaríamos de refrendar una cultura de economía creativa, centrada en el sujeto artista y la producción cultural de excelencia y consumo, al paradigma de las industrias culturales, que lleva inserto desde la Transición, o incluso antes. Este paradigma se enuncia en patrones de desarrollismo, internacionalización o globalización y profesionalización o excelencia por medio del mecanismo de la gestión cultural, el marketing/branding y la arquitectura básica del neoliberalismo: nuevos públicos, megaeventos, consumidores de cultura y la concepción de un mercado cultural aislado de circunstancias sociales. El cambio a un nuevo paradigma o matriz de la cultura como bien común apunta a otros vectores. En contra de la economía creativa, demarca una economía cooperativa de la cultura, podemos decir dentro de los marcos de la economía social o solidaria o

¹ No hemos querido sobresaturar este texto de referencias, pero en este contexto es importante señalar dos publicaciones: Rubén Martínez, «Loterías de palabras» (Barcelona, *Nativa*, 2015) y la publicación más actual que intenta describir y pormenorizar la cultura como bien común estricto por Jaron Rowa, *Cultura libre de Estado* (Madrid, Traficantes de sueños, 2016).

de los bienes comunes². Esta mirada no se centra en un único sujeto, sino en una pluralidad de sujetos políticos y formas de producir, mediar, reproducir, vivir y sostener la cultura. Es decir, modelos diversos de habitar y vivir la cultura (educadoras, técnicos de sonido, cuidadoras de sala, intermediadores, comunidades de *hackers*, grupos de lectura). En este marco abrimos un espectro amplio hacia las comuneras de la cultura, jornaleras y cuidadoras, no solo los creadores o artistas o los gestores son los sujetos políticos. Además este modelo de algún modo afronta la cultura como un ecosistema complejo, un organismo vivo y en continua mutación, como un bosque. El modelo de la cultura como bien común está inserto en modelos de vida comunitarios y sostenibles que se están redescubriendo o reactualizando (economías comunitarias, el buen vivir, decrecimiento, soberanías locales, ciudades sostenibles...). Por tanto, huye de patrones globalizadores y colonizadores («la ciudad marca» y los «planes» o «rutas» de cultura a nivel global). Se posiciona a favor de la soberanía y el decrecimiento cultural, generando una multiplicidad de modos de vida de la cultura y, por tanto, una transversalidad. Este hecho desborda los sectores tradicionales, y repiensa nuevos modelos de diálogo, cooperación y soporte mutuo de los/as trabajadores/as culturales. Su valor no es el neoliberalismo efectivamente, sino la recuperación de los derechos sociales y culturales básicos, además del reconocimiento de la ciudadanía como actor productor de cultura. En consecuencia, no se centra en el consumo cultural, sino en la activación de democracia cultural. Un reconocimiento de la cultura como un cultivo y conjunto de valores, comunidades y recursos comunes a todos (como el agua, la salud o los bosques). El elemento clave de este discurso no se sustenta en la centralización de la riqueza o en hipotecas culturales, sino en su distribución más justa, su mediación/repartición en diversos modos de sensibilidades, relatos, formas de ser y habitar la cultura. Prácticas y narrativas muy concretas, por lo tanto no responden a universales o categorías exportables.

Como podemos advertir, esta apuesta por este tipo de política cultural supone claramente una quiebra radical. Radical de ir a las raíces de algo, en este caso ir a las raíces de la matriz productiva de cultura: en definitiva, a la raíz de la economía política en que se ha basado la producción y distribución de los bienes culturales. Radical porque nos invita a dejar de pensar las ciudades marcas, los desarrollos urbanísticos basándonos en la eterna frustrada promesa del turismo cultural, o del paradigma de las industrias culturales que sostienen las economías de la creatividad, el turismo y la emprendeduría como la salvación de las ciudades o municipios. De algún modo, este nuevo modelo de cultura como bien común traza propuestas de soberanía local y regeneración sostenible urbana, social y cultural, en contra de la elitización, aburguesamiento o gentrificación de los barrios. Este cambio, como ya hemos dicho, supone un tránsito a otro modelo más descentralizado y redistribuido de economía política de la cultura. Un desplazamiento que nos aleja de las directrices internacionales de la Unesco y de muchos marcos que nos han venido impostados o colonizados desde Europa (Inglaterra o Francia son dos modelos muy hegemónicos tanto en políticas culturales, como en políticas de educación artística, al menos en Barcelona). Un paso que nos radica a experimentar formas situadas, materializadas y concretas de modos de vivir la cultura en contextos muy específicos.

Cabe señalar que este tránsito a una economía de los bienes comunes en cultura afecta a diversos niveles, no solo al ultralocal o de barrios. Por ello supone una profunda transformación de muchas de las estructuras que articulan y activan la arquitectura básica de la cultura en las ciudades o los territorios: los museos, los centros de arte, los consejos de arte o las profesiones alrededor de la cultura, todos ellos se basan en modelos desarrollistas y profundamente desiguales en su distribución de recursos y capitales. Además, como ya hemos descrito, se enmarcan en un tránsito de economía global de ciudades marca o escaparates con sus hitos y sus nichos extractivos de bienes comunes. Por ello este cambio al paradigma de la cultura como bien común es un cambio difícil, arduo y complejo. Requiere dotarnos de nuevos lenguajes, términos, visiones del mundo integrales. De tejer relaciones

² De nuevo nos encontramos algunas referencias que pueden señalar el cómo de la economía cooperativa o feminista en cultura, y también en el texto de miembros del Ateneu9barris, donde se replantean las pautas y relaciones entre gestión comunitaria y economía social y solidaria. Este es uno de los grandes retos del cambio de matriz de producción cultural.

complejas que superen el neoliberalismo y el capitalismo salvaje que vivimos hoy en día. Es una mirada a largo término, una apuesta muy compleja que requiere de una pedagogía ciudadana, una clara conciencia social, y de comunidades prácticas, como por ejemplo requieren los cambios del decrecimiento, de la economía feminista o de otros procesos de recuperación de soberanía local³.

MATERIALIZANDO LAS PRÁCTICAS: ¿DÓNDE NOS ENCONTRAMOS?

Una vez explicado el cambio de paradigma de forma breve, pasaremos a entrar en los contextos de trabajo y las problemáticas comunes que nos encontramos. Este análisis de nuevo se basa en la experiencia concreta de la ciudad de Barcelona⁴.

De forma breve podríamos describir que el plano de cruces y complejidades de la educación y la cultura se sitúa, al menos en Barcelona, en diversos planos prácticos bajo el marco de las políticas culturales de proximidad. Algunos se hibridizan o interfieren entre ellos, otros son más claros:

- *Educación y pedagogías culturales en centros educativos*: se ha generado una expansión profesional muy productiva hacia las formas de trabajo educativo desde las prácticas culturales. Este auge es debido en parte a la incorporación de metodologías participativas y comunitarias en las prácticas artísticas, al viraje de muchos centros de arte también hacia prácticas comunitarias y la urgente necesidad de articular las artes en la escuela junto con numerosos proyectos de innovación pedagógica realizados desde centros, podemos afirmar que el campo de la educación de las artes, o como denominamos nosotros, pedagogías culturales.

- *Cultura comunitaria*: este campo se centra en el trabajo en red en barrios. Está consolidado hace más de una década, pero con sus altibajos: de la explosión del arte comunitario (arte social, artes aplicadas, desarrollo cultural comunitario y otros nombres), a la explosión de la Agenda 21 en cultura, pasando por los planes de barrio, los planes educativos de entorno o los planes comunitarios, y su suspensión hacia el 2011 con la crisis y la falta de recursos; hasta un nuevo auge desde fenómenos de urbanismo participativo, gestión comunitaria o ciencia ciudadana. Este campo incluye desde iniciativas particulares o del tercer sector, hasta programas más integrales de barrio o comisiones y redes ya activas, procesos de educación formal o informal de trabajo en red entre diversas instituciones culturales, sociales o comunitarias, tocando fenómenos de cultura de base, independiente, intercultural o popular.

- *Gestión comunitaria*: este campo de trabajo es muy cercano al anterior, pero pone el énfasis en la gobernanza de los equipamientos de proximidad. Es un área que se centra en el de gobierno de las instituciones culturales de proximidad en los barrios o áreas locales. No es un campo de nuevo, proviene ya de los años 30 y los 70, pero tiene una articulación muy fuerte hoy en día, sobre todo a partir de la creación de la Plataforma de Gestión Ciudadana en el 2011, y el auge de iniciativas de autogestión que responde a economías comunitarias de la cultura, los barrios cooperativistas y los espacios comunes urbanos como Can Batlló, La Base, el Ateneu Harmonía o el archiconocido AteneoPopular9Barris. Afecta tanto a centros cívicos, como Casals de Barri, Casals de Joves, ateneos populares y espacios de autogestión vecinal y otro tipo de entidades.

³ Sobre este tema hemos hablado en diversos artículos, la mayoría publicados en *Nativa*, que ya hemos citado. En este sentido, claramente lo que se intuye es que el cambio de la matriz «cultura» no es posible sin el cambio de la matriz de quien diseña las ciudades, las políticas públicas y los modos de distribución de la riqueza. Cuestiones claves donde la cultura ha tenido un papel desarrollista y redentor como recurso de desarrollo económico, de limpieza o higienización estética de barrios o de parche social.

⁴ Estos análisis, aquí resumidos y descritos dentro de este texto, pueden encontrarse en su versión más extendida en los informes: «Propuesta de programa: proximidades, Arte, Educación y ciudadanía» (mayo-junio, 2016) y «Programa integral proximidades. Arte, comunidad, educación y ciudadanía» (julio, 2016).

- *Educación y grandes equipamientos culturales*: una última área es el trabajo de proximidad dentro de equipamientos culturales de escala de ciudad (museos, centros de arte, fábricas de creación, teatros, salas de música, etc.). Tradicionalmente las infraestructuras de gran escala se incluyen en este apartado en términos de equipos educativos y relaciones esporádicas con el territorio. Actualmente este auge es debido al aumento de la participación ciudadana en las instituciones, al progresivo cambio profesional hacia las formas de arte comunitario o de arte/educación, a la responsabilidad social de estas instituciones y la profesionalización y diversidad de sus equipos educativos. De este modo la mayoría de los grandes equipamientos de ciudad desarrollan prácticas educativas, comunitarias, de acceso o interacción con el territorio que podemos denominar de proximidad. En este campo es importante señalar que como proximidad no nos referimos a las visitas de escuelas de los servicios educativos, como una experiencia dentro de un museo, sino a experiencias con más sostenibilidad, relación con el territorio y trabajo en red. Por lo general encontramos que pocos centros tienen un programa estable de diálogo y mediación con el territorio, más allá de proyectos puntuales.

A partir de describir las áreas, ahora desarrollaremos brevemente una parte de análisis del estado de la cuestión. De un primer pequeño mapa que se desarrolló durante el plan de cultura de prácticas de educación formal e informal de las artes en la metrópoli de Barcelona, junto con una serie de mesas sobre proximidades que realizamos, podemos extraer las siguientes implicaciones sobre los conflictos prácticos de estos planos que antes hemos descrito:

- Existe una falta de modelo de ciudad sobre cultura y educación. No hay una clara organización integral de las prácticas de arte y educación, tanto en planos formales como informales, y tampoco de las prácticas de cultura comunitaria. Esta falta de mirada contrasta con la apabullante importancia que se da en todos los partidos y programas políticos sobre la educación en cultura.
- A esta falta de mirada general se le suma también una falta real de investigación y de evaluación. Todo el mundo habla de mediación, de educación, de cultura comunitaria, pero ¿qué impactos tiene? ¿Qué relaciones se establecen? ¿Cuántas personas, grupos o prácticas son en la ciudad de Barcelona? ¿Cómo se subvencionan o sobreviven?
- Precariedad y falta de sostenibilidad: como si de un espejo deformante se tratase, los conflictos del trabajo cultural se reproducen en este campo de la misma forma. No hay planes integrales de derechos de trabajadores, muchas veces la profesión de educador de arte, de museos o mediadora no está ni siquiera reconocida, y encima se sobreviven con proyectos a corto plazo normalmente debido a la falta de apoyos regulares. Hay pocos convenios o marcos de trabajo a largo plazo de 3 o 5 años y esto hace que la mayoría de las intervenciones sean muchas veces anecdóticas.
- Finalmente, pese a la riqueza de discursos y prácticas que encontramos en la ciudad de Barcelona, no existe un claro referente en la administración pública de este tipo de trabajo, y aunque existe un área de proximidad-cultura comunitaria, sobre procesos de educación o pedagogías hay un claro deficiente de recursos humanos y presupuestarios.

TIEMPO Y EDUCACIÓN

Federico L. Silvestre

Universidade de Santiago de Compostela

Antes de nada, me gustaría insistir en lo sesgado y particular de mi perspectiva. Ante todo, soy profesor en un grado de Historia del Arte. Pero, también, en unos cuantos posgrados de Arte, Arquitectura, Filosofía, Geografía y Paisaje. Supongo que lo más importante es que llevo veinte años dando clases de Estética en la Universidad de Santiago de Compostela, que siguieron a otros ocho años como becario y alumno. Contando lustros, me he dado cuenta de que ya he acumulado suficientes experiencias como para poder limitarme a contarlas con la intención de suscitar una reflexión. Por eso me decantaré por ese método.

