

RE-ESTETIZANDO

ALGUNAS PROPUESTAS PARA ALCANZAR LA INDEPENDENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL ARTE

María Isabel Moreno Montoro

Víctor Yanes Córdoba

Ana Tirado de la Chica.

(Editores)



InSEA Publications

Porto: Portugal

2015

ISBN : 978-989-20-5401-8

International Society For Education Through Art

www.insea.org

InSEA

RE-ESTETIZANDO.
**ALGUNAS PROPUESTAS PARA ALCANZAR
LA INDEPENDENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL ARTE.**

María Isabel Moreno Montoro
Víctor Yanes Córdoba
Ana Tirado de la Chica.
(Editores)



Nuestro agradecimiento a las autoras y los autores participantes, por su colaboración. También a InSEA, y a su Consejo y Equipo Ejecutivo, por contribuir a que nuestras voces se compartan con toda la comunidad vinculada al arte y su educación a través de esta Organización.

RELACIÓN DE CAPÍTULOS Y AUTORES:

Pag.

7 **PRESENTACIÓN**

11 **1 ESTETIZACIÓN, DESESTETIZACIÓN Y RE-ESTETIZACIÓN. REPENSANDO LOS VÍNCULOS ARTE-EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL. Mayra Sánchez Medina (Universidad de las Artes, La Habana, Cuba).**

39 **2 LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ACTITUD ANTE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. María Isabel Moreno Montoro; Víctor Yanes Córdoba y Ana Tirado de la Chica (Universidad de Jaén, España).**

63 **3 QUÉ SE ENSEÑA, QUÉ SE NECESITA: LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y SU COMPROMISO SOCIAL. Jaime Sánchez (Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador).**

81 **4 TENDENCIAS EDUCATIVAS: INTERVENCIONES ARTÍSTICAS PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL. Maria Letsiou (Oreokastro School, Grecia).**

99 **5 A LA BÚSQUEDA DE NUEVOS ESPACIOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL ARTE. Carmen Lidón Beltrán Mir. (Artdidaktion/Universidad de Salamanca, España).**

121 **6 CARTOGRAFÍA Y PREVISIÓN DEL CAMBIO DE AGENDA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESCOCIA. Diarmuid McAuliffe, (School of Education, University of the West of Scotland, Escocia).**

137 **7 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA VISIÓN PATRIMONIAL: EL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA COMO CENTRO DE ESTUDIO CLAVE EN LAS PRÁCTICAS PATRIMONIALES. Olaia Fontal Merillas, Sofía Marín Cepeda, Sara Pérez López (Universidad de Valladolid, España).**

159 **8 UN TEXTO DESDE LA TRINCHERA. Raúl Díaz–Obregón y Pilar Pérez Camarero (Universidad Autónoma de Madrid, España).**

181 **9 PROCESOS COMPARTIDOS – EDUCACIÓN, ARTE Y TERRITORIO. Lucía Loren (Artista plástica en Madrid, España).**

203 **RESEÑA SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES**

PRESENTACIÓN

La intervención social a través del arte y de la educación es el tema que guía el proyecto. Con el libro pretendemos insistir en la problemática de la educación artística especialmente ahora que se atisban reajustes que la reducen prácticamente a la inexistencia dentro del sistema educativo. Insistir en esa problemática pero proponiendo modos de actuación. El enfoque de base es proponer la acción educación-arte para conquistar los espacios sociopolíticos no formales utilizando dicha acción educativa a través del arte para la reconstrucción y el bienestar social junto a la concienciación activa de la ciudadanía. De esta manera el proyecto se enfoca desde una perspectiva crítica de la situación del arte, su educación y su intervención social. Y propone una serie de caminos para actuar. Estos caminos tienen diferente carácter oficial y de radicalidad.

Entre los discursos actuales en el campo del arte, el de la acción social a través del mismo, es uno de los más presentes. Ya sabemos que a veces las/os artistas se dejan llevar por las tendencias para que su obra esté en auge. Pero a pesar de ello, sí es verdad que si algo caracteriza el arte actual es su disolución en la vida cotidiana. Y la vida cotidiana es la vida social. Las personas en sus diversas situaciones y con todos sus problemas. El análisis que Sánchez Medina hace en el primer capítulo sobre la dinámica “re-estetizante” de la contemporaneidad es un buen punto de partida para situarse en la perspectiva crítica oportuna.

Los profesionales que trabajamos alrededor del arte: artistas, profesorado,

gestores y dinamizadores, nos damos cuenta de que el aparato del sistema, a través de sus diversas instituciones, la educación, la cultura, sigue sin pensar en las personas y su bienestar, y que una de sus consecuencias es que el arte como patrimonio humano universal esté cada día más lejos de la política social. La presencia del arte está más bien en las instituciones como herramienta de gestión política en relación a la ideología y a la economía. Así, algunas personas de las que se dedican al arte en cualquiera de sus posibilidades profesionales están tomando las armas en la creación y en la educación para que este campo forme parte de lo cotidiano a pesar de las vías oficiales.

Este libro se suma a otros ejemplos en los que se evidencian caminos de educación y creación que conectan, o reconectan lo que nunca debió desconectarse: el ser humano y el arte.

Empezaremos con una reflexión sobre cómo la des-estetización ha calado en la población, y las relaciones entre la idea de re-estetización y responsabilidad social. O cómo sencillos proyectos de intervención artística y educativa operan grandes resultados en la conexión comunitaria. En los primeros capítulos se hará una revisión de la situación actual del discurso del arte entre la población y de cómo se interviene con la educación. La educación artística y estética que se ubica en la sociedad actual, contemplando como ámbitos educativos aquellos espacios socioculturales con los que se puede interaccionar desde la educación formal y no formal. La escuela y los centros de arte, los museos, los grupos activos, las acciones de dinamización artística; la participación activa de los sujetos. Se ofrece por tanto, en un principio, una reflexión a través de los primeros capítulos, en los que se cuestiona las responsabilidades sobre la formación estética de las personas.

En los siguientes capítulos, veremos cómo se han conseguido buenos resultados con intervenciones al margen de lo que oficialmente se espera que se haga dentro del sistema. A través de cada capítulo, se ofrecen propuestas de intervención más concretas que ejemplifican toda la reflexión sobre el tema. Alguno plantea la aportación a la reconstrucción social, haciendo alusión a los procesos erosivos que han degradado nuestro panorama actual en las artes y la educación, que cómo se verá en el mismo capítulo, sufren un paralelismo con los procesos erosivos en el territorio. En otros se cuenta cómo vincular la creación con el mundo laboral, o cuáles pueden ser los planes de un estado o nación, para la educación artística oficial.

Los autores proceden de diferentes lugares, desde la Europa Mediterránea, España y Grecia, o desde el Reino Unido, Caribe o Latinoamérica. Esto provee al libro de un interés particular porque vemos cómo determinadas cuestiones son las mismas en cualquier punto geográfico. Y cómo las soluciones pueden ser también iguales cuando se trabaja desde el arte, dando una conclusión definitiva que es el arte para la igualdad social universal. En definitiva, es una propuesta para no rendirse y seguir luchando desde la trinchera a pesar de la falta de interés por parte del sistema oficial.

Los editores, Jaén, 2015.

ESTETIZACIÓN, DESESTETIZACIÓN Y RE-ESTETIZACIÓN.
REPENSANDO LOS VÍNCULOS ARTE-EDUCACIÓN
ESTÉTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

Mayra Sánchez Medina

ESTETIZACIÓN, DESESTETIZACIÓN Y RE-ESTETIZACIÓN. REPENSANDO LOS VÍNCULOS ARTE-EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

Mayra Sánchez Medina

1. La sociedad actual a la luz del concepto estetización.

En las últimas décadas se ha puesto de moda el concepto estetización, ampliamente utilizado en los espacios académicos, al punto que ya lo encontramos en adecuaciones y conjugaciones interesantes: estetización de la vida, de la cultura, de la política, de la pobreza... Desde el apocalipsis, el desconcierto o el júbilo, el pensamiento social ha ido dando cuentas de esta emergencia que matiza las décadas del pasado fin de siglo y los inicios del presente.

Como nunca antes, nuestra vida está rodeada de imágenes, formas y deseos que la configuran y predeterminan. Esta circunstancia ha llevado al reconocimiento de la existencia y protagonismo de determinadas relaciones estéticas en la vida social contemporánea¹. La elástica extensión del concepto estetización acoge un sinnúmero de sucesos, relaciones

¹ A pesar de algunas posibles definiciones, desde el punto de vista epistemológico, la autora de este trabajo considera que la estetización no es más que el reconocimiento de la existencia y protagonismo de determinadas relaciones estéticas en la vida social contemporánea.

y/o preocupaciones del pensamiento social contemporáneo respecto a la generalización de estas relaciones estéticas. Tal elasticidad conceptual, hace pertinente y necesario el análisis teórico, en tanto no siempre se hace referencia a los mismos aspectos, ni se utiliza en el mismo sentido. Además, es preciso ponderar sus impactos sobre el hombre común, y, especialmente, la viabilidad de las estrategias estético-educativas en medio de esta dinámica estetizada.

Un criterio frecuente en algunos enfoques es el que sigue: "... el proceso de la cultura moderna lleva a lo que podemos llamar un creciente y cada vez más intenso *recubrimiento estético de la experiencia*² como estetización de la vida, como *estilización en la presentación de los fenómenos de la experiencia...*"³ ¿Debemos entender el proceso de estetización de nuestra vida social desde una visión de lo estético como agregado⁴ o envoltura?; ¿Se trata de solo de un proceso de "estilización de la experiencia"?

H. R. Jauss, al perfilar los ramos del llamado paradigma postmoderno apunta hacia varios elementos que ilustran esta preeminencia de lo estético en la sociedad actual a partir de que el ejercicio de la sensibilidad, el placer, la comicidad, la espectacularidad... se despliegan con mayor fuerza que en ninguna otra época del pasado. Así lo describe Jauss "...el cambio desde el experimento esotérico de un modernismo ascético a la afirmación exotérica de la experiencia sensible y el gozo comprensible, el exceso satírico y la comicidad subversiva ; el cambio desde la proclamada muerte del sujeto a la experiencia de la ampliación de la conciencia; el abandono

2 (La cursiva es de la autora de este trabajo).

3 Jimenez, José citado por Guattari, F. (1996) El Nuevo paradigma estético. En Dora Fried Schnitman, Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad. Barcelona: Paidós. 2006-2007.

4 En un glosario de términos sobre hostelería y turismo aparece la siguiente entrada: estetización: (Ing. Aesthetization; Fr. Esthétisation; Al. Ästhetisierung). Proceso por el cual se intenta dotar de valor estético un objeto, lugar o entorno que de por sí carecería de dicho valor... <http://www.poraqui.net/diccionario/index.php>

de una obra de arte autónoma y una poética autorreferencial a favor de una apertura de las artes en un mundo altamente industrializado y sus nuevos medios; la extensión del interés estético a la recepción y el efecto; y, no en último término, una mezcla despreocupada de alta cultura y cultura de masas que aprovecha la ficción, lo imaginario y lo fantástico como medio de comunicación, frente al flujo informativo del mundo tecnificado...”⁵

Aunque el autor de las transformaciones de lo moderno no se refiere explícitamente aquí a nuestro objeto, no caben dudas de que esta describiéndolo desde sus manifestaciones fenoménicas, y, especialmente, desde los cambios de sensibilidad que tipifican esta nueva fase de la experiencia humana.

J. F. Lyotard, por su parte, sí lo describe de manera directa: “...Tenemos muchas palabras para glosar la estetización inherente a la cultura- nos dice-. Puesta en escena, espectacularización, mediatización, simulación, hegemonía de los artefactos, mimesis generalizada, hedonismo, narcisismo, autorreferencialismo, autoafección, autoconstrucción, y otras.”⁶ Obsérvese que en estos autores puede encontrarse una perspectiva similar. La tendencia a pensar la estetización como una especie de “gesto subjetivo”, una nueva actitud social o nueva sensibilidad. Así, otros hablan de carnavalización,⁷ complacencia en el horror,⁸ hiperrealidad,⁹ como

5 Jauss, H. R. (1995). *Las transformaciones de lo Moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Madrid: Balsa de la Medusa, p. 17

6 Lyotard, F. (1996). “Anima Mínima”. En: *Moralidades posmodernas*. Madrid, Colección metrópolis, Editorial Tecnos, p.161

7 En su texto “A paso de cangrejo. Artículos, reflexiones y decepciones, 2000 - 2006” (Barcelona, ed. Debate. 2007), Umberto Eco analiza la carnavalización de la vida actual que va “A paso de cangrejo” -es decir, hacia atrás parece caminar la historia en este nuevo milenio. Todos los avances científicos y los progresos democráticos que auguraban un espléndido futuro se han convertido en conflictos e insatisfacciones. El mundo no va bien –dice Eco.

8 Ver: Julia Kristeva. (1998). “Aproximación a la abyección”. *Revista de Occidente*, No. 201, p.p. 110-116

9 “...Todas las utopías del siglo XIX y del siglo XX, en cuanto se realizaban, ahuyentaban la realidad de la realidad; nos han dejado en una hiperrealidad vaciada de sentido ya que toda perspectiva final ha sido

tendencias, gestos y perspectivas que caracterizan nuestra actualidad.

Podría pensarse que se ha cumplido el sueño ilustrado, luego romántico y vanguardista después, de embellecer la vida y universalizar el arte; la realización de la revolución con la que fabulara Schiller en sus *Cartas sobre la Educación Estética* o Joseph Beuys a finales de los setentas, cuando proclamó que cualquier hombre podía ser artista. Pero, ¡atención!, son escasas las voces entusiastas. El tránsito del esteticismo de los primeros modernos a la estetización tardomoderna se ha entendido como regresión, predominando un gesto negativo en la percepción del lugar de la variable estética en la sociedad actual.

Así la mayoría de los que hablan de la estetización lo hacen en clave peyorativa, presentando la fisonomía de nuestra actualidad, desde un tendencioso guiño de afectación y fingimiento que desemboca en el sinsentido de un callejón sin salida. En este contexto, se tambalea la propia idea de la necesidad de una Educación Estética.

¿Se trata de una moda o un capricho superfluo, un simple ablandamiento de las costumbres en un mundo afeminado y narcisista? Ciertamente, el germen de esta nueva sensibilidad que nos acompaña, no debe tomarse a la ligera, pues no nace de los rejugos caprichosos de modistos y diseñadores. Si así fuera, pasaría como cualquier tendencia al uso sin dejar rastro alguno en nuestras vidas. Pero, no es el caso. ¿Cuáles son las fuentes de su permanencia y expansión?

Al explicar las bases reales del llamado postmodernismo, Jameson nos

como absorbida, digerida, dejando una especie de residuo en la superficie, sin profundidad...”Jean Baudrillard.
<http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03/la-ilusion-y-la-desilusion-esteticas.html>

brinda elementos para entender las de la estetización: "...lo que hemos estado denominando espacio posmoderno (o multinacional) no es meramente una ideología o fantasía cultural, sino que está dotado de una genuina realidad histórica (y socioeconómica) en términos de una... expansión del capitalismo a escala global."¹⁰ Para el norteamericano, se trata de "...la virtual realización definitiva del proceso de colonización por la mercancía iniciado en el capitalismo clásico..."¹¹ Jameson lo explica a partir de que "...la producción estética se inserta en la producción general de bienes..."¹² En tanto "...la frenética urgencia económica de producir constantemente nuevas oleadas refrescantes de géneros de apariencia cada vez más novedosas (desde los vestidos hasta los aviones), con cifras de negocios siempre crecientes, asigna una posición y una función estructural cada vez más fundamental a la innovación y a la experimentación estética..."¹³

Así como en otros momentos del devenir humano, la religión, el comercio marítimo o el desarrollo de la industria han sido protagonistas de las dinámicas sociales que organizan o condicionan, no se puede entender el mundo de hoy al margen de este engranaje estetizado, en tanto "...desde el valor económico y el poder estatal hasta las prácticas y la propia estructura de la misma psiquis - se han tornado "culturales..."¹⁴. La variable estética, masificada, ha tomado un lugar determinante para el funcionamiento del capital y, ha permitido la consumación de la omnipresencia del mercado al que reanima y retroalimenta desde la seducción publicitaria.

10 Jameson, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo Tardío*. Barcelona: Editorial Paidós Pág. 170

11 Idem, Pág. 147

12 Idem, Pág. 144.

13 Idem, Pág. 144.

14 Frederic Jameson. (1995). *Estética y Geopolítica. Cine y espacio en el sistema mundial*. Edit Paidós, España, p. 159

El fundamento de los rasgos “visibles” de la estetización, - el imperio de la imagen; la tiranía del consumo; el culto a la forma; la vocación por la espectacularidad en las relaciones públicas y también en las privadas; la puesta en escena de las lateralidades sociales; entre muchas otras- se encuentra en la universalización del principio mercantil derivado de las relaciones productivas, que se irradia a todo el tejido social emplazado sobre la posibilidad ilimitada que le imprime el desarrollo tecnológico.

Al respecto apuntaría Brea: “...Si el efecto del capitalismo industrial sobre el sistema de los objetos (y por ende sobre el sistema de necesidades, y el de las relaciones) fue su transformación generalizada a la forma de la mercancía, podría decirse que el efecto más característico del capitalismo postindustrial es la estetización generalizada de tal mercancía, la transformación de esta (y por ende del sistema de necesidades, y el de las relaciones, sometido por tanto a una segunda metamorfosis) a su forma estetizada...”¹⁵

En esta idea de una “segunda metamorfosis”, encontramos un enclave coherente para entender la estetización más allá de esa apariencia frívola, que ha confundido a muchos políticos y científicos sociales. Detrás de esa envoltura centelleante y aparentemente trivial, la estetización se nos presenta como un resultado consustancial al propio sistema capitalista en su fase actual, íntimamente conectada con sucesos de máxima importancia para los destinos de la humanidad.

El impacto de la estetización moldea cuerpos y profesiones; moviliza fanáticos y consigue adeptos a partidos políticos y religiones... Cae por su

15 Brea, J. L. (2003) *El tercer Umbral*. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural. España, Murcia, CENDEAC. p. 128.

propio peso el velo de intrascendencia tras el que nos acostumbramos a mirar los procesos culturales. El placer, la fruición y el deseo, dejan de ser simples instancias de la subjetividad individual, cuando las consideramos parte de la maquinaria social enmascarada tras los “inocentes” centelleos del neón y las lentejuelas.

Sin embargo, el asunto no estriba únicamente en ubicar este nuevo concepto dentro de los que caracterizan a la actual sociedad de consumo. Vamos a tratar de mirarnos a través de él...

2. Estetización y desestetización. Más allá de un simple juego de palabras.

El origen ambiguo de lo estético y la multiplicidad y relatividad de sus conceptos colindantes -belleza, arte, armonía, gusto, placer...- nos impulsa a penetrar en un lugar otro al que el pensamiento social contemporáneo está siendo obligado a transitar una y otra vez desde fines de la centuria decimonónica: el camino de la sospecha respecto a la modernidad occidental y su peculiar manera de ver el mundo.

¿Cuánto puede haber sido impactado este concepto por los dictados de la mentalidad moderna? Lo primero que nos salta a la vista es su deuda con las inconsecuencias epistemológicas de esta manera de entender el mundo que habíamos asumido como válida y que hoy nos resulta insuficiente. Desde sucesivos desprendimientos epistemológicos, es decir, procesos mentales de descontextualización, desterritorialización, fragmentación, lo social es concebido desde los modernos “... bajo el dominio exclusivo de relaciones binarias y lineales...”¹⁶. Esto incluiría el proceso de “individuación

16 Guattari, F. (1996) “El Nuevo paradigma estético”. En Dora Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós. Pág. 191

de la subjetividad” del que nos habla Guatari¹⁷- subjetividad “...parcelada, fragmentada en facultades modulares como la Razón, la Voluntad, la Afectividad...¹⁸” que también empobrecería la experiencia estética. Se trata de una bipolarización epistemológica de la valorización que de este modo se vuelve estéril al abstraerse de la realidad cotidiana, bajo la égida de “... un polo de referencia trascendente autonomizado: Lo Verdadero de las idealidades lógicas, el Bien de la voluntad moral, la Ley del espacio público, el Capital del intercambio económico, lo Bello del dominio estético...¹⁹”

Esta mirada descontextualizadora, aún nos acompaña. Veamos cuánto se ha impregnado en una de las orientaciones que se han podido identificar en el enfoque de nuestro tema: *la tendencia a entender la estetización como desbordamiento*.

Esta idea nos la sugiere Xavier Rubert de Ventos, uno de los primeros en apreciar el ostensible cambio de lugar de los elementos estéticos en la sociedad de fin del siglo XX. En su obra “La Estética y sus herejías” de inicios de los ochentas, afirma: “...Los temas o sectores donde se consideraba pertinente el ejercicio de la imaginación artística se han visto... *desbordados*²⁰ por sus dos extremos. El tema, problema u objeto de aplicación de este caudal imaginativo no es ya el mundo de la representación o creación artística, sino que se extiende a la configuración de los objetos de uso cotidiano y, en el otro extremo, a la de estos mismos usos y actividades. Se trata pues de inventar también en nuestro comportamiento social y sexual, en nuestro cuerpo y de organizar nuestro espacio...”²¹

17 Idem.

18 OC. Pág. 190

19 Idem.

20 (La cursiva es de la autora de este trabajo).

21 De Ventós, X. (1980). *La estética y sus herejías*. Barcelona, Edit. Anagrama, p.38

Estamos frente a una de las aproximaciones iniciales a los rasgos de la estetización, que aún sin nombrarla como hacemos hoy, percibe su rastro en la configuración de los objetos, los comportamientos sociales, etc. Para el autor de la *Teoría de la sensibilidad*, la imaginación artística se ha extendido más allá de los espacios en que *su ejercicio* se consideraba pertinente. En principio, podríamos estar de acuerdo con él cuando designa como *artístico* este *caudal imaginativo* desbordado. Es innegable la fuerte presencia del arte desde los albores de la humanidad en los rituales y espacios de la vida pública y privada. Claro que, desde esta perspectiva, no habría ninguna novedad en nuestro acontecer actual. ¿Por qué hablar entonces de una estetización de la vida social contemporánea?