Cuando estudié la carrera de Geografía e Historia, especialidad de Arte, en los años noventa, la ley en vigor que perfilaba el sistema se conocía por el nombre de sus siglas: LRU. La Ley de Reforma Universitaria había sido aprobada en 1983 y las carreras que avalaba tenían cinco años, de los cuales tres eran de estudios generales y dos de especialización. Las materias se solían juzgar pasado un curso, de manera que llegábamos a los exámenes de junio con hasta quinientos folios por materia para estudiar y algún que otro manual que debías chapar. Ningún profesor nos presionaba durante el año y ningún becario en prácticas hacía un seguimiento de tus trabajos interactivos. Todo se basaba en el encierro y la memorización. Los que nos lo pasábamos bien leyendo y estudiando en soledad, sacábamos buenas notas. Los demás, hay que reconocerlo, caían como moscas en el primer ciclo de tres años. Era una especie de darwinismo universitario, si bien darwinismo mal aplicado.

La primera transformación que recuerdo tuvo lugar cuando la antigua especialidad de dos años en Historia del Arte se convirtió en carrera de Historia del Arte de cinco años. De algún modo, ese cambio fue el que motivó que yo consiguiese una plaza de profesor, porque el modelo acababa de ponerse en marcha cuando empecé a dar clase como asociado en el curso 1999-2000. Tuve que renunciar a una buena beca, pero todo indicaba que el paso era el correcto porque la reciente creación de la carrera suponía que se necesitaba mano de obra para cubrir las nuevas horas de docencia. Por entonces, a decir verdad, era una maravilla. Hablo de 225 alumnos en una asignatura de Historia de las Ideas Estéticas Moderna y Contemporánea que ya por entonces hice mía por la sencilla razón de que carecía de tradición en la casa y a mí, simplemente, me encantaba.

El segundo cambio llegó en el año 2001. Fue el año en que entró en vigor la LOU. Recuerdo casi un curso entero de huelgas y pocas clases. A pesar de todo, la ley de Pilar del Castillo enseguida salió adelante. La mayoría de las carreras se redujeron a cuatro años. En Historia del Arte supuso decantarse todavía más por los contenidos eruditos y formales, así como por la vertiente pragmática de cara al museo y al universo turístico-patrimonializante. Desde luego, se acortó drásticamente el número de horas de contenidos teóricos y sistemáticos, mientras que muchas clases se destinaron a unas interactivas que, desgraciadamente, se convirtieron en excusa para poner a los alumnos a realizar una considerable cantidad de trabajitos de poco calado.

Tercera transformación: desde el año 2007 se aprueban los decretos de Zapatero para dismantelar la LOU y para ir adaptando la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trataba de liberalizar el mercado educativo dando autonomía a las universidades para crear los másteres y titulaciones que considerasen oportuno, másteres que se adelantarían al Plan Bolonia y eliminarían progresivamente los viejos cursos de doctorado. Yo mismo fundé y dirigí, con María Luisa Sobrino Manzanares, uno de ellos, el «Máster de Arte, Crítica e Museología Contemporáneas» de la Universidad de Santiago de Compostela, que se mantuvo en pie desde el año 2007 al 2012. Ni que decir tiene que quisimos, desde el comienzo, que la teoría jugase un papel importante

en aquel proyecto. Pero, por lo demás, la consigna política para la creación de aquellos másteres estaba clara. Se trataba de superar la vieja universidad pensada para formar personas en beneficio de una nueva universidad orientada hacia la creación de profesionales.

La cuarta transformación llegaría en el curso 2010-2011. Fue en ese curso cuando entró en vigor el Plan Bolonia, con la reducción de grados de tres o cuatro años y la puesta en marcha de la mayoría de los posgrados oficiales de un año. Ahora bien, por si semejante cambio fuese poco, cinco años más tarde nos enfrentamos a la quinta reforma universitaria de gran calado en solo dieciséis años, así como nuevo remiendo de Bolonia: se habla de una nueva reducción de los grados de Humanidades a tres años, mientras se piensa en una LOMCE que, a la vuelta de la esquina, también introduce cambios que afectan a la universidad...

¿Qué balance podemos extraer de todo esto? Bien, efectivamente, hay un balance obvio y otro que no lo es tanto. Vamos primero con lo obvio.

Como salta a la vista, como *primera reflexión*, todo esto que acabo de relatar presenta un paisaje desalentador para el educador, que se enfrenta a un intolerable y constante cambio de planes. No puede ser que, en tan pocos años, haya tantas reformas estructurales. Implican muchísimo esfuerzo para el sistema: nuevos planes de estudio que luego se van a la papelera. En la Universidad de Sevilla, hace poco, coincidí con un grupo de profesores de varias universidades. El balance de la conversación fue descorazonador. A día de hoy, pocos profesores quieren asumir el timón de departamentos y facultades porque todo el mundo está quemado. Se introducen cambios tras cambios que, pasado el tiempo, parecen no servir para nada porque una misma generación ya ha comprobado muchas veces cómo sus esfuerzos por ayudar a introducir ideas que, a veces, podrían suponer mejoras se quedan en papel mojado pasados, a penas, cuatro años. En resumen, no hace falta ser Ángel Gabilondo para darse cuenta de que se necesita un pacto por la educación, un pacto serio y que implique duración.

La segunda reflexión obvia que me gustaría plantear se refiere a las nuevas clases interactivas. No cabe duda que el impulso de los créditos prácticos era una buena idea del Plan Bolonia. Pero tampoco hay duda de que esos créditos no deberían parecerse a las actuales interactivas, para las que no hay ni presupuesto, ni tiempo real ni verdadero proyecto con continuidad en el tiempo. Las actuales interactivas que se estilan en las carreras de Humanidades no sirven para casi nada porque en ellas no se da «tiempo» para que se produzca un auténtico desarrollo formativo.

En el Máster que codirigí de Arte Contemporáneo y en el que participaron activamente Natalia Poncela o Cristina Trigo, no solo se ponía a los alumnos a escribir críticas reales o a entender desde dentro, en relación con los actores de ese mundo, cómo funcionaba una publicación de arte, no solo aprendían cómo se desarrollaban las tareas del Departamento de Actividades y Proyectos Educativos del CGAC, sino que acababan sabiendo por propia experiencia cómo se montaban las exposiciones. De hecho, con el alumnado y con ayuda de comisarias como Agar Ledo, llegamos a montar hasta tres exposiciones reales por año. Por supuesto, no todo fue perfecto. Nos habría gustado contar con más tiempo y que los cursos durasen dos años. Pero Estrella de Diego acabó publicando un artículo en *El País* hablando de aquel máster como modelo de lo que se debería hacer.

Frente a este modo de entender las prácticas, lo que ahora hacemos en el grado, por falta de presupuesto, falta de tiempo y exceso de alumnado, deja bastante que desear. Todo consiste en la acumulación de decenas de trabajitos breves que impiden desarrollar contenidos serios. Sobre todo, falta continuidad y esfuerzo, de que surjan esos «procesos» que, como saben bien las personas que trabajan con temas tangibles y reales, son el único modo de aprender algo. «Tener experiencia» no es presenciar un espectáculo —que es en lo que la publicidad turística ha transformado el término— o contemplar pasivamente algo. «Tener experiencia» es hacer y trabajar activamente en algo hasta el punto de transformarse con ese algo. Decía Benjamin que el artista burgués tiene vivencias y el artista revolucionario desarrolla una experiencia, que cambiaba el mundo, cambiándose en su hacer. Pues bien, sin necesidad de apelar a ideologías, de eso se debería tratar en las prácticas.

Llegamos así a una primera idea de conocimiento: se conoce y se aprende algo haciéndolo, pero para eso conviene volcarse en una práctica real mucho tiempo. En lo que a mí respecta, tardé al menos dos años en «ser profesor» de algo. De hecho, solo me refiero a aquellas materias que hice más con el paso de los años. Hoy, después de veinte, puedo decir que soy profesor de Estética. Y, a pesar de todo, debo insistir en que solo acabo sabiendo de algo nuevo en el momento en que empiezo a trabajarlo en las clases.

Pero no basta con mostrar el paisaje descorazonador en que las constantes reformas han convertido a la universidad española o el poco valor de las clases interactivas en su actual formato. De hecho, *la tercera reflexión* obvia que nos permite realizar lo que acabamos de contar tiene que ver con el nivel del alumnado. Por supuesto que toda idea de «nivel» es cuestionable y cabe preguntar en qué términos se plantea. Pero, partiendo de la idea de que por «nivel» entendemos la capacidad de un sistema de lograr que sus alumnos desarrollen un pensamiento autónomo, parece obvio que el nivel está bajando. ¿Por qué? Y, ¿cuál es el resultado?

Para responder, cabe ir por pasos. Evidentemente, los constantes cambios de planes no permiten que los profesores acabemos de dar unas buenas clases, porque, con cada reforma, siempre hay que adaptarse. Y, si los profesores no damos buenas clases, raro es que los alumnos salgan geniales. Ahora bien, en lo referido a la Historia del Arte, cabe insistir en otra cuestión. Cuando la carrera incluía más materias teóricas e históricas, el alumnado acababa aprendiendo a pensar y a hilar un discurso sobre el arte. Lo histórico y cultural, que no debe ser concebido como tradición sino como apoyo —no somos dioses y nada surge de la nada—, se encargaba de establecer los contenidos, algo así como el campo de juego. Y la asimilación de los conocimientos sistemáticos dotaba al alumno de herramientas que le permitían organizar sus ideas. Al contrario, si las carreras de Historia del Arte se conciben en términos de erudición formalista, los alumnos aprenden a identificar obras y poco más. Así pues, la causa primera de la bajada de nivel es obvia. Con los cambios de planes, en Historia del Arte se ha tendido a las lecturas formalistas, pobres y ensimismadas del fenómeno artístico, fomentadas por un tipo de evaluación basado en cuatro imágenes, a cinco líneas de respuesta por imagen.

Sin duda, esa es una de las causas de la bajada de nivel, pero no la única. En estos años he dado clases en másteres de varias universidades y disciplinas y no veo que la cosa sea muy distinta en otras carreras. Como ya he dicho, he tenido alumnos de formación de Historia del Arte, Bellas Artes, Arquitectura, Historia, Geografía, Turismo y Filosofía. Pero, a pesar de la variedad, pocas veces me he encontrado con lo que esperaba. Por eso he llegado a pensar que esa falta de formación no se debe solo al desnortado sistema educativo de que hablamos. En realidad, cabe también hablar de un problema estructural. Los alumnos cada vez tienen menos capacidad de abstracción porque consumen buena parte de su juventud delante de pantallas que no exigen tal capacidad.

Lo sé de primera mano porque tengo un hijo de diecinueve años. En todo caso, quiero que se entienda mi afirmación: mi énfasis en la capacidad de abstracción no es una añoranza de tiempos en los que se leía a Platón o a Bergson en los institutos de Europa. De hecho, cualquier lectura frecuente, incluso aunque sean las novelas de Julio Verne, predispone a la gente a pensar en términos abstractos, términos opuestos a los de esa imagen edulcorada —la de los videojuegos o las películas de Hollywood— que, por su propia naturaleza, no exige nunca grandes esfuerzos. Frente a eso, quien lea o fabrique sus propias imágenes a partir de quinientas páginas de letras negras sobre fondo blanco estará empezando a desarrollar su propio pensamiento por conceptos, incluso si esas páginas pertenecen a una novela de aventuras. Más aún, si esa lectura se acompaña de un diálogo crítico, empezaremos a forjar todo el proceso educativo.

Por desgracia, no es esto lo más frecuente hoy en día porque cuando los alumnos llegan a mis clases de Estética en cuarto de carrera o en el posgrado, no son capaces de seguir ni un razonamiento que vincule tres ideas abstractas. Y, lo más importante, raro es el comentario de texto que corrijo en el que alguien demuestre la capacidad de hilarlas por su cuenta. De hecho, no es que falte la imaginativa transducción, es que, a día de hoy, falta la inducción y la deducción. Es decir, falta todo, falta el *logos* de ese cerebro muscular que también necesita su gimnasia y que, a falta de práctica, se convierte en un cuerpo fofo. Mientras, mi problema como profesor es que difícilmente

puedo hacer algo cuando solo dispongo de dos meses de clases expositivas con alumnos que ya solo piensan en licenciarse y que se enfadan porque no empiece «desde el principio». ¿Desde el principio? ¿Con el tiempo de que disponemos y en el último curso de carrera?

Todo lo dicho hasta aquí es conocido y hasta obvio. Pero, a base de darle vueltas, motiva preguntas y reflexiones más profundas. Vamos con ellas.