La respuesta está en el propio fragmento cuando delimita: "...Los temas o sectores donde se *consideraba pertinente el ejercicio de la imaginación artística*"²², siguiendo la tendencia dominante en el pensamiento moderno, que presupone un encerramiento de lo artístico, y por consiguiente, de lo estético, en la forma, bajo el criterio de la separación forma –función. La artesanía, el urbanismo, el diseño industrial, las tradiciones populares, y un sinnúmero de fructíferas actividades quedan por fuera del "universo" estético. Al distanciarse de lo útil, el "mundo" del arte occidental moderno, institucionalizado, es separado del resto de las actividades y funciones ordinarias, siendo erigido a su vez como modelo frente a ellas, con una alta misión redentora y exonerante. Obsérvese, que al referirse a determinados "temas o sectores" para el ejercicio de "la imaginación artística", no está considerando la vasta gama de acciones, relaciones y usos que el hombre puede hacer de ella en su vida diaria, sino que la reduce a la cadena de circulación del arte, desde donde, a su modo de ver se ha desbordado.

22 (La cursiva es de la autora de este trabajo).

Seguendo a este autor, si se considera un antes y un después del desbordamiento actual, se nos hace evidente un desliz epistemológico: Al circunscribir al mundo de “la representación o creación artística”, ese “algo” que ahora se extiende a “la configuración de los objetos de uso cotidiano”, de Ventos presupone un antes en el que el resto de las esferas de lo social carecieron de tal cualidad, con lo que reproduce *a priori* un gesto moderno de expropiación poco estudiado entre nosotros.

En la misma postura se ubica Salizzoni cuando afirma que “...La referencia a la “estetización de las sociedades actuales” designa en efecto “el tránsito de rasgos de la experiencia estética a la experiencia extra-estética, al mundo de vida, a aquella que es definida *tout court* como la *realidad*, contrapuesta de esta manera al mundo de la belleza y el arte...”²³

Lo primero que salta a la vista en este fragmento es la identificación de lo estético con el arte y la belleza en contraposición al mundo de la vida, es decir, nuevamente un antes en que la realidad era extra-estética per se. Desde diferentes enclaves, ambos criterios parten de admitir una separación entre experiencia estética y experiencia extra-estética, que habría que releer con detenimiento. Ambos autores asumen como definitivo el proceso de autonomía del arte, hecho que al decir de los estudiosos, sólo se produjo en Occidente a partir de los siglos XVIII y XIX. Si bien, en ningún sentido puede considerarse que lo artístico aparece en el momento de su autonomía, tampoco se debe entender que lo estético como fenómeno no existía antes de su denotación teórica²⁴.

Según Felix Guattari la “... sectorización de los modos de valorización

23 Citado por Brea, José Luis. (2002). La estetización difusa de las sociedades actuales y la muerte tecnológica del arte. En: La era Posmedia [http:// www.joseluisbrea.net](http://www.joseluisbrea.net)

24 La Estética como saber nace alrededor de 1750, aunque el término ya aparece en un texto de su creador, Alexander Baumgarten de 1737 denominado Meditaciones filosóficas sobre la poesía.

está profundamente enraizada en la aprehensión cognitiva de nuestra época y nos es difícil dejarla de lado cuando intentamos descifrar las sociedades del pasado...”²⁵. Por eso es frecuente que pensemos al arte tal y como lo conocemos hoy, desde una *referencia axiológica particularizada* que nos es familiar, obviando que, “... En las sociedades arcaicas, la danza, la música, la elaboración de formas plásticas y signos hechos sobre el cuerpo, sobre los objetos o el suelo, estaban integrados a las actividades rituales y las representaciones religiosas...”²⁶

Cuando el célebre filósofo introduce su noción de *agenciamientos territoriales de enunciación*, alude a un paradigma protoestético, que no refiere necesariamente una etapa histórica particular, sino a un estado creativo naciente, conformado por “... diversos modos de semiotización, sistemas de representación y prácticas multirreferenciales...”, generadores de “identidades transversales colectivas”. Este paradigma protoestético, entendido como “...interpenetración del *socius* con las actividades materiales y los modos de semiotización dejaba poco espacio para una división y una especialización del trabajo (...) y, correlativamente, para la separación de una esfera estética distinta de otras esferas económicas, sociales, religiosas, políticas...”²⁷

Cuando nos habla de estos agenciamientos territoriales integrados, el autor aclara que no pretende solo una referencia histórica “a las sociedades sin escritura y sin Estado”, sino, que en nuestro mundo -donde cada vez se hacen más evidentes las rizomáticas relaciones entre los componentes económicos, religiosos, raciales, étnicos y culturales- “...se encuentran supervivencias e incluso renacimientos activos...” Es decir, la supuesta

25 Guattari, F. (1996) O.C. p. 186

26 Guattari, F. OC, p.185.

27 Guattari, F. OC, p.186.

separación de lo estético ha estado anclada en un paradigma cosmovisivo y no en una realidad en sí, pues de inicio, desconoce períodos anteriores de franca interpenetración. El “mundo de la belleza y el arte” solo tuvo un cierto sentido social efectivo desde su construcción teórica como parte de la hegemonía moderna europea, cimentada también desde una jerarquía axiológica en la que sus valores fueron coronados como “universales”, modélicos, superiores. Dicho de otro modo, se construyó sobre el espejismo excluyente de la modernidad, que al convertir a Europa en lugar de enunciación de paradigmas teóricos y culturales, invisibilizó o menospreció otras experiencias y realidades a las que privó en teoría, y consiguientemente, en acto, de su potencial estético. Salta a la vista que la idea de un supuesto *desbordamiento* de lo estético nace de una entelequia cosmovisiva y no de una realidad palpable.

He aquí otro de los impactos de la racionalidad monocultural a la que se refiere Buenaventura de Sousa Santos cuando nos habla de que Occidente impuso una sociología de las ausencias.²⁸ En la misma medida en que el pensamiento moderno transitó de una estética de la percepción y el gusto -con Baumgarten y Kant- a una filosofía del Arte, hacia el romanticismo, -proceso en el que la propia belleza natural, pierde terreno ante la belleza creada por el genio creador del artista-, el sentido estético en su naturaleza antropológica, humana, fue brutalmente enmudecido.

Amordazado, el hombre común fue, poco a poco, relegado a la condición abstracta de simple *espectador*. Sus ancestrales maneras de gustar, preferir y repudiar pasan inadvertidas; las inflexiones pragmáticas de sus formas de comunicación estética quedan a la sombra, mientras gestos, pulsos y

28 Boaventura de Sousa Santos. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, México, Universidad de los Andes/Siglo XXI Editores, (3ª ed.); pp. 42-45.

fluxiones siguieron llevando y trayendo mensajes dentro de los marcos de cada cultura²⁹ y a espaldas de la teoría. Sus ricos emplazamientos y registros permanecieron sepultados teóricamente hasta avanzado el siglo XX, cuando saltan a la palestra en el proceso de consolidación de la masa como destinataria del consumo, que ya se preparaba desde el siglo anterior. El uso y abuso de las formas y las imágenes que ya impactaron a los paseantes de París desde Baudelaire y que se han multiplicado hasta el delirio en nuestros días, empezaron a propiciar estudios cada vez más profundos sobre la naturaleza humana y sus relaciones, sus modos de presentación³⁰, su performatividad, como generadoras de sentido cultural. Todo ello ha puesto ante los ojos de las ciencias sociales un universo sorprendentemente ignorado.

En este sentido, el análisis epistemológico de la estetización nos está descubriendo algo que rebasa lo puramente conceptual: una fase previa que pudiéramos entender como de desestetización. La suposición teórica que subyace en la idea de la estetización del mundo actual como desbordamiento de sus enclaves anteriores, contiene una afirmación tendenciosa ¿Qué había más allá de aquel supuesto mundo estético hoy expandido? Nada...A través de un sutil proceso epistemológico, la modernidad europea, además de todos sus pecados archiconocidos, llevó a cabo otra atrocidad a la que generalmente no se hace referencia, la expropiación estética del hombre común, al que enmudeció, maniató, cercenó cuando hizo invisible su cualidad estética.

Gracias a este proceso histórico de desestetización, le expropiaron

29 Ver: Mandoki, K. (2006). Estética cotidiana y juegos de cultura. Prosaica I. México, Siglo XXI editores.

30 Resalta el importante texto de Edwin Gofman La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires, Amorrortu editores, el mismo que ha tenido importantes seguidores en la actualidad.

el arte al hombre común y lo situaron en el rol de espectador; le diseñaron los trillos y senderos de la creatividad, desde jerarquías coloniales y étnico-centristas; despojaron de esteticidad sus prácticas cotidianas y el habitar de su identidad cultural, religiosa, microsocial evaluadas desde la designación peyorativa de folclóricas, primitivas, subdesarrolladas.

Hablar hoy de la belleza y el arte como aquello a lo que se “contraponen” la “realidad”, aunque pudo corresponderse con un enfoque epistémico dominante dadas las circunstancias de los últimos 300 años, significa prorrogar un sinnúmero de expropiaciones que esta propia perspectiva contenía: despojar de esteticidad, desde una lógica monocultural, a aquellas relaciones, esferas y productos que no asumieron el modelo europeo y continuaron enlazando forma y función, como la artesanía, las diversas variantes de cultura popular; el diseño industrial y urbano, entre otras. Significa, además, desconocer la propia estética de la comunicación humana, rica en poses y misterios, cuyo “descubrimiento” resulta hoy todo un acontecimiento teórico.

Sin lugar a dudas hay que reconocer que el gusto ha sido magistralmente utilizado como instrumento de poder. Es necesario que estudiemos el papel que asumió el componente estético en la descalificación de las márgenes sociales y culturales; en la demonización sutil de la pobreza desde su imagen degradada e impura; la reprobación de la exuberancia de colores y texturas de nuestros pueblos y otras culturas no centrales. Nuestras técnicas, ancestrales o no, han sido denigradas bajo la calificación de “primitivas”, “arcaicas”, “artesanales”. Nuestras maneras de vestir, poses y bailes, costumbres antiguas y presentes nos hicieron sentir como extraños, diferentes, no civilizados...

3. La re-estetización como alternativa.

“... no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas...”

Boaventura de Sousa Santos³¹

La invisibilización tendenciosa del lugar del componente estético en la sociedad ha tenido varias secuelas teóricas y prácticas y ha coartado los alcances de las políticas culturales y de la educación. La propia noción al uso de Educación Estética es una muestra de ello. Generalmente se entiende la Educación Estética como una estrategia social, que se organiza desde la escuela y demás instituciones educativas y culturales; un espacio conscientemente establecido, con límites precisos y definidos, de cuya modelación se encargan tanto los pedagogos, como los promotores y activistas culturales. Desde una mirada tutelar, se diagnostican y proveen recetas educativas; se proponen materias “estéticas”- dibujo, danza, teatro, música, historia del arte...- desde una actitud fuertemente asentada en la desestetización.

Sin embargo, los que así piensan y actúan, desconocen que, desde el ámbito de lo sensible, al margen de estas estrategias, cada ser humano, independientemente de su estatus social y desde él, participa de un micro universo de relaciones estéticas que cualifica su manera de habitar el mundo. Lo estético funciona a través de un canal comunicativo del que generalmente no somos conscientes. A través de él nos sumergimos en un

31 Boaventura de Sousa Santos. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social-[http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ediciones/santos/prologo/pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ediciones/santos/prologo/pdf) –p.10

permanente intercambio de impresiones visuales y sonoras, elaboramos una retórica verbal y no verbal y desciframos el comportamiento de los otros³².

La expropiación o desestetización de la que ha sido víctima el ser humano común se constituye como un obstáculo epistemológico y estratégico para la Educación Estética, pues, si consideramos que la experiencia estética de cada cual anticipa las acciones educativas institucionales, entonces, habría que tener en cuenta la posibilidad de que estas sean obstruidas o ignoradas desde intereses divergentes. La “sombra” abstracta con que le hemos cubierto, no impide que el hombre común sea un ente activo, recepcione posturas y modelos de su entorno, y sea susceptible a influencias espontáneas, locales, arbitrarias, inconscientes e intuitivas que, de modo muchas veces determinante, modelan sus gustos y preferencias. Sobre nosotros, la sombra del consumismo, la banalidad y la deshumanización que prolifera por doquier desde múltiples alimentos sociales.

Todo proyecto educativo que tenga en cuenta el componente estético, debe incluir en sus bases la presuposición de que el individuo objeto de su acción no es “tabula rasa”, que su universo sensible contiene una historia precedente, un grado y una cualidad determinada. Esto no significa renunciar a los paradigmas. Es incuestionable que estos juegan su papel como referentes necesarios del proceso educativo, en tanto perfilan la imagen del individuo socialmente deseable; pero, al concebir la personalidad estética sólo como aspiración, se han confundido las

32 Según Katia Mandoki, “... Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales...” Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de cultura*. Prosaica I. México, Siglo XXI editores. p. 9

proyecciones del ideal estético, de los paradigmas socialmente aceptados, con la disposición natural de los seres humanos a comunicarnos desde la sensibilidad y de ser portadores, cada uno de nosotros, de nuestra propia mismidad estética. Visto estratégicamente, la personalidad estética no será sólo la meta a lograr: debe ser punto de partida, objeto y fin del trabajo estético educativo, siendo considerada no sólo el “blanco” de las estrategias oficiales institucionalizadas, sino, también, como la “diana” de otras influencias sociales, “para bien o para mal”.

En este mismo sentido, habría que repensar los criterios estimativos con los que hemos juzgado las estrategias estéticas. Generalmente, estas asumen lo estético solo en su dimensión “positiva”, desde su encerramiento en los términos de una belleza abstracta, universal y también paradigmática, recubierta de una coraza eurocéntrica y colonial, construida geopolíticamente. El “buen gusto”, la armonía, la elegancia, y muchos otros términos con que acostumbramos catalogar los sucesos, objetos o relaciones que nos placen, han estado cargados de valores excluyentes, jerarquizados desde una superioridad naturalizada sin reparos, que menosprecia lo cotidiano como vulgar, e incluso como marginal, despojado de una esteticidad coherente con el individuo real, el conjunto de sus relaciones esenciales, sus gustos y preferencias, sus aspiraciones y necesidades materiales y espirituales.

Una de las direcciones más fuertes sigue siendo la Educación por los medios del arte. En ella hay que profundizar mucho más. Las transformaciones producidas en el arte durante el último siglo, y en especial a partir de la segunda mitad del XX, signadas por la pluralidad y la disolución de sus fronteras, han generado la idea de que resulta imposible que hablemos

hoy de Educación Estética³³. Además de la confusión terminológica implícita³⁴, la negación de las posibilidades de una Educación Estética ante la pluralidad posmoderna, emerge en muchos casos de la proyección automática de los proyectos modernos, pendientes del arte, que por demás resultarían inoperantes en las actuales condiciones. Ciertamente, la relación Arte-Educación ha debido variar en la misma medida en que el Arte ha abandonado los derroteros modélicos de sus primeros siglos de autonomía.

De hecho, la ausencia de una norma universal para la creación artística, la diversificación de la experiencia creadora y perceptiva en torno al arte, no deben significar, en modo alguno la necesidad de renunciar a él como medio educativo. No se trata de imponer gustos en torno a uno u otro de los modos artísticos, técnicas u obras específicas; se trata de situar al estudiante en condiciones de descubrir por sí mismo este universo, de facilitarle la posibilidad de crear, de leer los distintos tipos de lenguaje y desarrollar sus potencialidades creativas.

Recientemente defendió su tesis doctoral en el ISA (Universidad de las Artes de Cuba) la artista y profesora colombiana MSc. Sonia Castillo Ballén. Su tema giró en torno a las artes del cuerpo en los procesos de formación universitaria de los artistas plásticos y visuales en Colombia. *El cuerpo sintiente de las artes del cuerpo*³⁵, sería su título principal, dirigido a rescatar el carácter crítico formativo de las mismas. Al tomar el

33 Por ejemplo, de esto habla Simón Marchan Fiz en su obra: *Del arte objetual al arte de concepto*. Ediciones Akal, Barcelona, 1994. (Epígrafe: La sensibilidad posmoderna.)

34 No es lo mismo hablar de Educación por el arte (por los medios del arte) que de Educación Estética, que la incluye.

35 Tesis Doctoral: *El cuerpo sintiente de las artes del cuerpo: una contribución teórico práctica sobre su carácter crítico formativo, para los procesos de formación universitaria de los artistas plásticos y visuales en Colombia*. Aspirante: MSc. Sonia Castillo Ballén. Tutor: Dr. Raúl Navarro Padrón. ISA, Cuba, 2012.

cuerpo como centro de atención de su investigación teórico práctica, la doctorante lo piensa como principal víctima de la violencia que aflora por doquier en su entorno nacional. Desde diferentes técnicas y formatos lo vuelve protagonista, interrogándolo, haciéndolo presente en su movimiento o estaticidad, enfocándolo, mirando desde él la sociedad que habita. Al responder sobre el modo en que las dinámicas estetizadas de la sociedad actual pudieron influir en su investigación, Castillo Ballén realizó una lectura interesante, donde resalta, dentro del contexto habitualmente negativo sobre el tema, una respuesta en clave positiva de las mismas, señalando, además de los males conocidos, algunas ventajas que sin dudas habría que potenciar mucho más, como posible alternativa de reconstrucción social. En especial, la posibilidad de eliminar la distancia cuerpo-mente, afianzada por la cultura occidental moderna en detrimento del primero sobre la segunda. Demasiado ocupado en ponderar las maravillas de la razón, el pensamiento moderno se pensó a sí mismo desconectado de su soporte natural, reservorio cultural, sustento existencial y sensible, para llegar al callejón sin salida de la universalidad y la abstracción hoy caídas bajo sospecha. La artista colombiana estaba haciendo uso de “*un pensamiento alternativo a las alternativas*”... que el mundo necesita con urgencia y que el Arte estaría en condiciones de ofrecer.

Ciertamente, desde principios del siglo XX, y a instancias de la cultura de la imagen fomentada desde la propaganda comercial, se ha producido el “descubrimiento” del cuerpo, que se hace más visible a partir de su imagen, como estructura y presentación. El “destape”, que a simple vista impacta la moda y el espectáculo, puede ser considerado en otras dimensiones más profundas. Este “enfocar” socialmente el cuerpo, posibilita los regímenes de auto-cuidado corporal, que contiene sus tiranías, como por

ejemplo, la de la delgadez, que ha tenido detrás, según M. Featherstone³⁶ a varias industrias como Hollywood o la de los cosméticos y condiciona también flagelos como la anorexia, pero también reporta algunos logros: el cuidado de la salud, las campañas contra la obesidad, la práctica de deportes y las formas saludables de vida que ocasionalmente encuentran un espacio mediático. Emergen también el cuerpo maltratado, el cuerpo diferente, el dolor y la violencia contra el cuerpo... Sustanciales han sido las búsquedas en el territorio de la sexualidad, en la que tanto camino aún hay que recorrer, y, no menos importante, la aceptación del cuerpo como parte del propio yo, y no como el sostén de la cabeza, tal cual lo proyectó la cultura occidental racionalista y puritana. Entonces, ¿quién dijo que todo está perdido?

Cada época histórica en que se ha hecho visible una intención de estructurar un proyecto de intervención formativa a partir del componente estético, ha dejado en él las huellas del universo cosmovisivo que lo sustenta. Desde el programa platónico de La república, pasando por el sutil empleo de que fue objeto bajo el signo de la cruz, hasta las infinitas bondades que le atribuyó el mundo ilustrado, o el empleo parcializado que de él se hizo en buena parte del mundo socialista, se puede apreciar la presencia de las problemáticas e intereses fundamentales, del *mainstream* del momento. No es posible hablar hoy de la Educación Estética aferrándose a arquetipos superados por la historia, al margen de los asuntos en que se debate el mundo contemporáneo y los temas y relaciones que la nueva era ha develado el pensar teórico.

Lamentablemente las políticas culturales contemporáneas han estado

36 Ver: Featherstone, M. 1993. *El Cuerpo: proceso social y teoría cultural*. Sage, Londres.

influidas también por los mismos paradigmas y encerramientos que llevaron a cabo la desestetización teórica del hombre común. De ahí que resulte tan importante que la tengamos en cuenta. Un modo coherente de revertir esta situación es generando un proceso de reapropiación estética, en el que el individuo común pueda ser actor dentro de su propio marco de experiencia y ya no simple destinatario amorfo de maniobras iluministas fraguadas desde una supuesta jerarquía cultural que los desprecia. Podemos coincidir con Wortman³⁷ en la necesidad de “revisar la idea moderna del público, fundamentalmente habermasiana, de asistir a espacios donde se exhibe la producción cultural como una manera de intervención en la cultura.” La re-estetización nos exige otra agenda y otro sujeto; un sujeto que debemos saber que ya es estético por naturaleza y por el estímulo de un ejercicio cotidiano. De lo que se trata es de desatar esta cualidad a contrapelo de las estrategias de mercado que pretenden estandarizar, seducir, idiotizar...

En la época de los medios masivos de comunicación audiovisual, la Educación Estética tiene un caudal inmenso de posibilidades. Si la escuela, la familia, las instituciones culturales no se sienten aludidas, “otros” lo harán necesariamente.