Primera cuestión: ¿por qué esa falta de capacidad de abstracción es importante para el arte? Bueno, yo me propuse hablar de la formación actual de los historiadores del arte, pero, seré claro, también estoy pensando en los arquitectos y los artistas. Pondré un ejemplo. Hace poco conocí al artista Manuel Saiz y, como me pasó en otras ocasiones con otros artistas, me quedé francamente impresionado de su nivel intelectual y su claridad de ideas. Por supuesto, como artistas que son los que lo componen, al gremio de Saiz se le pide capacidad de encarnar esas ideas en obras que las transmitan. Pero está claro que la solvencia en el manejo de las mismas siempre logra hacer de esos trabajos algo más profundo, más sutil y más sugerente a varios niveles. De hecho, nunca se insistirá lo suficiente en que el arte es un modo de conocimiento.

Es por esa razón que otro de los objetivos de aquel Máster de Arte, Crítica e Museología Contemporáneas, que codirigí hace unos años, era precisamente tratar de mejorar la formación teórica e intelectual de los alumnos y mostrar que, para escribir críticas o comisariar exposiciones, no bastaba con juntar imágenes, sino que había que lograr que esas obras contasen algo, había que pensar y lograr hilar un discurso. Hoy los ejemplos de exposiciones sin discurso se multiplican por doquier. Exposiciones sobre el agua, donde el tema es el agua porque en Galicia llueve mucho. Exposiciones sobre el mar, porque en Galicia el mar es importante. Exposiciones sobre el Apóstol que se suman a las doce muestras anteriores del mismo tema... Enormes presupuestos, arte como ilustración, belleza ensimismada, pura vacuidad... Al contrario, en aquel máster montamos seminarios como «La urgencia del discurso», en colaboración con el CGAC y con ayuda de amigos artistas, filósofos y comisarios, precisamente para denunciar esa deriva hacia la inanidad y para incidir en la necesidad de cuestionarla desde el pensamiento crítico.

Tocamos entonces el hueso del asunto. A los educadores se nos pregunta con frecuencia qué forma glosa nuestra idea de conocimiento. Al respecto, mi respuesta es tajante: el conocimiento no remite solo a una imagen, por eso la capacidad de abstracción es importante. La reducción del conocimiento y del pensamiento a imagen es un lastre del psicologismo ramplón fácilmente cuestionable. Afortunadamente, la mente es mucho más que una máquina de procesar imágenes. Más aún, no hace falta volver a Kant para encontrar referencias a unas capacidades mentales sintéticas que se cifran en un esquematismo que nunca podrá confundirse con una imagen. Es que el propio Deleuze, uno de los pensadores que más han influido en las derivas del arte actual, abogó por un *pensamiento sin imágenes*. Ahora bien, ¿por qué alguien que se presentaba como empirista pudo defender tal cosa? Pues por la sencilla razón de que sabía que identificar las ideas con ciertas imágenes era el principio de la cosificación del conocimiento. Una imagen siempre es algo concreto. Imaginar el pensamiento como imagen significa pensar que cuando decimos «perro» todos pensamos lo mismo; significa soñar un mundo de ideas sin diferencias. Afortunadamente, vivimos en un mundo plagado de esas diferencias y de lo que se trata no es de negarlas sino de enseñar a la gente a valorarlas y convivir con ellas. No es otra la lección que a diario imparte el arte en nuestra sociedad.

Mientras, lo que llamamos mente es la capacidad plástica de relacionar incluso a nuestro pesar. Y, aunque parta de la *aisthesis*, el conocimiento que promueve nunca consiste en reproducir lo sabido —las imágenes fijas— sino precisamente en establecer relaciones más allá de los fenómenos o entre los mismos. Ahora bien, de lo que aquí hablo, no solo es análisis seguido de síntesis, sino de conexión libre y, quizás, de transducciones.

En relación con esta idea de conocimiento, la segunda reflexión profunda que quiero plantear en toda su crudeza —y en toda su torpeza— es la siguiente. ¿Cuándo salíamos mejor formados? ¿Hace años cuando nos dejaban casi todo el curso para que nos autogestionásemos o actualmente con un sistema hipergarantista que protege al

estudiante como a un infante? La pregunta está formulada de manera torpe e incorrecta. Está formulada de manera torpe porque siempre es un error comparar algo sistémico que acaece en diferentes momentos históricos. Y está formulada de manera incorrecta porque, evidentemente, la formación que recibíamos en los años de la LRU estaba muy lejos de ser perfecta. Como decía antes, la educación de aquel entonces se basaba casi íntegramente en la memorización, es decir, en el mismo pensamiento con imágenes que en la actualidad se sigue estilando de cara a la evaluación. En todo caso, había algo en aquella formación que, mirando hacia atrás, he aprendido a valorar.

Como decía, en los años noventa no teníamos que hacer exámenes hasta junio y nos pasábamos el curso en modo de espera. Ahora bien, por un lado, eso significaba que nosotros administrábamos nuestro tiempo. Mucha gente, incapaz de hacerlo, se quedaba por el camino. No solo se trataba de que no supiesen o quisiesen memorizar —lo cual no se les debe reprochar en exceso—, es que tampoco sabían administrar su tiempo. Esto último, de lograrse, implicaba una formación transversal de valor incalculable, la entrada en esa madurez y en esa autonomía que ya se quedaban con uno para el resto de la vida, y que en la actualidad se echa de menos incluso en los alumnos de doctorado y de máster. En relación con esto, y ya adaptados a un sistema que te obligaba a aprender a administrar tu tiempo, entraba en la ecuación otro elemento.

Aunque las cantidades de material que se debía estudiar para los exámenes de junio eran sencillamente ingentes, lo cierto es que la primera parte del curso daba para mucho. No solo no teníamos que preparar ningún examen sorpresa, sino que nadie nos ponía los infinitos y mediocres trabajillos semanales que hoy se estilan. Realmente, pasábamos muchos meses considerablemente relajados. Algunos compañeros se dedicaban a vivir la vida de estudiante y otros... La verdad es que los otros también, porque ¿a qué dedicábamos todo ese tiempo? En parte, a lo mismo que los estudiantes de las novelas de Hesse: a vaguitar, a hacer tertulias, a sufrir algunas náuseas existenciales y a beber. Pero, por otro lado y casi sin querer, a leer, leer y leer. Ahora bien, ¿por qué me demoro en eso aparentemente tan anecdótico y narcisista? Pues porque con los años y viendo ahora a mis alumnos tan mal formados en el formalismo, y tan asistidos pero agobiados, uno no puede dejar de pensar que quizás, en parte, se trataba de eso, de *dar tiempo*.

Me llama la atención que ahora las asociaciones de padres de alumnos de primaria y secundaria se hayan levantado en armas contra el exceso de deberes que los chavales tienen que hacer en casa. Me llama la atención que apuesten tanto por la necesidad de que los jóvenes dispongan de algo de tiempo libre. De hecho, ya hace siglos que entre estetas y humanistas se hablaba de la importancia de esa *dignitas hominis* que se alcanzaba precisamente mediante ese tiempo libre que permitía el acercamiento curioso y distanciado al conocimiento y al saber. Cuando yo iba a la universidad en los noventa disponíamos de él y, precisamente por ello, muchos de nosotros conservamos el afán de saber, así como de leer poesía, o de ver exposiciones, o de pasear sin dirección fija, incluso aunque no siempre se nos diesen buenas clases. Y conservábamos todo eso por la sencilla razón de que, al menos las carreras de artes y humanidades, se concebían como espacios en los que la indagación sin objetivo fijo o rentabilidad inmediata todavía era norma.

Pero entonces llegaron las infinitas reformas, reformas orientadas sistemáticamente hacia la conversión del profesor humanista en gestor de proyectos, hacia la ocupación y supervisión de todas y cada una de las horas del día del alumno, y hacia la formación de profesionales y no personas. El resultado fue, no solo la anulación del tiempo libre en las facultades, sino su anulación fuera de las mismas. Más aún, a día de hoy, al salir de clase los alumnos, no solo se enfrentan a los trabajillos supervisados semanales, sino a esas invasivas y acaparadoras redes que tan poco facilitan los momentos de tranquilidad y ensimismamiento, los momentos de pensamiento libre y de abstracción personales. Por eso creo que es la falta de tiempo para el desarrollo de la curiosidad propia y desinteresada uno de los principales problemas que los cambios que se han introducido en el sistema educativo han traído consigo. A más tiempo, más lectura no obligada. Y, a más lecturas no impuestas, más desarrollo de ese pensamiento juguetón y propio que luego cristaliza en el arte.

Debo reconocer que, después de unos años de pragmatismo, mi retorno a la inutilidad y al desinterés tiene que ver con el contexto. Pero, también, con el reciente estudio de la vida y la obra de uno de los más grandes

pedagogos del siglo xx: Laszlo Moholy-Nagy. Como es sabido, cuando entró en la Bauhaus, Moholy-Nagy apoyó la consigna de Gropius contra el arte por el arte, el desinterés estético y la mentalidad burguesa. En esa época, el artista húngaro consideraba que el arte debía ponerse al servicio de la industria y ser útil para la sociedad en términos prácticos. Sin embargo, ya en su etapa madura de profesor en Chicago, su discurso cambiará. Empezó a plantear entonces que, quizás, reducir las escuelas de arte a escuelas al servicio de la industria era excesivo, sobre todo si la producción de esta se identificaba con la competitividad, y el producto con la homogeneización derivada del consumo masivo. Será entonces cuando Moholy-Nagy acepte esa pequeña revolución privada de la que tanto saben la mayoría de los artistas, revolución que una y otra vez opone el juego desinteresado a un mundo de puros intereses de mercado.

El viejo Moholy se dio cuenta de que había algo más, y de que sus tanteos con el modulador de luz procedían de ese juego inútil que no es sino pura humanidad. Hoy por hoy, en nuestro contexto de crisis del sistema educativo, estamos cansados de leer lo que los políticos no quieren escuchar: que la telefonía móvil —ingeniería industrial propia de la investigación aplicada— no habría sido posible sin la investigación básica realizada por grandes físicos teóricos, gente que, sin duda, sabía divertirse soñando ideas abstractas y, en apariencia, poco útiles. Así las cosas, resulta que lo que a veces parece inútil finalmente puede alcanzar cierto valor, no ya para la vida del creador, sino para el grupo que lo avaló. La paradoja radica en el hecho de que producir todo eso no tiene que ver con la gestión de grandes proyectos hechos a imagen y semejanza del modelo empresarial, sino con el tiempo, con disponer de tiempo y de una gran pizarra sobre la que «jugar», como si de lo más inútil emergiese lo que nos va a cambiar.

Por fin, hay una última razón por la que, para mi sorpresa, echo de menos la totalmente imperfecta y trasnochada formación universitaria de los noventa: que cedía espacio para la *autoformación*.

Y es que, a base de pasarnos horas y horas a nuestro aire, el antiguo sistema universitario también permitía que disfrutásemos del estudio de cosas aparentemente poco importantes y que comprendiésemos *la educación como puro autoeducarse*. Uno de los profesores de filosofía más destacados del siglo xx, Hans George Gadamer, dedicó a tales ideas algunas páginas. Se trataba de un texto mínimo, una conferencia transcrita en la recta final de su vida en la que describía con tono entrañable algunas de sus experiencias como educador. Pero su hipótesis de cara al futuro también parecía clara: la educación es educarse en todas las etapas.

Ya es el niño el que se orienta a sí mismo y es labor del educador atender a las señales. Sus expresiones de autosatisfacción tras ciertas acciones y sus preguntas directas nunca engañan. Si se le enseña a callar, se apagará su propia llama. Así pues, ¿cómo fomentar la autoeducación en otras edades? Gadamer respondía en parte: a su juicio debía insistirse mucho en la conversación y el diálogo con el alumno porque ahí se dejaba en sus manos la parte importante, la parte de la pregunta propia, inquisitiva y acuciante. Solo cuando el profesor la atiende, al que interpela le afecta su docencia. Por lo demás, apelar al diálogo y a la pregunta activa era, a la Filosofía y a la Estética, lo mismo que apelar a la experiencia en la Educación Artística. Volvemos entonces a la noción de experiencia. La experiencia no es contemplación, sino acción mantenida y prolongada, siempre claramente orientada. Mientras el alumno no entiende el conocimiento como experiencia en proceso y el proceso como secuencia de experimentos, no toma las riendas de su propio desarrollo.

Finalmente, una de las fallas del librito de Gadamer consistía en que no acertaba a reconocer cual era la «condición de posibilidad» de ese conocimiento activo y experimental. No acertaba a reconocerla porque se pudo autoformar mientras formó a jóvenes que dispusieron de tiempo para pensar, preguntar y dirigir sus experiencias. De hecho, uno solo se autoeduca cuando puede, es decir, cuando tienen tiempo para hacerlo, y uno solo educa cuando le dejan, es decir, cuando dispone de meses y mucho trato. Después de las reformas vividas, sabemos que todo aquello era una ventaja. Por eso considero que uno de los objetivos de toda educación superior debería consistir en garantizar para los alumnos ese tiempo propio. Ya podrán más adelante poner su personalidad desarrollada al servicio de intereses más prosaicos e, incluso, si lo desean, oponerse a ellos con un gesto nuevamente revolucionario.

O COMPROMISO COA EDUCACIÓN E COA ARTE

Silvia García González
Universidade de Vigo

Afirmou Hans-Georg Gadamer¹, na conferencia que impartiu a finais da década dos noventa sobre a educación, que só se pode aprender a través da conversa. É unha enunciación fermosa que nos invita a cuestionar os estereotipos sobre a educación. Formamos parte dun contexto que determina as nosas expectativas e desexos. A nosa educación prodúcese nun sistema educativo herdado e conformámonos con pasar dunha a outra etapa coma se fosen compartimentos estancos.

A estrutura das institucións educativas condiciona as relacións que se establecen entre os profesionais, pero non podemos seguir aceptando que na universidade se traballe sen ningún contacto coa educación primaria e secundaria. Non podemos conformarnos coa ausencia de redes de colaboración entre as distintas etapas e, por suposto, contamos co traballo dalgunhas asociacións no ámbito da educación plástica, pero son unha pequena minoría nun tristísimo panorama.

As institucións museísticas intentan tender pontes, desenvolvendo programas de colaboración para que os centros educativos non se limiten ao formato de visita escolar aos museos, pero falta moitísimo traballo, a medio e longo prazo, e non podemos conformarnos coa xustificación da falta de recursos.

Precisamos do compromiso para implicarnos no proceso de ensino-aprendizaxe.

Precisamos superar multitude de hábitos e estereotipos que fan que non nos cuestionemos o modo en que as clases continúan a parecer contedores que teñen como obxectivo manter os estudantes calados e sentados, mentres o profesor expón a súa lección «maxistral». Aínda se pensa que o modo de aprender é a repetición e a memorización. Fáltanos pedagogía para difundir outras metodoloxías que favorecen a aprendizaxe, como o traballo por proxectos ou a investigación-acción.

O COLECTIVO

A filósofa Marina Garcés² explica nunha entrevista que temos que aprender a dicir: Nós.

Fáltanos tamén cultura de traballo colectivo, e iso detéctase tamén no sistema educativo, porque non se promove o traballo cooperativo, ás veces por simple comodidade. Unha gran parte do profesorado considera que é máis sinxelo avaliar o traballo individual, e a falta de formación e motivación fai que cun argumento tan simple se desboten as metodoloxías que promoven o traballo colaborativo. O éxito individual é o obxectivo, o premio a unha carreira académica onde o importante é aprobar o exame e a nota media.

No ámbito concreto da arte, a situación non é mellor, porque o discurso oculto que se transmite nas facultades de arte é o discurso do elitismo, presupoñendo que no mellor dos mundos os mellores artistas van poder cobrar unha fortuna polas súas obras traballando coas mellores galerías. Segue a ser moi minoritario o enfoque social, o traballo co contexto; hai algúns exemplos, pero en cada facultade de Belas Artes é claramente unha minoría.

¹ Gadamer, Hans-Georg (2000): *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, p. 10.

² Garcés, Marina (2013): Entrevista en *Para todos La 2*. Programa emitido o 8 de abril de 2013 en La 2 de RTVE.

CONTEXTO

E como podemos superar os condicionantes que nos impón a academia?

Por un lado, difundindo os proxectos que están activos e visibilizando o que queda por facer. No traballo co contexto, por exemplo, comprobamos que en Galicia a presenza da sociedade que non vive nas cidades é practicamente inexistente. Poderíamos citar o exemplo do Alga-lab ou o de Montenoso como dous dos colectivos que conseguiron visibilizar esa ausencia.

Se facemos memoria das nosas experiencias escolares, veremos que raramente se traballa co contexto, raramente se explora a aldea, o barrio. As experiencias limítanse en máis dun 90 % a abrir un libro de texto, ler e subliñar, e facer exercicios repetitivos. Faise tamén algunha visita escolar a un museo, a unha fábrica ou a un teatro, pero son experiencias puntuais, que non adoitan estar ligadas ao traballo por proxectos.

COMPROMISO

Semella unha palabra envellecida, o compromiso.

No meu caso o compromiso forma parte da miña función docente e xestora, porque é necesario comprometerse co proceso de aprendizaxe, pero non podemos esquecer que a calidade no contexto académico tamén inclúe as funcións de información e orientación, intentando velar para que todos sexamos honestos no desempeño do noso traballo.

Aínda é preciso facer fincapé no compromiso coa aprendizaxe, por exemplo no contexto da formación do futuro profesorado. Nos seis cursos que levo impartindo clases no mestrado de formación do profesorado (a futuros profesores de Educación plástica e visual nos institutos), decateime de que existe e triunfa aínda o discurso familiar co que se consegue convencer aos estudantes que estudar unha oposición é a única saída digna á superación das etapas académicas previas. Se non se trata o tema do compromiso estaremos perpetuando un sistema que lle dá un título a moitas persoas que buscan un soldo fixo, e para non sentirse culpables pensan que o labor do profesorado é simplemente transmitir uns contidos (é bastante, argumentan).

Este fenómeno continúa porque a narrativa social sobre as oposicións segue a triunfar e moitos estudantes están plenamente convencidos de que, se aprobaron unha carreira, poden estudar un pouco máis para aprobar unha oposición, sen necesidade de sentir «necesariamente» unha vocación. Os institutos continúan cheos de persoas frustradas (profesorado e estudantes), e os profesionais motivados e implicados son as excepcións que conseguen que os estudantes descubran o pracer de aprender, algo que debería estar presente ao longo de toda a vida.

Precisamos de moito esforzo para conseguir que as persoas se decaten de que ser docente non é o resultado de «chapar» un temario, nin elaborar uns apuntamentos duradeiros, nin abrir un libro de texto pola páxina 30.

Temos unha enorme responsabilidade na formación das persoas, temos a responsabilidade de que sexan capaces de analizar o contexto en que viven con espírito crítico, que vexan que son capaces de conducir as súas vidas, que son capaces de aprender a aprender.

Desafortunadamente convivimos coa des-aprendizaxe día a día, porque os estudantes aprenderon na súa longa experiencia académica que o que se lles pide é estar calados, atentos e calados, convertidos en seres invisibles.

A SEITA DO ROSA

En moitos aspectos fomos para atrás. Existen estantes cheos de libros rosas en todas as librarías. Libros rosas que non existían hai 20 anos.

Na educación plástica das escolas aínda se premia o ornamento, a decoración, a portada dun traballo feito con rotuladores de brillantina.

Moitas persoas cren que colorear é unha actividade relaxante e artística que se pode promover case ata a adolescencia, e algúns docentes preferirán esta idea de ornamento e a actividade de colorear antes que un debuxo no que se plasmou un mundo imaxinado. Ao estudante que plasma este mundo imaxinado pónselle pegas como: «É moi imaxinativo, pero non fai os debuxos limpos, sempre está todo un pouco engurrado, non sabe ser coidadoso».

No contexto español, os libros de María Acaso, algúns con títulos tan claros como *La educación artística* non son manualidades, están axudando a desmontar os prexuízos sobre a educación plástica, pero persisten os estereotipos que deixamos que se transmitan no contexto educativo, tamén no ámbito universitario.

Hai moitas estudantes que falan do seu futuro cunha humildade mal entendida, cando lles preguntas que que ren facer no futuro afirman: «Bueno, se sae algo...».

A ambición profesional segue a ter connotacións positivas no caso de que sexas un home; no caso de que sexas muller a ambición profesional é censurable, acéptase que as estudantes son máis estudosas pero pídeselles que sigan sendo dóciles, caladas, «chaponas» sen abrir a boca, sen liderar, sen emprender.

É necesario repensar o traballo dos colectivos, é necesario promover o traballo cooperativo, repensar a autoría, promover a mirada crítica e cuestionar o éxito individual, que no campo da arte fai que perdure o estereotipo do artista-xenio-inspirado na procura dunha musa...

Temos tanto no que traballar, xa!

II. FORMACIÓN ARTÍSTICA, E CREACIÓN DE NOVOS PÚBLICOS

ARTE / EDUCAÇÃO / AÇÃO

Teresa Torres de Eça

International Society of Education through Art (InSEA)

CONHECIMENTO

Pensamos o conhecimento, hoje, na sua fluidez, contrariando visões estáticas e hierárquicas, relacionando áreas de saber e maneiras de conectar. Procuramos caminhos que nos libertem da hegemonia redutora do acesso ao conhecimento com um fim económico. Sentimos que o conhecimento de que necessitamos é construído através da participação de todos numa procura colaborativa onde cada elemento da comunidade tem um papel importante. Sentimos que cada vez mais é necessário pensar alternativas democráticas para podermos plenamente construir o conhecimento a partir de praticas criativas e participativas. Se entendermos o conhecimento como uma procura, como percursos com possibilidades infinitas, temos que rever também como estamos a entender os campos da educação, cultura e participação:

We are using participation as a term that cuts across educational practices, creative processes, community life, and democratic citizenship. Our goals should be to encourage youths to develop the skills, knowledge, ethical frameworks, and self-confidence needed to be full participants in contemporary culture. (Jenkins *et al.*, 2009, 9)

Na educação temos visto um caminho de transformação e de emancipação social, uma utopia essencial para a cidadania ativa. Sem acesso à educação, sem oportunidades de construir, partilhar saberes e desenvolver novas visões do mundo, dificilmente poderemos pensar em participação democrática na cultura. Mas o fim da educação não é o acesso à informação. A informação é hoje tão acessível, tão exagerada que se perde pela quantidade e redundância. Na educação procuramos caminhos para lidar com a informação, para transformar as nossas experiências em conhecimento válido. Para isso precisamos de ferramentas críticas, de ferramentas emancipatórias que nos ajudem a entender-nos como pessoas e como membros de uma comunidade. Tendo tais pressupostos em conta, tem todo o sentido desenhar caminhos da arte na educação, porque através dos processos artísticos, a arte contemporânea abre janelas de questionamento, de indagação e de descoberta. Mas, parece-nos essencial situar esses processos dentro de perspetivas de aprendizagem não lineares, que apontem para o sincretismo e não para a fragmentação.

CONNECTIVISMO

Por conectivismo entendemos a integração de princípios explorados na teoria do caos, nas redes, em sistemas rizomáticos, e em teorias sobre complexidade que apresentam maneiras de estruturar e organizar sistemas de um modo não linear. Nessa visão a aprendizagem acontece em ambientes nebulosos, no interstício — muitas vezes não completamente controlados pelo individuo —, pode acontecer no acaso, nos encontros e nas interações não planeadas (Siemens, 2014). Muitas vezes os processos artísticos são também sistemas não lineares, onde o modo como conectamos os diferentes blocos de conhecimento se torna essencial. Ao trazer esses processos para a educação, como metodologias de aprendizagem abrimos caminhos para desenvolver a tomada de decisões, questionar os dados, distinguir, selecionar e transformar novas informações. Tudo é posto em causa a cada

momento, tudo se pode re-organizar, transformar e re-criar. Entre outras disciplinas as artes trazem ferramentas para lidar com as enormes quantidades de informação veiculada por suportes visuais e sonoros. Aprender com processos artísticos a partir de uma perspectiva conectivista pode trazer ferramentas úteis para reconhecer e distinguir informação necessária ou superflua, saber tomar decisões rapidamente de um modo crítico e criativo.

ARTE E EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Falando do lugar que represento, a Sociedade Internacional de Educação através da Arte (InSEA), situo processos artísticos de exploração do mundo na educação num contexto humanista onde o acesso à educação através das artes deveria possibilitar o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos de todas as comunidades do mundo através da interpretação de objetos artísticos e do fazer artístico. Digo processos artísticos e não arte ou artes para incidir em processos e ações que são resultado de modos de pensar, modos de questionar, de planear e de criar com ferramentas e técnicas do território específico, normalmente chamado de arte ou artes, mas que também podem ser híbridas e transdisciplinares. Na história da educação formal temos visto que as artes, sobretudo as artes visuais, a educação visual e a educação musical têm tido presença, embora pouco expressiva, no currículo com disciplinas que relevam da 1) apreciação/fruição e interpretação de objetos artísticos: história das artes, artesanato e *design*; crítica de arte; estética; 2) análise crítica de objetos artísticos e de objetos da cultura dos media também denominado por educação para a cultura visual e 3) fazer artístico com a aprendizagem de processos, técnicas, ferramentas e suportes artísticos. Na educação não formal, especialmente em museus e espaços culturais, existe uma maior ênfase na apreciação, interpretação e análise crítica dos objetos artísticos e culturais que pertencem às coleções ou exposições dos locais visitados, embora nos últimos dez anos se tenha vindo a assistir a uma viragem para uma participação mais ativa das audiências através do fazer artístico em alguns espaços culturais e museus, também temos visto em alguns lugares que os serviços educativos deixam agora também espaço para o público desenvolver questões relacionadas com identidade e temas sociais através das artes. De igual modo na educação formal, em escolas e universidades temos visto que em alguns lugares os professores também deixam espaços mais relacionados com a exploração de questões identitárias e sociais através dos processos artísticos.