La experiencia histórica de la humanidad ha acumulado, en las especificidades de cada cultura, los instrumentos de la Educación Estética que no son otros, que las diversas formas del lenguaje, verbal y no verbal, sonoro, visual; los sistemas sígnicos y simbólicos, las convenciones epocales y de implicación histórico-geográfica, etc., que devienen matrices

37 Ver: Wortman, Ana. El desafío de las políticas culturales en la Argentina. En Daniel Mato (comp.) (2001). Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Caracas, CLACSO.

de sensibilidad³⁸ para el hombre, junto a todo un arsenal de instrumentos y técnicas que el arte se ha encargado de atesorar.

Las relaciones estéticas forman parte de la vida cotidiana. Si bien fueron enaltecidas por el arte moderno, ellas se articulan en la comunicación social, y funcionan como códigos que es preciso aprender a descifrar, dominar y generar en el intercambio entre sujetos. Abarcan la actitud, la postura energética desde la cual el individuo se proyecta, su gestualidad, inflexiones vocales, dinamismo o estaticidad, recursos icónicos en que se apoya y le rodean en su hábitat social y que a su vez, interpreta en los demás. Re-estetizar implica que aprendamos a valorar la vida también desde el plano de lo sensible; que podamos disfrutar de ella de modo más integral. Más que imponer modelos, se trata de desarrollar habilidades, más que dictar pautas, se debe favorecer el auto - descubrimiento de los resortes sensibles del individuo; más que instruir, se trata de ayudar a crecer.

La cultura siempre fue un componente existencial de los procesos sociales, pero, encerrados en criterios “ortopédicos” y simplistas, asumimos lo cultural desde el modelo moderno de autonomía del arte, relegado a un espacio aséptico y abstracto que la modernidad distanció de los procesos cotidianos. Este instrumental obsoleto cayó en crisis cuando resultó inservible para explicar los complejos procesos de la colonización, de la racialidad, y especialmente, de la otredad, entendida como construcción y autoproducción. Nuestra actualidad nos ha permitido entender que la variable estética juega un papel muy importante en innumerables espacios y circuitos; las maneras de vestir, las preferencias musicales o culinarias,

38 Mandoki, Katia. (1994). Prosaica. Introducción a la Estética de lo cotidiano, México: Edit. Grijalbo, Interdisciplinaria.

los atributos cargados de sentido, fetichizados simbólicamente, adquieren relevancia social tanto en las dinámicas electorales, los procesos de acumulación identitaria en las diásporas o en las emergentes tribus urbanas. A partir de ellos el hombre actual participa de lo social. .

Al estar siendo influidos estéticamente de manera permanente, es preciso que se nos prepare para escoger y desechar; que se nos ayude a escapar de las seducciones que la sociedad actual impone a los no prevenidos. Desde esta idea, la Educación Estética no debe ser pensada sólo desde lo institucional, sino desde lo humano. Entenderla como un proceso de re-estetización permitirá que el hombre común recupere su potencialidad estética para así también re-diseñar este mundo que tanto necesita de la participación ciudadana, del individuo y de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Brea, J. L. (2003) *El tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. España, Murcia, CENDEAC.

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. (3ª ed.). México, Universidad de los Andes/Siglo XXI Editores.

De Ventós, X. R. (1980). *La estética y sus herejías*. Barcelona, Edit. Anagrama.

Eco, U. (2007) *A paso de cangrejo. Artículos, reflexiones y decepciones, 2000 – 2006*. Barcelona, Ed. Debate.

Gofman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu editores. (Versión original 1959).

Guattari, F. (1996) "El Nuevo paradigma estético". En Dora Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Barcelona, Paidós

Jameson, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo Tardío*. Barcelona, Paidós.

Jameson, Frederic (1995). *Estética y Geopolítica. Cine y espacio en el sistema mundial*. España, Paidós.

Jauss, H. R. (1995). *Las transformaciones de lo Moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Madrid, Balsa de la Medusa.

Lash, S. y Urry. J. (1997). *Economías de signos y espacio*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lyotard, F. (1996). *Anima Mínima*. En *Moralidades posmodernas*. Madrid, Colección metrópolis, Editorial Tecnos.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la Estética de lo cotidiano*, México, Edit. Grijalbo Interdisciplinaria.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de cultura*. Prosaica I. México, Siglo XXI editores.

Marchan Fiz, S. (1994) *Del arte objetual al arte de concepto*. Ediciones Akal, Barcelona.

Wortman A. (2001). "El desafío de las políticas culturales en la Argentina". En Daniel Mato (Comp.) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Caracas, CLACSO.

Fuentes digitales

Baudrillard, J. <http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03/la-ilusion-y-la-desilusion-esteticas.html>

Brea, J.L. (2002). La estetización difusa de las sociedades actuales y la muerte tecnológica del arte. En: La era Posmedia [http:// www.joseluisbrea.net](http://www.joseluisbrea.net)

De Sousa Santos B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros>

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ACTITUD ANTE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

**María Isabel Moreno Montoro
Víctor Yanes Córdoba
Ana Tirado de la Chica.**

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ACTITUD ANTE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

María Isabel Moreno Montoro
Víctor Yanes Córdoba
Ana Tirado de la Chica.

Aclaraciones preliminares a modo de introducción

Desde los tiempos modernos, las cuestiones éticas más importantes y controvertidas se han relacionado con la moral. La cuestión de cómo vivir una vida “buena” no sólo ha dado origen a consideraciones morales sobre los efectos de nuestras acciones sobre los demás, sino que también ha planteado preocupaciones personales sobre nuestra integridad. Al entrar en un debate ético y pensar sobre estos dilemas tanto a nivel personal como profesional, podemos cambiar nuestras opiniones o las opiniones que tenemos de los demás. Pero la verdadera prueba supone modificar la manera en que actuamos, además de nuestra forma de pensar.

La ética es un tema complejo en el que se entrelaza la idea de la responsabilidad social y una serie de conceptos relacionados con el bienestar humano y la formación del carácter del individuo. Hablar de ética supone hacer referencia a numerosas virtudes: compasión, lealtad, fortaleza, al tiempo que

está referida a la seguridad, la imaginación, el humor y el optimismo.

La índole ética o moral es una de las propiedades constitutivas del hecho educativo, de cuyo análisis e implicaciones no puede prescindir la intervención socio-educativa. En este sentido, se destacan dos fuentes de normatividad en la intervención socio-educativa. Una referida a la condición personal de los agentes: ética personal, deontología, etc.; y otra de tipo colectivo, social o comunitario, tanto sobre los valores que se ponen en juego en la intervención, como por las políticas, tanto públicas como de instituciones particulares, que determinan las intervenciones. En el ámbito del arte, y de su educación, ha sobrevolado siempre una especie de fuero artístico que hace de la expresión estética un campo de libertad para hacer y decir sin responsabilidad. Aquí se entremezclan asuntos como poder decir lo que se quiera o estar sometido a censura, por un lado, y por otro lado el ser responsable de potenciar aspectos diversos que están en nuestras manos, por ejemplo medios de crecimiento comunitario, por dirigirnos hacia donde vamos con este texto. El asunto del que nos vamos a preocupar, por tanto, se orienta hacia el segundo sentido, es decir, si estamos convencidos de que socialmente somos capaces de utilizar los medios artísticos para una sociedad mejor no podemos quedarnos impasibles y no hacer todo lo que esté en nuestras manos para poner en marcha los mecanismos que nos conduzcan a realizarnos en esta responsabilidad.

Nuestro objetivo es ofrecer un espacio de pensamiento reflexivo y unas orientaciones metodológicas flexibles que permitan incorporar consideraciones éticas en el trabajo de educadores, estudiantes y profesionales de las artes. Este espacio se estructura en cuatro ejes de reflexión educativa, siempre orientado desde la intervención artística: (1) volvemos a entender la intervención socioeducativa como una tarea en comunidad; (2) el encuentro entre educación

y sociedad; (3) el deber de poner a disposición de la sociedad aquello para lo que estamos preparados; y (4) la conexión del sistema educativo con la vida cotidiana.

Así, en la primera parte, “De la diseminación activista a la con-s-ciencia colectiva”, además de presentar el contexto en el que entendemos la responsabilidad social, y los conceptos que utilizamos para abordarla, se plantea como marco principal el viraje hacia la producción compartida, la comunidad como cuerpo que debe ser activo, entender la intervención socioeducativa como una tarea en comunidad y no como un asunto de abanderados que pelea por los indefensos.

En “Convergencia de la bidireccionalidad del binomio sociedad-educación” se destaca el encuentro entre educación y sociedad; la importancia que tiene que educación no sea un asunto impuesto en la sociedad en puro término economicista, sino un territorio en el que las necesidades de las personas articulan el aparato educativo.

En “Responsabilidad social ante el desarrollo comunitario” se presentan diversos aspectos que enmarcan en las tendencias contemporáneas, tanto educativas como artísticas, las estrategias que nos deben servir a los profesionales de este campo para actuar.

En “La responsabilidad social que nos cae encima” se hace hincapié en el papel que juega la educación artística comenzando un recorrido utópico por el ensimismamiento en el que caemos ante determinadas políticas que nos conducen a actuar y/o participar en proyectos que son más una entelequia que una posibilidad. Esto es lo que ocurre en ocasiones con los programas europeos,

en los que hay que ser más hábil manejando los intereses del discurso europeo que de una verdadera conciencia de respeto e igualdad social. En esta parte se propone considerar las estrategias educativas lejos de la idea del culmen de un proceso escolarizador, y más como posibilidades de ser que nos sumergen en una compleja red educativa de relaciones formales, no formales e informales. Aprovechar las posibilidades de la educación artística en este sentido de estar presente en estos ámbitos formales, no formales e informales para conectar con la vida de las personas, que es al fin y al cabo el principio básico de la educación.

Se cierra el capítulo con “La inevitable responsabilidad social”, que a modo de conclusión, presenta un declaración de principios y objetivos como necesidad para la orientación en el compromiso social de los agentes implicados en el ámbito global socioeducativo, como proyecto de cooperación entendido como una labor en la que todos tienen responsabilidad –educadores, creadores, las instituciones y la comunidad-.

De la diseminación activista a la con-s-ciencia colectiva.

Uno de los aspectos más relevantes, como agentes educativos profesionales, es el desarrollo de la sensibilidad y la reflexión moral ante cuestiones que afectan al bien de las personas y de las comunidades. Partimos del hecho de entender el pluralismo como valor constitutivo del espacio público; sin embargo, esto no es óbice para desentendernos de la vida de los otros, de lo que objetivamente está bien y de lo que está mal, de lo que es justo o injusto en nuestras comunidades. El pluralismo y la tolerancia precisamente tienen sentido como formas de respeto y reconocimiento a los otros; pero ese respeto fácilmente se torna en indiferencia si no se acompaña de una reflexión moral sobre las razones que justifican una determinada intervención. La referencia a los derechos humanos como aspiración moral de carácter universal resulta ineludible por dos razones.