Mas claro, são apenas situações pontuais, existem muitas maneiras de estar na educação artística, algumas mais ligadas à expressão de sentimentos e pensamentos, outras ao ensino da técnica, outras à compreensão de objetos artísticos/culturais produzidos apenas em museus e circuitos elitistas legitimadores das artes; outras mais ligadas à análise crítica de objetos da cultura visual e ainda outras tantas de diferentes nuances.

De um modo geral, todos acreditamos que as artes são importantes na educação, embora nem todos lhe demos o mesmo peso. Essa variação pode estar conectada com conceitos de arte e com as diferentes finalidades que atribuímos às artes na educação.

Por um lado o discurso economicista tolera a educação artística para promover o ensino das técnicas artísticas, do *design*, da arquitetura e do multimédia — um discurso que vem diretamente da linha de Sir Henri Cole e da revolução industrial inglesa, onde os ‘arts and crafts’ eram tecnologia de ponta e que culmina na promoção do ensino artístico-tecnológico como mais valia para treinar profissionais nas indústrias criativas, sector de ponta em algumas economias atuais. Existe também um discurso muito significativo em alguns países de grandes lucros com consumo cultural que promovem a compreensão da arte como formação de públicos. Por outro lado, o discurso da educação estética, da educação através das artes, da educação para a expressão artística para todos como desenvolvimento pessoal e social prevalece em muitas praticas, embora nem sempre da mesma maneira. No centro de todas essas abordagens estão as artes como processo de conhecimento, relacionamento e atuação.

EDUCAÇÃO / ARTES / CULTURA

O texto introdutório do Congresso Europeu da InSEA de 2016 (23-24 de Setembro de 2016 na Universidade de Artes Aplicadas, Viena, Austria) introduz maneiras alargadas de ver as artes na educação, não só do ponto de vista da aprendizagem estética e técnica, nem apenas do ponto de vista do desenvolvimento da comunicação expressiva, da criatividade ou da compreensão e interpretação dos significados e contextos da cultura. Nesse texto reconheceu-se o carácter complexo do conhecimento, a diluição entre disciplinas e o apelo da educação para a cidadania e para a coesão social.

Since the onset of the educational turn, we find that knowledge, competences and skills have become fragmentary. At the same time, young pupils' understanding of content when reading texts appears to have suffered; they know how to play computer games but do not know how to use a computer in its diverse possibilities. They also unlearn emphatic and social skills. Knowledge has become extremely complex and seems to be understandable just via transdisciplinary approaches, but schools and curricula do not reflect these interrelations sufficiently yet. Creative skills are needed to transgress disciplines and to open up chances for education and society. Social and cultural participation should be enabled, social cohesion strengthened, creation and innovation facilitated (Texto retirado da agenda do Congresso Regional da InSEA, Universidade de Artes Aplicadas, Viena, 22–24 Setembro de 2016)

Parece então que as questões urgentes colocadas na atualidade a partir da educação artística se prendem com assuntos que relevam:

- do domínio das tecnologias eletrónicas para poder ter controle sobre os conteúdos e exercer liberdade de escolha;
- de competências empáticas e cívicas essenciais em ambientes de troca de informação através de complexidade de sistemas: colaboração, interacção e networking;
- do desenvolvimento de situações que explorem pensamento criativo: o que nem sempre acontece em sistemas reprodutivos de matriz institucional porque as pesadas máquinas burocráticas e metodologias de trabalho hierárquicas existentes tendem a desencorajar autonomia e ousadia promovendo a inércia e o conformismo;
- participação ativa – participação democrática;
- coesão social – diversidade cultural – inclusão – sentido de pertença e identidades.

O QUE A ARTE PODE TRAZER PARA A EDUCAÇÃO?

Pensando sobre a multiplicidade e complexidade das ações artísticas no âmbito das diferentes culturas que vemos hoje em diferentes lugares virtuais e físicos, penso que na educação precisamos rever o conceito de arte e discutir questões como: com quem faz arte?, como se faz?, onde se viabiliza? Para quem, com quem e para que se fazem produções culturais e artísticas? Qualquer abordagem às questões sobre Arte e Educação deverá partir de conceitos e definições permeáveis e mutantes sobre as variadas formas de conhecimento e relacionamento através de processos, ferramentas e suportes artísticos e quais os meios e os lugares com que e onde se transmitir esse conhecimento e se materializam essas relações.

Mas o que é de facto único no campo das artes? O que é que as artes trazem para a educação que os outros campos não trazem? As artes têm trazido visões únicas sobre o mundo. Através das experiências particulares de

conhecimento que os artistas comunicam ampliamos a nossa maneira de ver e sentir o que nos rodeia, a história e a humanidade.

As artes também trazem situações de aprendizagem únicas onde corpo e mente são integrados. As artes provocam ou podem provocar, dependendo das abordagens, situações de questionamento, instigando a procura do impossível e fomentando derivas no desconhecido. Mas, não podemos tomar isso como garantido; as artes na educação em vez de oferecer espaços estimulantes de aprendizagem podem ser castradoras e alienantes. O professor de artes ou educador artístico, que pela própria natureza da arte se deveria situar nas brechas do ser, estar e agir dentro e fora do sistema, geralmente encontra-se em margens muito limitadas com barreiras e regras muito rígidas que acabam por destruir todo e qualquer desejo de transgressão, procura do desconhecido e exploração de novas fronteiras. Muitas vezes os professores de artes e educadores artísticos ancoram as suas práticas em rotinas pré-estabelecidas, os seus contextos de trabalho são extremamente hierarquizados promulgando conceitos de arte elitista: e arte que legitima e é legitimada pelos poderes locais. Divulgando redes hegemónicas extremamente discriminadoras de culturas e de formas culturais.

Mas nem sempre é assim, muitos professores e educadores artísticos ajudam os alunos a desenvolver capacidades críticas, criativas, emancipatórias para uma verdadeira cidadania crítica e participação cultural ativa, tal como se refere mais adiante.

REDUZIR AS ARTES NO CURRÍCULO

Observamos hoje uma notória redução das artes nos currículos educativos de muitos países. As políticas educativas estão seriamente interessadas em minimizar a importância e o peso das artes e das humanidades na escolaridade obrigatória. Perguntamos porquê? Porque subvalorizar a importância das artes na educação? Porque cada vez se investe menos, porque cada vez se corta mais? O que fizeram as artes de errado para serem cortadas? Ou o que não chegaram a fazer para se manter no currículo obrigatório?

Temos algumas perguntas que deixaremos apenas em aberto. Porque assistimos a esta tendência redutora, que apenas reconhece as ciências, as línguas e a matemática? Porque se pretende uma educação apenas baseada no STEM (ciências, tecnologias, engenharia e matemática)? Que interesses estão por trás disso? Que tipo de cidadão se quer desenhar eliminando as humanidades e as artes? Esta especialização obsessiva não será um fenómeno de des-educação?

Quem ganha com a eliminação das áreas de conhecimento mais emotivas, mais subjetivas, mais críticas? Será que caminhamos para um ideal de construção de comunidades acríticas facilmente manipuláveis?

Quando vemos como as nossas universidades se transformaram em máquinas registadoras em vez de espaços de pensamento crítico, então estamos mesmo a braços com um sério problema axiológico. Precisamos de estratégias de submersão que nos ajudem a criar ações dentro das brechas dos discursos, precisamos cada vez mais CRIAR AÇÕES que sejam mais fortes do que os discursos.

ESTRATÉGIAS DE SUBMERSÃO

Nem todos os discursos políticos apontam para a redução do papel das artes na educação. A um nível macro, existe um discurso globalizante que apela para a sustentabilidade, para os valores humanistas e para a consciência planetária, que tem tido um papel importante na definição de estratégias locais tanto na formação de artistas como na formação de educadores e de artistas-educadores que se designam como agentes sociais. Nesse sentido,

podemos enquadrar estratégias de atuação particulares como por exemplo no círculo de universidades do Ártico: ASAD, onde se exploram as potencialidades da arte e do design, de ações artísticas aplicadas nas comunidades como uma resposta aos objetivos apontados pela UNESCO em relação às questões ecológicas, culturais e patrimoniais.

The neo-colonial circumstances and socio-cultural settings in the North presents challenges for art and design education and highlight UNESCO's goals for ecological, social, cultural and economic sustainable development. These objectives incorporate current issues such as the survival of local and regional cultures combined with their inhabitants' self-determination concerning their own culture while securing a social and economic stability for all the communities. In this volume it is not a question only of safeguarding cultural heritage, but also promoting cultural sensitive artistic activities, and cultural services (Jokela / Coutts, 2014, 9).

Observamos como a promoção de atividades artísticas e a agência ou serviço cultural podem navegar juntos, trazendo tipos de relacionamento diferentes do que estamos normalmente habituados a reconhecer nas artes, criando espaços mais políticos que por vezes se refletem no papel do agente social (social agency), aquele que age, ou faz ações, que poderíamos traduzir como serviço cultural com compromisso social. Arendt (2002) argumentava como o conceito de 'público' é gerado através da ação de múltiplos intervenientes, não pela homogeneidade, mas pela diversidade e pluralidade criando um espaço político. As artes podem promover um espaço de compreensão resultando na mudança de atitudes dos participantes e das audiências, podem evocar novos pensamentos, sentimentos e emoções, o que leva as pessoas a verem e pensarem de um modo diferente. As artes podem criar ações, projetos cooperativos que podem promover aspetos locais, culturais e comunitários (Hiltunen, 2010). Quando falamos desse tipo de artes estamos a falar em processos de subversão, de transformação social a nível local que podem integrar ou serem integrados na educação formal, não formal e informal.

O QUE A EDUCAÇÃO PODE TRAZER PARA AS ARTES?

A educação é um terreno fascinante, porque é transformador. A longo prazo a educação pode ter algumas repercussões nas sociedades e nos indivíduos. Esta utopia de reconstrução social interessa aos artistas socialmente comprometidos. Durante vários séculos os artistas apenas viram na educação um meio para subsistirem transmitindo conhecimentos teórico-práticos sobre estética, crítica de arte, história das artes e tecnologias de produção artística. Foram os filósofos e não os artistas a darem os primeiros passos da arte na educação. Na verdade, para um determinado tipo de artista-egocêntrico, a educação não oferece nada, a não ser uma mina de voluntários para mega produções artísticas onde se envolve a participação de pessoas da comunidade.

Mas o professor de artes, o educador artístico ou o artista social que trabalham em contextos educativos podem situar-se de outro modo, tendo em conta que o conhecimento é complexo e inter-conectado e que a aprendizagem é uma ação, um percurso com vários intervenientes.

One of the roles of art educators is to facilitate and design lessons so that making art involves creative ways of working on problems and in engaging with people. Students are required to take on different artistic roles, including inspiring empathy and critical thinking, as well as providing a platform for pupils to experiment with risk and innovation. (MacDonald / Jónsdóttir, 2015)

Creio que, na educação, as artes podem conectar não apenas com a utopia da transformação social, mas também com a humildade da ação política e local, criando novos modelos de mediação participativa. Entre artes Educação e Sociedade podemos pensar os contextos de relacionamento para um mediador que seja também

facilitador, provocador de pensamento e de experiências transformadoras de atitudes, que seja capaz de trabalhar com públicos e audiências muito diversas, sabendo escutar o que cada um tem para contar, sabendo construir uma procura de conhecimento em conjunto, provocando ações artísticas na comunidade.

DERIVAS

Dentre muitos processos relacionais de procura, escolho a deriva como exemplo de uma estratégia pedagógica entre artes e educação para ilustrar possíveis caminhos na mediação e de aprendizagem. Na deriva, caminhar junto é importante para uma aprendizagem colaborativa onde todos saem mais ricos. O percurso, a errância, o estar atento a si e aos que nos rodeia é um ato de construção e de transformação. Uma ação artística onde no ser e no estar construímos conhecimento. Somos, na plena consciência do verbo ser, individuais e coletivos. Estamos, na plenitude do verbo estar, e nesse ser e estar do lugar construímos a nossa história e as histórias dos outros, da paisagem e dos lugares. Através de memórias, evocações, partilhamos as estórias que em última instância materializam uma cartografia coletiva em um tempo e um espaço particular.

Em contextos locais onde urge provocar mudanças de atitudes em relação à paisagem, ao ambiente e à comunidade, processos artísticos tais como a deriva podem ser uma ferramenta muito boa para processar informação sobre questões emergentes, como por exemplo as mudanças climáticas dramáticas que estamos a assistir e fazer algo sobre esses assunto a um nível local. Lá, onde as políticas nacionais falham por excesso de discurso, falta de vontade ou interesses económicos multinacionais.