En primer lugar, precisamente por su carácter universal y por tanto superador de diferencias y relativismos culturales; por otro, por su condición personal ya que, en última instancia, se trata de derechos subjetivos que en nuestro ordenamiento constitucional gozan de protección. Las declaraciones sobre derechos humanos nos permiten entrever qué sentido tiene hablar de interdependencia del género humano. Las crisis económicas y ambientales, las innovaciones tecnológicas, los avances genéticos, etc. han propiciado un “empequeñecimiento” del mundo y una conciencia global más clara sobre la fragilidad e interdependencia del género humano. Muchos se han aprovechado de esta interdependencia para un lucro rápido y personal, y esta influencia economicista no ha dejado de sentirse como una constante en la educación, pero el interés pedagógico de esta interdependencia no está tanto en criticar la orientación mercantilista y economicista que está tomando la educación como en destacar el valor que tiene, en estos tiempos, el aprendizaje de la solidaridad y de la responsabilidad (Escámez, 2008). Una forma de esta orientación es lo que Nussbaum (2010, 111) llama la “educación para el crecimiento económico”, frente a una “educación humanística”; en este advierte cómo las naciones democráticas de distintas partes del mundo le están restando valor e importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia.

La fraternidad (como categoría pre-política) califica el tipo de sociabilidad específicamente humana tal y como aparece expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (art. 1)”; es lo que se conoce como “deber de fraternidad”, (Baggio, 2006). Así mismo, desde un punto de vista político cabe destacar la presencia de unos principios fundamentales que dan sentido a cualquier acción educativa, tal y como plantean

García Amilburu, Ruiz Corbella y García Gutiérrez (2011, 81 y ss.). Tales principios sirven de guía tanto a las políticas públicas de las administraciones o de las propias instituciones educativas, como a las políticas que emprenden todo tipo de organismos, instituciones y centros privados. Hay que advertir, además, que en el ámbito de la intervención, como en general en cualquier ámbito educativo, es preciso que exista un equilibrio entre los fines sociales o comunitarios y los fines personales a los que se vincula la educación.

Con el crecimiento poblacional y la mejora de la movilidad y las comunicaciones, no sorprende que nos preocupe cómo estructurar nuestra vida sin influir negativamente sobre los demás seres con los que convivimos. Para los artistas y los educadores del arte estas consideraciones entendemos deben entrar a formar parte, si no lo han hecho ya, de sus procesos de creación y formación. Algunas leyes, regulaciones gubernamentales y códigos de conducta profesional, ya incluyen consideraciones éticas. Sin embargo, la mayoría de los asuntos éticos permanecen abiertos a discusión, tanto de expertos como de gente común, ya que, no podemos escapar a nuestras propias decisiones, y éstas siempre se configuran a partir de principios y valores.

De hecho, en las dos últimas décadas, hemos comenzado a interesarnos cada vez más por la sostenibilidad y el desarrollo de una consciencia ética. Una tendencia en el compromiso ético y socioambiental que ya no sólo se restringe a determinadas prácticas del activismo, sino que se está convirtiendo en fundamento de una nueva consciencia colectiva. Hacer nuestro algún elemento del desarrollo sostenible, supone actuar en consecuencia, y esta posición debe reflejarse en la organización educativa de la acción y su proyectación, tanto en sus operaciones como en sus mensajes.

Convergencia de la bidireccionalidad del binomio sociedad-educación.

Todo proceso educativo funciona a partir de las necesidades de las personas y de la sociedad, estimulando la participación activa de los individuos en todos aquellos aspectos personales y sociales de su interés, entre ellos el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen. Se hace necesario así un análisis de su problemática en relación con los problemas de desarrollo de la vida local.

Analizar cualquier proceso educativo implica necesariamente contextualizar esa intervención en el contexto social donde se produce. Por ello no podemos referenciar a la educación sin la comprensión de la sociedad y tampoco podremos analizar la sociedad sin los modelos educativos que genera. Sociedad y educación son sistemas relacionados y condicionados mutuamente. La bidireccionalidad que presentan debe ser nuestro objeto de estudio, si realmente queremos construir un discurso pedagógico-social que dé respuestas a las rápidas transformaciones que en ambos sistemas se dan y a la comprensión de sus emergencias resultantes. (M. Rodríguez, 2005).

El interés surgido en la década de los 70, tras la publicación de la obra de P. Coombs: La crisis mundial de la educación, por los sistemas educativos no formales e informales ha puesto de manifiesto el papel de la sociedad como agente educativo.

Los procesos educativos están íntimamente vinculados a los procesos sociales. La realidad educativa de una comunidad local está estrechamente interrelacionada con las diversas partes constitutivas del sistema de vida presente en un territorio. Ello supone concebir la educación como un proceso abierto,

permanente y global, como una acción de transformación social y cultural de un determinado contexto humano.

En los contextos sociales, el territorio y las comunidades que los configuran suponen un marco ineludible en la percepción e interpretación de los hechos educativos. Sobra decir que toda comunidad se asienta en un territorio que engloba el conjunto de todas las ocasiones que tienen los individuos y la comunidad para desarrollar su vida grupal. Es un espacio de vida en el que interactúan las instituciones comunitarias y la población.

De entre todas las teorías de la pedagogía social, es la Teoría de la acción educadora de la sociedad, la concepción que mejor refleja la idea de la educación como proceso de mejora y transformación (progreso y desarrollo), tanto de los individuos, como de las agrupaciones sociales (comunidades) (M. Rodríguez, 2005).

El desarrollo comunitario supone el compromiso de las actividades educativas con el bienestar de la comunidad que las acoge. Un proceso de auto-transformación comunitaria a través de la identificación y expresión de sus necesidades, con objeto de obtener un mayor control y responsabilidad de su propio desarrollo. Ander-Egg (1987: 23) concibe el desarrollo como un problema de interrelación compleja entre factores y variables políticas, económicas, sociales, culturales, biológicas y tecnológicas.

La educación comunitaria pretende la transformación de la realidad mejorando el nivel de vida de los sectores populares deprimidos. Supone la participación de las comunidades en la educación, resaltando así la orientación sociocomunitaria del sistema educativo. Sería por tanto la “educación de la comunidad para la

comunidad” (L. Nogueiras, 1996: 25). La educación comunitaria por tanto debe facilitar la participación y el pensamiento reflexivo, al tiempo que reconoce las necesidades propias y legítimas de todo grupo social, favoreciendo tres tipos de personalidades: participativas, creativas y reflexivas.

“Se trata de fomentar, a través de un enfoque integrador de la educación, la comprensión de la realidad individual y colectiva cotidiana en que se desarrollan los grupos humanos y el medio social, cultural y material –sin ignorar la importancia de mantener una perspectiva regional y global-, para contribuir a la formación de ciudadanos con nuevos criterios de responsabilidad consigo mismos, con su grupo social y su entorno natural, tendiendo a la construcción de una nueva ética para la sustentabilidad (natural y social)” (Citado en Caride y Meira, 2001: 192).

Responsabilidad social ante el desarrollo comunitario

Nos acercamos al concepto de “desarrollo” sin olvidarnos de las convergencias y divergencias de los diferentes significados por los que transita y en los que residen “intereses y prácticas de los diferentes grupos (...), de desigualdad en el acceso al poder, y en el diferente grado de capacidad que tienen los distintos grupos de formular sus propios significados y hacer que otros los oigan y se les posibilite actuar” (Gimeno y Monreal, 1999).

El concepto actual del desarrollo está redirigido hacia una óptica de lo local que comenzó a partir de los años 90. El eslogan político de los Estados-nación se refiere a un desarrollo sostenible y a los recursos locales. Asistimos así a un nuevo capitalismo que opera en un mercado entre localidades y en cómo estas pueden adaptarse a los sistemas de producción y consumo capitalistas, según los mismos autores. Las consecuencias de esta nueva perspectiva mercantilista

se señalan en las siguientes:

a) La creciente retirada de los estados de anteriores responsabilidades en la satisfacción de las “necesidades” definidas de sus ciudadanos que formaban parte del proceso de legitimación.

b) La acentuación de flujos migratorios que tienden a modificar la cuestión de la ciudadanía en un espacio crecientemente transnacional.

c) La aparición de las ONG, la emergencia de asociaciones y de nuevos movimientos sociales.

En todo este contexto y mercado de intereses e intenciones, no deben menospreciarse las “numerosas formas de oposición que la propia hegemonía occidental crea y que contribuyen a su transformación” (Gimeno y Monreal, 1999). En este sentido, deberán evaluarse también de qué forma están sucediéndose estas transformaciones, dado que la propia hegemonía cultural dominante evoluciona y se adapta, poniendo en práctica estrategias de “apropiación”, como ahora la focalización en lo local. Las grandes operaciones imperialistas siguen actuando a nivel internacional y planetario. Sin embargo, se ha reconocido que este deberá, al mismo tiempo, enraizarse en las particularidades locales y operar desde ellas. Así también la hegemonía cultural dominante pone en práctica estrategias de “apropiación”.

De manera que si queremos hablar de desarrollo comunitario desde una posición responsable socialmente, nos debiéramos estar refiriendo al diseño de estrategias de diálogo en el que las personas de una comunidad ejerzan una crítica consciente sobre sí mismas y elaboren un plan de actuación concreta y

local en respuesta al estado y necesidades que encuentren y que esté al alcance de sus posibilidades reales de respuesta.

De este modo desde un concepto de desarrollo comunitario responsable y eco-cultural, defenderíamos que los museos y centros de arte pudieran funcionar como potenciales destacados, al posibilitar escenarios de educación, conocimiento y exploración de la diversidad de formas de pensamiento y modos de vida que han sido y son posibles en el género humano, situándonos así en un lugar dialógico-performativo en el que nos confrontaríamos y reflexionaríamos desde nosotros con los otros, con quienes coexistimos, e imaginaríamos las posibilidades futuras que deseamos en consecuencia, para nosotros mismos, para con nuestro entorno y para con otros. Esto sería entender las instituciones museísticas como organizaciones dinámicas y multiculturales a favor de la educación permanente de la sociedad (Anderson, 2007: 20). Así pues, la función de las instituciones culturales y de arte en este marco del desarrollo comunitario, no se debiera dirigir hacia la ejecución y disposición directa de técnicas de resolución de problemas. En tales marcos, los potenciales de instituciones como museos y centros de arte hacia el desarrollo comunitario tendría que residir en la creación de escenarios de observación, conocimiento y subjetivación propias del entorno, de sus sujetos, etc., que favorezcan el estudio integral de lo que acontece.

Al margen de este panorama no formal, la información que vierten las instituciones responsables de la educación formal con frecuencia se concentran en los resultados de los estudiantes (el fracaso escolar), el bajo interés de los jóvenes por los estudios secundarios o la formación de los educadores (la pérdida de autoridad de los profesores en el aula). Entendemos que la situación de crisis de los sistemas educativos institucionalizados, y el fracaso y pérdida de interés

por parte de los jóvenes y ciudadanos en general, se debe a un planteamiento de base que no responde a las inquietudes actuales de las comunidades ni tienen en cuenta sus saberes y maneras de estar en el mundo.

En este sentido, el potencial de una Educación artística desde una perspectiva contemporánea, como alternativa y propuesta de respuesta reside en que sitúa a los aprendices como actores del aprendizaje pero, a diferencia de otros enfoques y modelos, este se caracteriza no porque los sujetos realicen la acción propuesta, sino porque participan en primera persona en la creación de significados (Hernández Hernández 2007). Para ello deben darse tres condiciones (L. Nogueiras, 1996: 25):

- a) Reconocer las necesidades de participación, pensamiento reflexivo y creación en torno a los hechos del quehacer cotidiano.
- b) Modificar las representaciones sociales inhibidoras de un reconocimiento colectivo de las necesidades propias del grupo social.
- c) Generar procesos de aprendizaje de los recursos e instrumentos mentales necesarios para la búsqueda creativa y la elaboración comunitaria de acciones dirigidas a la superación de los problemas de la vida cotidiana.

La responsabilidad social que nos cae encima.

Desde España parecía (si se nos permite utilizar este tiempo cargado de buenas intenciones y poca realidad) resultar de interés conocer cómo se adaptan otros países y culturas a los cambios sociales y el tratamiento de la enseñanza artística y visual en los sistemas educativos. La dimensión europea

de la educación nos ayudaría a tomar conciencia de nuestra situación respecto del resto de países de la Unión Europea. La realización de proyectos europeos, dentro del marco de la Agencia Sócrates, resultaría una magnífica oportunidad para comprobar y conocer cuál es nuestro papel y cómo está nuestro sistema educativo en relación al resto de los países de nuestro entorno y para abordar acciones conjuntas. Estos proyectos también podrían poner de manifiesto cómo es posible que personas de diferentes procedencias, culturas y circunstancias pueden trabajar con un mismo tema de fondo, cuando existe un objetivo común: la mejora de la calidad de la enseñanza y el interés por el desarrollo artístico.

Pero la verdad es que este despliegue de entelequias, más que otra cosa nos genera muchos interrogantes: ¿entorno comunitario? ¿Cuál es nuestro entorno comunitario? ¿A quién le importa “nuestro papel” en relación al resto de los países de ese nuestro entorno comunitario? ¿Realmente es posible que personas de diferentes procedencias, culturas y circunstancias pueden trabajar con un mismo tema de fondo, cuando existe un objetivo común: la mejora de la calidad de la enseñanza y el interés por el desarrollo artístico?

La cuestión es que SÍ es posible que personas de diferentes procedencias, culturas y circunstancias pueden trabajar con un mismo tema de fondo que sea la mejora de la calidad de la enseñanza y el interés por el desarrollo artístico, la dificultad es saber a quién servimos cuando hacemos esta labor. Saber que delimitar nuestro entorno como Europa en términos generales, es algo que deja fuera muchas posibilidades tanto de identidad como de cooperación; y que, desde luego, nuestro papel si a alguien le importa es a nosotros.

El ámbito educativo está expuesto a continuas modificaciones y cambios, reflejo de la evolución que experimentan la economía y la política. Podríamos decir que la escuela se hace eco de esos cambios y continuamente se plantea dar

respuesta a las demandas surgidas, pero lo que realmente ocurre en la escuela es que el eco de los cambios es el reflejo de los vaivenes de las políticas y las economías que la utilizan para su servicio. Algunos de nosotros, ironizábamos en otra parte (Luque Ramos, Moreno Montoro, Correa & Ramírez, 2012: 181) con la idea de preguntarnos ¿Qué grado de aislamiento mantienen las pocas tribus que quedan preservadas –solo 100 según parece que informaba en la fecha la agencia Reuters- en este mundo-planeta-universoglobalizado. Y añadíamos otra pregunta sobre si debemos, la sociedad “civilizada”, preservar tal aislamiento. Si contestamos que no a esta pregunta estamos exterminando, de algún modo, la ‘psico-socio-diversidad’. Si contestamos que sí, no nos queda otra que reconocer nuestro egoísmo al privar a tales congéneres de las ‘maravillas-del-mundo-moderno’... ¿Qué hacer-no-hacer?

Por otra parte, la puesta en marcha de un programa cultural acorde con los tiempos presentes implica el establecimiento de alternativas permanentes enfocadas hacia toda la ciudadanía, abriendo cauces alternativos que vayan permeabilizando diferentes actividades para captar nuevos públicos, hasta ahora desatendidos, puesto que se trata la cultura en clave de mercancía y no de patrimonio humano.

La administración pública podría considerar la acción cultural como un ámbito estratégico que debe tener capacidad propia de producción, facilitando que la población enraíce el sentimiento de pertenencia de la actividad cultural. Pero esto daría autonomía e independencia a la población y eso podría ser un inconveniente para el “desarrollo económico”.

Nuestros creadores, sea cual sea la modalidad en que se desenvuelven, carecen en la mayoría de las ocasiones de la necesaria protección pública,

situándose en un plano de inferioridad competitiva frente a las industrias dominantes, en especial las que dominan el mercado audiovisual, como la anglosajona, que paso a paso borran otras herencias culturales como la mediterránea o las sudamericanas. Por eso más arriba preguntábamos qué entorno comunitario y en el fondo qué es Europa. O hasta qué punto debemos ser responsables de mantener en el aislamiento a otros grupos.

Dice Fernando Hernández Hernández (2012: 10) que ha “observado que cuando la educación de las artes visuales se convierte en una de las señales de identidad de una escuela o un museo, es porque los docentes de artes tienen un papel activo, promueven actividades, posibilitan encuentros y hacen visible lo que sucede en el centro”. Debemos concebir la educación artística, como un proyecto global tendente a desarrollar todas las posibilidades del sistema educativo, tanto dentro como fuera del mismo (Delors, 1996). Como un proyecto participativo, descentralizado e integral que contribuya a todas las formas del desarrollo personal, profesional y social. Nuestra responsabilidad está no solo en tener esto presente sino en actuar de acuerdo. En dejar de quejarnos para actuar. Y en superar las diferencias para avanzar.

En definitiva, se trataría de considerar las estrategias educativas lejos de la idea del culmen de un proceso escolarizador, y más como posibilidades de ser que nos sumergen en una compleja red educativa de relaciones formales, no formales e informales. La educación artística está llamada a “repensar” el reconocimiento de esas otras formas y recursos socioeducativos que emergen en el seno de una comunidad y que ejercen una influencia decisiva sobre la misma. Situarnos, como propone Agra (2003: 71) “dentro de un esfuerzo contemporáneo por articular una formación artística que propone un modo de aprender y enseñar sobre el arte a través de una mentalidad más crítica, reflexiva y creativa; donde

ofrecer, a los jóvenes, la oportunidad de comprender el arte como algo que tiene relación con su vida; como un puente entre dos maneras de conocer y representar el mundo”.

La inevitable responsabilidad social.

Según López Marín (2000), el pluralismo político que las sociedades contemporáneas nos ofrecen, invita a preguntarnos por los valores y principios que deben orientar la acción socioeducativa y las posibilidades de adaptación de las políticas educativas, sociales y culturales al contexto axiológico estructurado por esa reflexión crítica de base, pero, volvemos a preguntarnos, ¿Existe realmente un pluralismo político? ¿Quiénes se preguntan por los valores y principios que deben orientar la acción socioeducativa y las posibilidades de adaptación de las políticas educativas, sociales y culturales a dicho contexto axiológico?

Pudiera ser que encontráramos la respuesta en una planificación educativa, que se configurara con una finalidad dirigida a la acción sociocultural, que por otra parte es una necesidad implícita en ella, un método y un instrumento de trabajo, desde el que sistematizar el marco teórico-ideológico y social de referencia, los procesos y procedimientos para su diseño, y las metodologías y técnicas para su ejecución; y desde los cuales describir, informar, confrontar y reconstruir nuestra práctica educativa (Yanes, 2006). En definitiva ejes desde los que investigarnos, construirnos y comprendernos como educadores socioculturales (Giroux, 1997, 2003). De modo que el recorrido por el componente político de la educación no puede prescindir de los planos político, social y pedagógico. Por lo tanto, es inútil, e incluso absurdo, que al definirnos, al concebarnos, al identificarnos como educadores pretendamos una impecabilidad blanca e inocente fuera de la política como si fuera algo ajeno.

Entendemos que suponer el pluralismo político en la educación pasaría por que no se hiciera al margen de los principios de libertad, conocimiento y compromiso (Derrida, 2002; Greene, 2005) desde los que instalarnos en la responsabilidad social profesando e imaginando así otra educación artística. Ahora bien, la experiencia de quienes firman este texto, les conduce a establecer que el factor humano que gestiona en los puestos de responsabilidad social es decisivo para establecer dicho carácter libertario, cognoscitivo y comprometido. Es decir, profesorado, gestores, creadores..., que se encuentran ante la sociedad con su actividad y sienten la responsabilidad que se les viene encima a la hora de actuar y diseñar caminos para la comunidad; dentro de los sistemas o desde el margen de la estructura, pero no de los principios de libertad, conocimiento y compromiso.

Por todo lo expuesto, entendemos que nuestros esfuerzos, en tanto que responsables en el ámbito de la educación artística, deben marcar el perfil de una actitud en la que:

a) Se creen desde la actividad artística y su educación, espacios de decisión, gestión y ejecución que favorezcan la participación social, que se dirijan a la corrosión, revisión y modificación de las normativas y estructuras que impiden o dificultan tal participación.

b) Se articulen experiencias y propuestas de acción dirigidas a los sectores poblacionales más desfavorecidos, que potencien el autoanálisis y la acción solidaria.

c) Sea una prioridad desburocratizar y desburocratizarnos, en los objetivos y, sobre todo, en los métodos. La eficacia no está reñida con la flexibilidad y la imaginación.

d) Se asuman compromisos concretos en la línea de coordinación, integración y participación que demanda la realidad social y cultural.

A veces vemos trayectorias que nos hacen pensar que algunas cosas ya están caminando, no sin dificultades y, en ocasiones contradicciones. Sin embargo, y por término general, sucede que cuando se conoce el caso, detrás hay una “responsabilidad” que pertenece al margen del factor humano, bien porque el puesto lo detenta la persona “responsable”, o bien porque una rebeldía ha hecho que algunas personas “responsables” salgan al margen para tener posibilidades de ser. Pero las potencialidades y las posibilidades para el desarrollo comunitario están ahí, en las acciones autonómicas, provinciales y locales, institucionales o no, con sus logros. Se trata de conocerlas, reconocerlas y fomentarlas. De todos nosotros, sin exclusión, depende el éxito de este necesario y ansiado plan.

La relación de la educación artística con la sociedad, con la comunidad, ha de ser actualizada, apostando por las últimas tendencias y comprometiéndose con las circunstancias sociales de estos tiempos, creando conciencia de aprendizaje y necesidad por parte de la población.

De este modo, lo que para quienes suscribimos, suscribamos, lo que aquí se ha dicho, al tiempo que objetivos, determinadas cuestiones se nos presentan más como necesidad:

- Habilitar, o apropiarse de, todos los espacios que puedan funcionar como territorios para la intervención socioeducativa.
- Trabajar para conseguir dar estabilidad a la presencia de profesionales de la educación artística para la dinamización de la actividad cultural en las administraciones públicas.
- Desde las administraciones y para responsables implicados, abrir una vía de actividad en la que se propicie la acción educativa y social de las propuestas artísticas en el marco de aprendizaje para toda la vida.
- Despertar el interés de jóvenes creadores con apuestas emergentes que busquen un espacio afín a sus actividades.