No Ártico, novas maneiras de ser e estar na arte e na educação trazem ventos de mudança:

I am going to act through hiking art with people who are worried about the mining plans in Lapland. In the most extreme case, people lose, once and for all, places that are important to their identities. My idea is to participate in those natural chores due to which people act in places they find important. Artistic action that pays attention to topobiography meanings and the narrative circulation can make a significant part of supporting the processing of changes. (Guttorm, 2015, 53)

No Sul da Europa, pensamos, falamos, escrevemos muito sobre todas estas questões, trazemos as artes para a educação e a educação para as artes, revisitamos conceitos de mediação cultural, citamos artistas ativistas que estão criando ações coletivas nas comunidades, buscamos o reconhecimento da educação artística e desenhamos estratégias mais emancipatórias nos nossos pequenos redutos, mas ainda não assumimos a necessidade de criar ações locais como fator essencial para a mudança de paradigma, numa sociedade dividida entre o virtual e o físico; reclamar o conhecimento com o corpo talvez seja um contributo único que as artes podem trazer para a educação. Imagens, sons, fragrâncias e movimentos acordam em nós um sentido do tempo diferente que evoca memórias, associações e sentimentos. Provocar ações físicas, de questionamento e de criação através de processos artísticos políticos talvez seja no futuro um dos maiores propósitos para as artes na educação, para podermos pensar uma cultura participativa onde se discutam as questões que realmente interessam para o devir e provocar ações para a transformação social e mudança de atitudes quanto às ameaças que assistimos em relação ao planeta e à humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, Hannah (2002): *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva.
- GUTTORM, G. (2015): «Contemporary Duodji – a personal experience in understanding traditions», en T. Jokela / G. Coutts (coord.), *Relate North: At Heritage and Identity*, Rovaniemi, University of Lapland, 38-60.
- HILTUNEN, M. (2008): «Community-based Art Education in the North – a Space for Agency?», en G. Coutts / T. Jokela (eds.), *Art Community and Environment. Educational Perspectives*, Bristol e Chicago, Intellect Books, 91-112.
- JENKINS, H. / K. CLINTON / R. PURUSHOTMA / AL ROBISON / M. WEIGEL (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MIT Press.
- JOKELA, T. / G. COUTTS (coord.) (2014): *Relate North: Engagement, Art and Representation*, Rovaniemi, University of Lapland.
- MACDONALD, Allyson / Ásthildur B. JÓNSDÓTTIR (2015): «Participatory Virtues in Art Education for Sustainability», en T. Jokela / G. Coutts (coord.), *Relate North: At Heritage and Identity*, Rovaniemi, University of Lapland, 60-82.
- SIEMENS, G. (2004): *Connectivism. A learning theory for the digital age* (<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>).

ARTEEDUCACIÓN: DESPREGANDO PREGUNTAS

Cristina Trigo

Universidade de Santiago de Compostela

O binomio Arte + Educación suxíreme reflexións e preguntas que teñen que ver cos cambios de paradigma que a sociedade actual está operando na educación, a definición de museo ou a idea de coñecemento en relación coa arte.

Na miña experiencia no servizo de actividades e proxectos educativos do CGAC (1998-2014), fun educadora e mediadora cultural no Servizo de actividades e proxectos educativos. Non me resulta doado definir a mediación pois é un proceso en constante revisión que non responde a un modelo aínda que teña que cumprir uns obxectivos. Dependendo do contexto, dos axentes que interveñen nun proxecto, da súa *des-*continuidade, das necesidades ou premisas..., o/a mediador/a cultural participa de xeito colaborativo na construción de diferentes estratexias encamiñadas a dar resposta a esas premisas.

Baixo a perspectiva dunha institución de servizo público como o CGAC, penso no/na mediador/a como alguén que se sitúa inicialmente no intersticio entre o centro de arte e a comunidade, no medio dun grupo transdisciplinar desde onde pivota en diferentes direccións (non xerarquizo estes movementos) dunha idea a un lugar, desde aquí a un grupo de persoas, a outra institución, a un/unha artista, retorna, escoita activamente, explora vínculos e procura construír unha rede de conexións alén do espazo-museo.

Trátase dunha coautoría entre todos os axentes que interveñen nesa arquitectura colectiva: profesorado e alumnado de diferentes niveis educativos, profesionais da mediación e a xestión cultural, artistas, grupos sociais de características e necesidades moi diferentes, institucións... Así, entre os proxectos centrados no debate sobre a educación artística, hai que salientar os desenvolvidos coa Universidade de Santiago (Área de Didáctica da Expresión Plástica da Facultade de Ciencias da Educación) e o profesorado, como os cursos e xornadas «Caderno de Paseante», «Arte en Contexto» ou «Arte e educación: configurando o mapa contemporáneo», no que tamén participou a APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Porto); con escolas e profesorado de educación primaria a través do «Programa de aproximación á arte contemporánea»; con outros colectivos e institucións, como a colaboración continua co DEAC do Museo do Pobo Galego ou o proxecto «Algo máis de cor. Terapia habitación de hospital», coorganizado coa Asociación Cultural Sen Marco, colaboración co CHUS (Complejo Hospitalario Universitario de Santiago) e participación da artista Mónica Alonso.

Modos de actuación que, no actual contexto socioeconómico, se converteron nun equivalente ao «hai que facer moito con case nada», o que produciu falta de continuidade ou desaparición de proxectos, desgaste profesional e institucional ao traballar, en moitos casos, en claves de supervivencia e precariedade laboral e económica, poucas posibilidades para reflexionar sobre as prácticas que se despregan —máis encamiñadas a resolver as situacións inmediatas que ao cuestionamento e á participación en accións colaborativas— así como un alto grao de invisibilidade do traballo en rede dentro da institución e das súas liñas programáticas (que se traduce en escaseza de medios de todo tipo, pouca colaboración ou tendencia a confundir proxecto con accións puntuais).

É importante chamar a atención sobre isto porque os servizos e os/as mediadores/as culturais son pontes entre a institución e o contexto ao que pertencen, o que fai que teñan que readaptarse e revisar continuamente os seus procesos, e, do mesmo xeito, o propio concepto de museo ou centro de arte debe ser revisado con carácter de urxencia contando cos devanditos servizos e profesionais e todos os axentes que poidan ser susceptibles de involucrarse.

Nos últimos anos, están xurdindo iniciativas de grupos sociais integrados por artistas, investigadores/as, mediadores/as e outros profesionais que traballan en proxectos comunitarios baseados no saber-facer e aprender a aprender uns cos outros.

A través da colaboración, do traballo en rede e dos grupos multidisciplinares, configúranse contextos ArtEducativos¹ híbridos, complexos sistemas dinámicos que interaccionan co contorno e xeran un cambio de actitude, novas formas de concibir e producir o coñecemento baseadas na idea de complexidade como característica propia da realidade na que estes grupos operan para melloralas (Aguerrondo, 2009). Modos de facer nos que o conflito, o cuestionamento dos modelos existentes... dan lugar a novas formas de acción social. Estas sinerxías ocorren, en boa medida, nas gretas do sistema e ás veces son efémeras, de xénese, metodoloxías e protocolos dispares, mais, cando conseguen converterse en experiencias sostibles e sostidas no tempo, empoderan a cidadanía alí onde se producen, o espazo construído ou o abandonado convértese en espazo público, un espazo axenciado mediante a transformación artística e comunitaria. Sabemos que a través da arte e da mediación cultural se xeran canles de posibilidades de transformación e as institucións (museos, escola, universidade...) teñen que ser parte delas:

Quando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, no insinuamos que deban ser más grandes, o más eficientes, o más progresivas, o más divertidas (aunque ciertamente deberían ser más divertidas). En cambio, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer. (Rogoff, 1969)

Nesta interacción entre manifestacións artísticas contemporáneas, comunidade e contorno, é clave a idea de proceso. Indagar, buscar, investigar, observar, cuestionar, partir dun problema, buscar intentos de solución ou respostas... son características do proceso artístico que poden ter un paralelismo na configuración e desenvolvemento dos proxectos comunitarios. Non se trataría tanto dun binomio Arte + Educación senón de ArtEducación entendida como sinónimo de ArteVida.

Posto que a sociedade está cambiando, os paradigmas tamén e así xurdiron a *Museoloxía crítica*, o *Xiro educativo*² —que algunhas das grandes citas artísticas nacionais e internacionais³ asimilaron levando á práctica moitas iniciativas nas que a educación é un xénero máis da exposición pública. Xorde o concepto de «curador pedagóxico», que procura que educación, cultura e comunidade queden integradas a través de proxectos transversais e facendo visibles —dun xeito global— debates e estratexias de traballo.

Así que temos ferramentas e experiencias nas que basearnos para converter as institucións en servizos públicos abertos á sociedade pero, por razóns que debemos analizar en profundidade, moitas delas non se reformulan. Teremos que poñernos a pensar-facer e quizais o mellor xeito é non facelo só, partir precisamente da idea da mediación para levalo a cabo de xeito colaborativo.

¹ A partir das conversas e accións desenvolvidas con C3 (célula de acción artística), empregamos o termo ArtEducación porque entendemos a educación artística como un todo que non pode ser considerada de xeito separado da vida, dos procesos e das reflexións do artista-investigador-educador.

² Xiro educativo ou xiro educacional na arte: con esta denominación tomada do artigo «Turning» da curadora comprometida coa educación Irit Rogoff alúdese aos cruzamentos que se producen entre os ámbitos cultural e educativo operados desde a práctica curatorial. «Cada vez máis, pienso que “la educación” y “el giro educacional” deberían ser justo eso: el momento en el que atendemos a la producción y articulación de verdades —no la verdad como aquello correcto, como lo probable, como un hecho, sino la verdad como aquello que reúne a su alrededor subjetividades que no son recogidas ni reflejadas por otros actos de lenguaje».

³ Recentemente a Documenta 11, a Bienal de Venecia, as exposicións «Un saber realmente útil» (MNCARS, 2014) ou «Ni arte ni educación» (Matadero, 2015) son exemplos da transformación de modelos e paradigmas en Europa nos que a educación se entrecruza coas prácticas curatoriais e a mediación cultural.

A finais de 2014 deixei o traballo no CGAC para ser docente na Facultade de Ciencias da Educación en Santiago (Área de Didáctica da Expresión Plástica). A perspectiva virou totalmente e decateime de que entre os contextos ArtEducativos do museo e da docencia hai contradicións mais tamén moitos puntos de encontro.

Que nexos poden existir entre ArtEducación, mediación cultural e formación docente? Que pensamos da educación artística que vivimos como alumnos? Que queremos e que non queremos? De que palabras se configura o mapa das expectativas do/a docente que quero ser?

Non pode ser que os modelos que non funcionan sigan reproducíndose sistematicamente. Precisamos aquí tamén re-pensarnos. A sociedade das tecnoloxías expande as posibilidades da comunicación e facilita o traballo en rede así como o desenvolvemento e difusión de moitas iniciativas, investigacións ou experiencias. Invitan á participación e á reflexión sobre o papel da ArtEducación hoxe no que a experiencia da arte como un proceso vivido semella ser clave. A formación docente como «proceso que involucra á persoa na súa totalidade, supón indagar concepcións, representacións, imaxes, etc.; así, como recuperar os percorridos persoais [...] e modos de aprender, construídos en interacción cos contextos sociais, que permiten analizar o propio devir [...]. É un camiño cara á problematización, non para resolver problemas senón para identificalos». (Agra, 2013: 16)

En que se basea hoxe o ensino-aprendizaxe? Como se constrúe? A miña andaina na facultade comezou con estas e outras preguntas coas que tamén nos interpelan as obras de arte: De onde vimos e que vivimos? Que ten isto que ver comigo? Que queremos ser? E aos poucos, nunha deriva conxunta, fomos atopando territorios de cruzamento transversais (Rodrigo, 2007) entre a arte e a identidade, o contexto e o contorno, os eixes nos que pivota a materia de contextos e procesos artísticos.

As achegas individuais ou grupais a cada proposta hai que entendelas como intentos de respostas, os estratos sobre os que vai asentando o proxecto; mapas colectivos arredor do papel e da pegada das artes que traemos ata chegar aquí e da ArtEducación que aínda é expectativa, que está por facer e que precisa dotarse de referentes educativos e artísticos contemporáneos.

A formación concibida desde a idea de proceso que flúe en continuo devir que recolle, que deixa, que transforma; leva a un rol de docente no que necesariamente se infiltran modos de actuación da mediación cultural. O ArtEducativo é un mediador⁴ capaz de desenvolver o seu traballo conectando o contexto escolar con outros e coas necesidades sociais da comunidade.

A arte contemporánea como referencia, o cuestionamento, a procura dunha arquitectura do pensamento que deseña as formas a partir da indagación, o conflito e as necesidades sociais, teorías aplicadas e prácticas reflexionadas, a colaboración, o desexo de cambio, o traballo coa comunidade... son as bases pedagóxicas, metodoloxías dialóxicas e participativas, aprendizaxes autónomas, disruptivas, creación de situacións que xeran accións de creación colectiva (Agra, 2013). O coñecemento é froito da ensamblaxe das pezas que cadaquén trae, un *Merz-bau* de experiencias atopadas e, ao tempo, un *Atlas* colectivo do presente no que reverberan como ondas expansivas, historias e relatos de todas as nosas voces.

⁴ A Facultade de Arte e Deseño da universidade da rexión finlandesa de Laponia desenvolve proxectos artísticos que procuran formas de conectar o educador artístico coa súa comunidade, o que leva a buscar novos modelos de actuación e de formación, próximos á idea do/a educador/a artístico/a como traballador/a cultural, capaz de desenvolver o seu traballo en diferentes contextos ademais do escolar e conectando con asociacións, institucións ou empresas de xeito que a arte poida inserirse no tecido social e verse como un factor de cambio e xerador de benestar. O/a educador/a artístico/a aseméllase a un axente mobilizador, capaz de conectar arte e educación con outro tipo de necesidades sociais, cunha profunda sensibilidade cara ao seu medio natural no seu sentido máis amplo e ser quen de poñer en marcha proxectos que enlacen coa súa realidade social máis próxima. Esta perspectiva de traballo implica —desde o punto de vista formativo— o desenvolvemento de habilidades relacionadas coa posta en marcha de proxectos, o traballo en equipo multidisciplinar ou a capacidade para buscar financiación para os proxectos.

Desde estas premisas, a ArtEducación como campo de acción experimental consistiría máis ben en xerar situacións de transversalidade que fagan posible experimentar coas linguaxes, coa transmisión e co intercambio de coñecementos e experiencias, investigar na produción artística, utilizar técnicas e medios que permitan comunicalos e vehicularlos a través da incorporación de dinámicas sociais. É iso posible? Como o facemos? Que é o que urxe cambiar? Que ferramentas precisamos levar no *kit*?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, Inés (2009): «Conocimiento complejo y competencias educativas», *IBE Working Papers on Curriculum Issues nº 8*, Xenebra, Unesco, Oficina Internacional de Educación.
- AGRA PARDIÑAS, María Jesús (2013): *Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario*, Santiago de Compostela, Caleidoscopio.
- MIGUÉNS, M. / M. J. AGRA / C. TRIGO (eds.) (2015): *Configurando o mapa contemporáneo. Arte e educación*, ICE, Universidade de Santiago de Compostela. (Colección Cadernos do mediador; 2).
- ROGOFF, Irit (1969): «Turning», *e-flux Journal #00* (<http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>) [última consulta: decembro, 2016].
- RODRIGO, Javier (2007): «Educación artística y prácticas artístico-colaborativas. Territorios de cruce transversales», en *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*, Valladolid, Consejería de Cultura y Turismo (<http://www.box.net/shared/4vd9kugpfe/1/24434306/256758988>) [última consulta: decembro, 2016].

PROCESO, PROTOTIPO E INTEMPERIE EN ARTE Y EDUCACIÓN

Juan Fernando de Laiglesia
Universidade de Vigo

EL HÁBITO CREADOR SE FORMA DESDE LOS PROCESOS, NO DESDE LOS PRODUCTOS

Potencialidad abierta

El trabajo creador supone el vuelco intelectual/afectivo hacia la construcción, hacia la confianza ciega en el *eso-lo-puedo-hacer-yo*. La capacidad del trabajo se resuelve en el término «potencia» (cercano al de «patencia», mostración) abierta en abanico a varias soluciones simultáneas, o «actos» (no «hechos») que deberán cristalizar la decisión. Ese polifacético y fecundo momento de la potencialidad abierta anima la razón poética del creador y mezcla en su «cocina» toda suerte de ingredientes imprevistos con el objetivo final de aterrizar en una acción concreta que seguramente cierra todas las demás posibles y que, quizá por eso, se aplaza silenciosamente. Se diría que esa emocionante experiencia previa al acto fabril, que revisa a enorme velocidad todas las soluciones posibles, hace del creador —sea matemático, arquitecto o músico— una mente flotando en el *work in progress*, absorta en el entrelazo del proceso, instalada en el delicado enredo de la mutua inclusión de lo diverso, en el juego borroso del todavía-no. Es decir, en el *haciéndose* antes que en el *ya-hecho* del participio pasado, porque todo aquello que sea ya-acabado excluirá definitivamente cualquier otra vía. Cada jugada de ajedrez abre un horizonte porque cierra todos los demás. Todo lo cual nos recuerda la intuición aristotélica Potencia/Acto. Y también cómo el arte actual insiste en los procesos más que en los productos: el *Land Art* acompañando lo azaroso de la configuración del terreno y su meteorología, el *concept art* prefiriendo el proyecto a su resultado, o el *arte povera* señalando las materias antes de convertirse en materiales. Como si el prelenguaje nos quisiera decir la importancia de la palabra cuando aún está haciéndose.

Deseo suspendido

El gerundio del *haciéndose* está repleto de posibilidades, todo puede ser vuelto del revés en cualquier momento, el sentido coherente puede convertirse inmediatamente en absurdo disparate, porque se juega con naturalidad en el borde de las cosas, en su propia génesis, identificándose con su construcción oculta, penetrando con la mirada en el cómo están hechas las cosas, quién las hizo y por qué. De tal forma que puede entenderse fácilmente que ese estado gerundivo esté en la circunscripción del deseo. Quizás aún insatisfecho, pero deseo al fin y al cabo de resolver el enigma.

Pero permanecer en el estadio de lo posible acaba siendo irritante para el sentir actual. La duda no cabe ya en los programas de productividad contable porque se considera un simple tránsito previo que conviene cuanto antes superar para llegar de una vez al producto. La gran fábrica del mundo no existe en estado de duda sino de productos realizados y acabados, distribuidos y disfrutados, consumidos y sustituidos por otros nuevos. No parece haber sitio para el gerundio, solo para el programa.

Mirada genética

En este paisaje ocurre que la actitud que estamos llamando gerundiva se preocupa por el *ser* de las cosas antes que por su *estar*; es decir, antes por su *cómo-es-posible-que-haya-llegado-a-ser-así* que por su *qué-buen-aspecto-tiene-y-qué-útil-parece*.

La formación en Bellas Artes, como quizás en las demás disciplinas atentas a la construcción de los cuerpos como Ingeniería Industrial o Arquitectura, trata de la génesis del producto, no del producto. De manera que cuando el escultor, ingeniero o arquitecto miran una obra, están viendo su intención, aquel esquema presente en el momento de estarse creando, atraviesan la apariencia y asisten a la aparición (N. Hartmann). Esta mirada radical desatiende cualquier anécdota y se dirige sin pérdida de tiempo al fondo de la cuestión, al argumento raíz, situándose en el mismo lugar de quien ideó lo que ahora vemos. Puede entretenerse en la forma final en la que se está contando la historia pero solo mientras le sirve para comprender el argumento. *Saper vedere* dice Leonardo, *mirada genética* podemos decir aquí. De tal forma que la solución final que nos llega, el rostro que muestra la obra en su estar-ahí del ahora presencial ante el público que asiste y que recibe, el aspecto visible de la obra, se considera solo como una construcción más entre otras posibles. Porque esta especial mirada sabe que podría haberse resuelto de otra manera con los datos iniciales de que se disponía, con aquel esquema primero que fue detectado gracias a esa aguda visión. Y además porque reconoce fácilmente que el trabajo creador ha recorrido el sentido inverso al de la percepción: la obra fabricada *ex nihilo* (sin hilo, sin referencias, en estado de orfandad) ha tenido que enhebrar materiales con significados y emociones con razones, hasta poder llegar a decidir que el trabajo ha sido cumplido; mientras que la *mirada genética*, espejo del acto creador, va del rostro visible al esquema previo. Podríamos decir, por tanto, que esta manera de mirar es propia de sujetos atentos al origen del sentido más que a la cosmética de resultados. Esta mirada localiza inmediatamente el núcleo de la pregunta y por tanto disfruta cuando la respuesta es sorprendente.

Criterio angular

Ese esquema previo a la imagen (Bergson) es parte esencial del criterio general que ata desde dentro el sentido de la obra. Pero ¿cuál es la figura concreta de ese esquema? No parece difícil concluir que, como toda manifestación espacial, la obra de arte, sea instalación, fotografía, pintura mural o ensamblaje escultórico, contiene de diversas maneras cierta estructura angular como paradigma formal. Se podría decir que las vanguardias de la primera mitad del s. xx (Futurismo, Constructivismo, Neoplasticismo, Bauhaus, etc.) se ocuparon en conducir las formas plásticas hacia su esquema primordial quizá siguiendo el camino abierto por Cézanne y el Cubismo. Todo el trabajo del diseño objetual, la composición de las masas en el plano según contrapesos, los esfuerzos didácticos de la Gestalttheorie, la articulación constructiva de los elementos en el vacío y hasta el dibujo de las diferentes secuencias coreográficas requieren de la tensión del ángulo.

Presente en tantas situaciones prácticas de la dinámica de los cuerpos, podemos ver fácilmente cómo el ángulo organiza la morfología interna de los organismos vivos, y por tanto de los ejercicios gimnásticos, de la lucha grecorromana, del tiro con arco o de la navegación a vela; de la misma manera que del diseño arquitectónico de una silla, el dibujo de una letra o la composición áurea de un edificio.

Unido sustancialmente al esfuerzo, al trabajo y al deseo, el ángulo parece ser el esquema fundacional de toda fábrica, aquello que está implícito como prelenguaje en la fisonomía de lo visible. Y ello porque lo angular se refiere siempre al giro, la flexión, el movimiento reglado.

RAZONES HISTÓRICAS DEL ARRINCONAMIENTO ARTÍSTICO A LO MECÁNICO

Nóesis versus poiésis

El dualismo aristotélico (materia-forma / potencia-acto / tercio excluso), transmitido desde el Medioevo por la universidad escolástica prácticamente hasta nuestros días, por exceso de didactismo fue troquelando una manera de razonar binaria separando el ejercicio teórico del práctico. A pesar del histórico pulso mantenido por los artistas del Quattrocento por afianzar el trabajo del arte como actividad noética por excelencia, las llamadas *artes mecánicas* medievales, es decir, la destreza en fabricar artefactos, se diferenciaron nitidamente de las *artes liberales*, ocupadas en construir y explicar las ideas sin mancharse las manos como les ocurría a los pintores. Sabido es que, unido a este intenso debate, se teje la propia historia de la universidad europea, que dependiendo de diferentes contextos, van a entrar en juego los dos polos del problema: el argumento de autoridad y el argumento de experiencia. La comunidad universitaria de alumnos y profesores que Humboldt promocionaba en el Berlín de 1810, en búsqueda de una verdad colectiva, y la contemporánea idea de Pestalozzi por la que todo aprendizaje debía unir «la cabeza, la mano y el corazón» ponían en crisis el argumento de *auctoritas* haciendo que toda certeza estuviera sujeta a debate según el lema fundacional de «no enseñar los métodos ni los resultados de la ciencia, sino enseñar a hacer ciencia». Esta autoafirmación del argumento de experiencia, en clara contradicción con las medidas absolutistas de Napoleón, tuvo también su eco durante los más de 50 años que duró la fórmula española de la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, desmantelada luego en 1936 por la dictadura confiscando todos sus bienes. Y también en el movimiento de *Education through Art* de Herbert Read en los años 40, que dio origen al *International Society of Education through Art* y la SEEA española, activa aún gracias al empuje de un grupo de profesores de varias universidades. Impulsos todos ellos por reunir el ejercicio intelectual con la emoción del hacer. Promocionando la *learnability* sobre la profesionalización, el descubrimiento sobre su aplicación. De nuevo el proceso sobre la norma fija y cerrada.

Prototipo simbólico

El dibujo de OPS en la portada de su libro *Bestiario* editado por Alfaguara reúne sabiamente *nóesis* y *poiésis* gracias a la confluencia de tres dimensiones de la actividad artística que se producen en el mismo acto: percepción, registro y comunicación. La percepción sensible (impasibilidad ante la ferocidad del monstruo midiendo el ángulo de sus fauces), el registro gráfico (gracias a sus manos-pies que escriben el dibujo de lo percibido) y la voluntad comunicativa (mirada inquisitiva hacia el espectador). Esta polisemia en tiempo presente tiene todas las cualidades de lo que podríamos denominar *prototipo simbólico*: una construcción plástica cuyo sentido solo puede manifestarse de esa manera y no de otra. Y que además no se produce en el ámbito del signo sino del símbolo, es decir, con querencia universal aplicable a varios estratos de la realidad. En esto último se diferencia claramente del prototipo industrial, orientado a un solo estrato y de carácter funcional, razón de su prestigio económico y también académico, como veremos.

Fetichismo y verticalidad

Desde el prestigio de lo industrial sobre lo simbólico (por su rápida verificabilidad técnica a diferencia de la lentitud propia de las realidades polisémicas) pueden analizarse también los hábitos de consumo de las diferentes poblaciones según su posición en el mapa económico. En rasgos generales no es difícil advertir que las sociedades postindustriales del norte parecen más atentas al coleccionismo a la vez que sus creadores están más centrados en lenguajes artísticos acotados gracias a una estructura parcelada de las destrezas que premia el carácter profe-

sionalizante, mientras que las de tradición diferente de la anglosajona se presentan más fuertemente ideologizadas y a la vez proclives a la mezcla de disciplinas. La formación del artista en el norte europeo se basa en la práctica continuada del taller (herencia de las *Arts and Crafts*) manteniendo una estrecha relación con el museo y el artista consagrado que dicta el gusto, mientras que en el mundo latino tanto la figura del docente como los modelos museográficos no tienen ese carácter vertical.

En los últimos quince años, con las progresivas reformas geoeconómicas aplicadas a la universidad, acortando los períodos de aprendizaje, surgen productos comerciales de pretendida transmisión rápida de lenguajes complejos por los que se promete asimilar habilidades artísticas casi siempre enfocadas a la profesionalización de la gestión. Síntoma de la sustitución paulatina del conocimiento por la gestión de la información, o, si queremos, de los valores por sus precios.

Desequilibrio y pacto entre disciplinas

Poco después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Karl Jaspers, en *Origen y meta de la Historia* de 1951 pronosticaba que «nuestra época es la edad de la transformación técnica y política de la realidad, no una época de creaciones espirituales eternas». Y las decisiones que han ido tomándose desde entonces le han dado progresivamente la razón, lo que puede comprobarse por el desequilibrio entre los sectores del saber: de los cuatro ámbitos en los que la universidad distribuye sus disciplinas, dos de ellos están siendo puestos entre paréntesis y los otros dos van estableciendo alianzas cada vez más poderosas. Las Humanidades (Historia, Filología, Bellas Artes, Filosofía) y las Experimentales (Matemáticas, Física, Química) están claramente puestas al servicio de las otras dos, Sociojurídicas (Derecho, Economía, Política, Periodismo, etc.) y Tecnológicas (Ingenierías industrial, electrónica, Obras públicas, Informática, Aeronáutica, etc.). Es decir, los saberes dedicados a la identidad (Humanidades) y la razón estructural (Experimentales) han ido perdiendo claramente su autonomía disciplinaria ante el pacto global de aquellas que se dedican a las técnicas que procuran calidad ambiental (Ingenierías) con las preocupadas en la oportunidad el beneficio (Sociojurídicas).

NOTA SOBRE LA INVESTIGACIÓN DEL SENTIDO A LA INTEMPERIE

Tres décadas de investigación

Recién reinstaurado el sistema democrático en España, el Real Decreto de 1979, por el que se incorporaban los estudios de Bellas Artes a la universidad, supuso un hito histórico inédito en el panorama europeo por la implantación de los terceros ciclos y la elaboración de tesis doctorales desde y sobre el ámbito de la creación artística. Desde entonces muchos centenares de trabajos de investigación se han defendido públicamente, constituyendo un corpus documental de una densidad inexistente en ningún otro país pero apenas conocido más allá de nuestra frontera geográfica. Varios estudios han señalado las preferencias analizadas (a: problemas formales, b: cuestiones historiográficas, c: aportaciones de creación propia, d: discursos teóricos disciplinarios), arrojando unos resultados en los que los trabajos centrados en la propia creación artística junto con los dedicados al estudio del impacto sociocultural del arte fueron durante los diez primeros años curiosamente los menos abordados, cuando esas parecían ser las dos razones básicas por las que se incorporaba esa titulación a la universidad. Así, sin referencias previas, a la intemperie, fue creándose una dirección.

Señalemos de este largo recorrido al menos tres factores:

1. Se fueron detectando líneas de trabajo diferenciadas según el perfil sociocultural de cada una de las facultades, dibujando así el espectro general (arte público en Barcelona, diseño y audiovisuales en Valencia, lenguajes formales en Euskadi, modelos historiográficos en Madrid, talleres de creación en Granada o Sevilla, etc.) de una incipiente especialización por autonomías.
2. Desde los modelos argumentativos por vía de autoridad, extraídos de las disciplinas propias de las Humanidades (sobre todo Filosofía como garantía conceptual e Historia como refrendo irrevocable), se fue oscilando hacia la fundamentación por vía de experiencia, proponiendo en los textos redactados apartados dedicados al desarrollo de experiencias creadoras del propio autor.
3. La implantación de los Trabajos Fin de Grado y los Másteres en los últimos planes de estudio del Plan Bolonia trajeron consigo la obligación al profesorado de ofertar por escrito líneas de investigación a las que anotarse y desarrollar cada estudiante. La experiencia repetida de las defensas públicas en presencia de las propias obras plásticas realizadas ha ido ya generando un modelo de gran interés académico aunque todavía no cercano al coleccionista.

Los soportes y las decisiones

Dos ejemplos de tesis doctorales defendidas en los últimos años en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo nos dan una pista de por dónde van los problemas del arte actual y del interés que suscita su exploración en los jóvenes investigadores:

1. La disolución de los soportes tradicionales del arte: tesis doctoral de Ángel Comesaña, *La inconsistencia como propuesta escultórica: la obra no museable*, dirigida por el profesor Juan Loeck.
2. Implicación del arte en los circuitos de la decisión política y social: tesis doctoral, con premio extraordinario, de Carlos Suárez, *Desplazamiento, frontera, memoria e identidad*, dirigida por el profesor Javier Tudela.

Resumiendo, se evaporan los soportes, el sujeto ya es colectivo, el proceso es la clave del producto; todo ello requiere una mirada genética atenta al argumento de experiencia de manera irrenunciable.

A EDUCACIÓN NO CAMPO EXPANDIDO

Xabier Lorenzo

IES de Brión

UNHA ESCOLA ENSIMESMADA

O que sexa que a arte teña que chegar á educación terá máis valor segundo máis radicalmente reformule cuestións de carácter metodolóxico e organizativo.

O actual modelo educativo está absolutamente caduco, falto dunha renovación profunda que reconfigure as súas estruturas, as dinámicas, os tempos e os espazos da aprendizaxe. A escola non responde ás necesidades formativas do alumnado. É unha escola dislocada e disxunta, unha escola xorda e necia, empeñada en ignorar o que sexa que suceda máis alá dos seus propios límites. Son precisamente esas discontinuidades, esas fracturas as que impiden o necesario empoderamento do alumnado; tamén do profesorado.

UN DISPOSITIVO PARA O ACTO EDUCATIVO

É necesario redeseñar por completo o sistema educativo. Non é un asunto que atinxa exclusivamente a aspectos curriculares ou outros similares tantas veces sobados. É un asunto de redefinición do sistema educativo como dispositivo para o coñecemento e a comunicación. Un dispositivo deseñado coa vontade de facilitar as relacións interpersoais para a comprensión profunda da realidade contemporánea.

A escola xa non pode ter lugar nin tempo senón subsidiariamente respecto deste dispositivo de carácter rizomático que a estenda á totalidade do real.

OS PROCESOS ARTÍSTICOS COMO MODELO PARA A EDUCACIÓN

Precisamente nesta reconfiguración pode ser de utilidade importar modelos desenvolvidos pola arte ao longo deste último século. Podemos, cando menos provisionalmente, ensaiar un novo modelo inspirado en estruturas e procesos artísticos. Hai xa un camiño andado, un camiño percorrido con grandes dificultades, que permitiu explorar certos territorios, que xerou certos procesos, algúns xa esgotados, outros plenamente incorporados e asumidos, moitos deles moi válidos para fundamentar neles a construción dun novo modelo educativo. Non tería demasiado sentido reproducilos mimeticamente, pero si aproveitar esas investigacións, eses territorios abertos, máis comprometidos co social, en ocasións máis difusos (é certo), pero tamén máis receptivos ao pensamento diverxente, moito máis ligados á experiencia e ao suxeito que permitan crear unha escola por e para as necesidades do alumnado.

Non é preciso procurar máis estratexia de mediación ningunha, é a arte a estratexia que a escola necesita.

POR FAVOR, QUE DEIXE DE TOCAR ESE TIMBRE!

Un dos grandes problemas do noso sistema educativo é a súa extrema compartimentación, sobre todo porque é unha das características nas que se fundamenta: agrupamentos por idades, materias estancas, contidos específicos, tempos exclusivos, coñecementos fragmentados, falta de interdisciplinabilidade; en fin, todo aquilo que non permite ao alumnado desenvolver a súa autonomía como axente activo protagonista da súa aprendizaxe.

É cada vez máis importante esvaecer os actuais límites da aula, expandila máis alá dos cincuenta minutos dunha sesión lectiva, máis alá das esixencias curriculares.

A incorporación das novas tecnoloxías permite diluír os límites, traballar nos límites, ensanchar os límites. É unha oportunidade aínda non estragada por completo grazas aos esforzos dun certo sector do profesorado, aínda que desgraciadamente, cada vez con máis frecuencia, vemos como son empregadas para perpetuar o modelo da unidade clase.

O modelo educativo actual está baseado nun sistema de garantías ineficaces que aseguren que o profesorado imparta un determinado mínimo de contidos, un sistema miope incapaz (a pesar de todo) de saber como os recibe o alumnado.

CONSTRUÍR O ACTO EDUCATIVO

Do mesmo modo que as conversas poden ser construídas, tamén os procesos educativos poden selo. Construír o acto educativo dun modo consciente atendendo antes que nada as necesidades formativas do alumnado é algo que volve, unha vez máis, a situarnos nesa zona liminar na que as metodoloxías e as dinámicas teñen certo parecido cos procesos artísticos onde compartimos a experiencia de construír e reconstruír o coñecemento a cada pouco.

De novo, ao igual que nas conversas, son necesarias altas doses de confianza mutua para poder acompañar os estudantes na construción da súa liberdade.

O acto educativo é un acto tan artístico como político.

PROXECTOS INTERDISCIPLINARES¹

Cada vez máis habitualmente emprego nas miñas aulas a metodoloxía de traballo por proxectos.

Os proxectos permiten que o alumnado constrúa as súas propias aprendizaxes a partir de determinadas propostas, retos ou centros de interese, e tamén promoven o traballo colaborativo e en rede, a autonomía e a creatividade. Os proxectos interdisciplinares adáptanse ás necesidades e intereses do alumnado; o principal obxectivo é desenvolver parte dos currículos de diferentes materias nun contexto altamente significativo e motivador.

O alumnado comeza o seu traballo definindo e formulando os problemas cos que vai traballar, e non meramente na procura de solucións.

O traballo por proxectos prepara ao alumnado para definir e resolver problemas complexos aplicando o pensamento científico dun modo rigoroso, crítico e creativo.

¹ Os proxectos referidos foron desenvolvidos no IES de Brión polos Departamentos de Debuxo e Tecnoloxía. A documentación sobre aqueles pódese atopar en <http://espazoweb.com/debuxonarede>.

No traballo por proxectos os contidos non se temporalizan senón en función das necesidades propias do desenvolvemento do proxecto, e das necesidades de manexar determinados conceptos, procedementos ou técnicas.

A construción do coñecemento necesita da relación física co contorno, unha implicación plena que non exclúa as sensacións e as emocións.

Hai unha serie de aproximacións cara á resolución obxectual final que o alumnado non extrae de ningún tipo de manual, libro de texto, nin tan sequera do profesorado.

O profesorado debe adecuar o seu rol a esta situación. En ocasións, o seu labor pode ser o de facer aparecer un determinado obxecto na aula coa finalidade de provocar unha serie de consideracións ao seu redor, de abrir unha vía de debate ou simplemente para que soporte ou permita un novo desenvolvemento procesual.

PENSAR COAS MANS

Fabricar obxectos é unha fabulosa maneira de pensar. O deseño e construción de formas pode resultar moi útil para soportar ideas complexas que a linguaxe verbal sostén con dificultade. A fisicidade das formas posibilita aprendizaxes intensas, velozes ás veces. O alumnado ten que ter a experiencia de construír o seu propio coñecemento. Non pode simplemente recibir un coñecemento que lle é transmitido como se este puidese estar contido no interior dunha botella. O coñecemento debe ser elaborado, organizado mediante procesos de aprendizaxe, que só parcialmente terán relación coa transmisión e si moito máis coa experimentación.

Os obxectos, entendidos como figuras da linguaxe, son elementos valiosos nos procesos de aprendizaxe. Condensan de modo indexal un rexistro dos procesos construtivos, unha pegada do pensamento, do corpus conceptual e procedemental necesario para poder elaboralos. Unha lectura profunda deses obxectos, deses marcadores, permitíranos observar a evolución e a aprendizaxe conseguidas.

DADOS ESFÉRICOS

De cando en vez levo ás miñas clases de Debuxo Técnico en bacharelato uns dados esféricos. Repártoos entre os estudantes e invítoos a que intenten representalos graficamente.

Inicialmente a maioría observa fixamente o dado como se este fose volverse transparente e descubrir as formas que agocha no seu interior. O máis normal é que ao cabo dun tempo alguén achegue un dado á orella e o axite para escoitar atentamente os movementos da boliña oculta no seu interior. Outros fano rodar unha e outra vez pola mesa observando como se comporta. Ao cabo dun anaco, uns e outros comezan a debuxar. Ese debuxo é a representación de algo que non se pode ver cos ollos, pódese ver coa experiencia de manexar o dado, de tocalo, de escoitalo, de facelo rodar; pero o resultado é unha imaxe. Están debuxando un dado. Cada quen fai a súa propia proposta, de tal maneira que o que se debuxa é aquilo que fai que o dado funcione, non aquilo que está dentro, porque o que está dentro non sabemos propiamente como é (pero si como podería ser).

A experiencia do obxecto e a experiencia coa forma están detrás de cada unha das propostas nos proxectos interdisciplinares desenvolvidos, conscientes de que nesa pequena distancia entre o ser e o poder ser é precisamente onde se dan as aprendizaxes máis intensas, as máis necesarias.