- Posibilitar acciones artísticas dignas en las que personas no consideradas como artistas de forma establecida puedan participar públicamente con creaciones personales.
- Infundir el concepto del sentido, como motor que provoca la acción artística, más allá del deleite de los sentidos.

Estas líneas que orientan estos objetivos y un concepto responsable socialmente de la actividad artística, son el compromiso social, local y global, la interculturalidad y la democratización asumidas por personas que trabajan desde la educación y la creación artística. Quizá sería necesario darle, a este compromiso social, entidad de proyecto de vida por parte de todos los que tienen responsabilidad en ello –educadores, creadores, las instituciones y la comunidad-. Proyecto de vida con estructura de cooperación que tiene mayor garantía de éxito al tener sentido para cada uno y dar satisfacción a todas las partes. Esto garantizaría su continuidad y una perspectiva de crecimiento y creación de nuevas redes. El intercambio en la búsqueda del crecimiento cultural se hace sostenible cuando se establecen relaciones dialógicas que benefician a las comunidades implicadas.

Verdaderamente sería un logro conseguir la coordinación intra-institucional (entre profesionales, técnicos, políticos y voluntariado de dentro de las organizaciones), inter-institucional (entre las distintas entidades, públicas y privadas, según niveles administrativos, por sectores o temas) y extra-institucional (en relación con los agentes sociales y los sectores poblacionales). Pero siendo realistas, el carácter social de estas relaciones suele estar al vaivén de cómo entiendan el equilibrio entre lo institucional y lo social las personas mediadoras. Por lo que estamos siempre esperando que el factor humano se haya inclinado por una militancia del beneficio de la comunidad ante cualquier otro interés institucional.

Referencias

Agra Pardiñas, M. J. (2003) “La formación artística y sus lugares” en Huerta, R. Radiografía de la educación artística. Educación Artística. Revista de investigación. Valencia, Universidad de Valencia.

Ander-Egg, E. (1987) La problemática del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires: Humanitas.

(Anderson, D., 1997, c.l.), Pastor Homs, María Inmaculada. Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales. 1a ed., 2a reimp. Barcelona: Ariel, 2007, p.20.

Baggio, A. M. (2006) El principio olvidado: la fraternidad en la política y el derecho. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Caride, J. A. y Meira, P. Á. (2001) Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel.

Cooms, Ph. H. (1971): La crisis mundial de la educación. Un análisis de los sistemas. Barcelona:Península.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ed. UNESCO.

Derrida, J. (2002) Universidad sin condición. Madrid: Trotta.

Escamez, J. (2008) La formación de la responsabilidad objeto prioritario de la educación, en J. M. Touriñan (coord.) Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia. A Coruña: NetBiblo, pp. 170-185.

García Amilburu, M.; Ruiz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (2011) Principios y valores en la intervención sociocomunitaria. En G. Pérez Serrano (Coord.)

Intervención sociocomunitaria(pp. 67-90). Madrid: UNED.

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012) Deontología de las profesiones educativas. Madrid: Ramón Areces.

Gimeno, J. C. y Monreal, P. (1999) La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología. Madrid: Instituto Universitario del Desarrollo y Cooperación.

Giroux, H. A. (1997) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Greene, M. (2005) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó.

Hernández-Hernández, F. (2007) Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona, Octaedro.

Hernández-Hernández, F. (2012) “Transitar de las experiencias a la investigación: un camino necesario para la educación de las artes y la cultura visual” en Hernández, F. y A. Aguirre (compiladores) Investigación en las Artes y la Cultura Visual. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

López Martín, R. (2000) Fundamentos políticos de la educación social. Madrid: Síntesis.

Luque Ramos, P., M. I. Moreno Montoro, M. Correa & A. Ramírez. (2012) “Hibridación-Pureza: Hip Hop UJA” en Hernandez, F. y A. Aguirre (compiladores) Investigación en las Artes y la Cultura Visual. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

Nogueiras Mascareñas, L. M. (1996) La práctica y la teoría del desarrollo

comunitario. Descripción de un modelo. Madrid: Narcea.

Núñez, V. (2002) La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía social. Barcelona: Gedisa.

Nussbaum, M. (2010) Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.

Rodríguez Rodríguez, M. (2005) Introducción a la educación socioambiental desde la pedagogía social. Málaga: Aljibe.

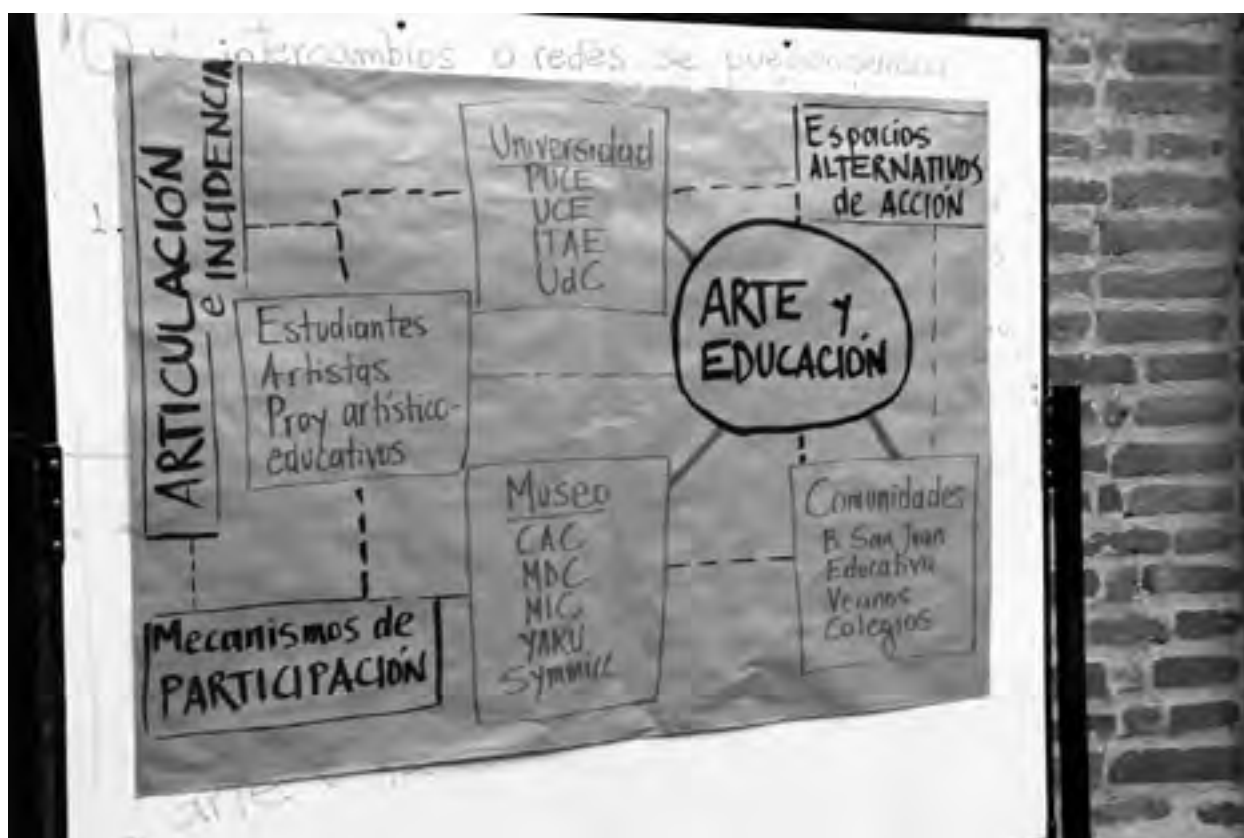
Yanes, V. (2006) “Planificar la educación artística desde la acción social y cultural”. En Actas 1er. Congrésd’Educació de les ArtsVisuals: Obrir portes, trencarrutines, (CD-rom). Barcelona, COLBACAT

QUÉ SE ENSEÑA, QUÉ SE NECESITA: LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y SU COMPROMISO SOCIAL

Jaime Sánchez

QUÉ SE ENSEÑA, QUÉ SE NECESITA: LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y SU COMPROMISO SOCIAL

Jaime Sánchez



Archivo PUCE-CAV: Arte Educación: Buscando puntos de encuentro y activación; planificación de proyectos surgidos en las mesas de trabajo del evento. 11 de mayo de 2012

¿Hasta qué punto son posibles los cruces entre conceptos de pedagogías críticas, movilizadoras, liberadoras, con las prácticas artísticas resignificadas desde un espacio socio-cultural? Es necesario pensar si en las universidades de arte se está alentado a los estudiantes a ocupar estos

lugares de enunciación políticos, críticos y reflexivos, o se está poniendo demasiado énfasis en la práctica artística con un objetivo estético.

En ese sentido, este texto parte desde tres experiencias que han levantado algunas interrogantes sobre mi labor como docente y mi práctica artística:

1. Como profesor universitario en la Carrera de Artes Visuales estoy a cargo del taller de arte V, asignatura que discute sobre espacio público. Este taller es cursado por estudiantes que están a un año de convertirse en Artistas Visuales certificados y titulados por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

2. En mayo de este año (2012), junto a otros colegas, organicé un evento sobre Arte y Educación, que proponía hacer un diagnóstico de las Universidades y escuelas de Arte del país. Dentro de este diagnóstico se revisaron algunos puntos que nos parecían importantes: la estructurara de la mallas curriculares; la manera de entender desde las universidades el trabajo en las comunidades en donde se encuentran insertas; el tipo de conocimiento que está generando la universidad y cómo se lo esta reproduciendo dentro de las aulas. En dicho evento varios ponentes de Sudamérica reflexionaron sobre la pertinencia y el espacio que las universidades están ocupando dentro de la sociedad y en la formación de profesionales.

3. La discusión sobre la “Hoja de ruta para la enseñanza del Arte” que se encuentra promoviendo la UNESCO y sus posibles consecuencias.

Desde estas experiencias, hay dos puntos importantes a los que me quiero referir. El primero tiene que ver con la universidad y la metodología de enseñanza del arte, es decir, lo que parecería una receta preelaborada en la formación de nuevos artistas, Camnitzer los llama “protocolos” que se deben seguir al pie de la letra y que reducen “las posibilidades para nuestra expresión y revelación, acomodándose a un molde institucional” (Camnitzer, 2011)¹. Es decir que el conocimiento y modos de enseñar dentro de estas instituciones cumplen con la agenda política de cada una de ellas y acogen metodologías de trabajo que son utilizadas comúnmente dentro de toda institución educativa, que obligan al estudiante a estimular la memoria, a repetir fórmulas, fechas, nombres y deja de lado el desarrollo del sentido crítico.

En segundo lugar, me interesa reflexionar sobre los contenidos que se imparten dentro del aula frente al contexto en donde todos esos discurso aprendidos se pondrán en escena. No podemos pensar ni remotamente en ningún tipo de enseñanza que esté divorciada de lo cotidiano, del contexto, de la vida. Sin embargo es necesario pensar hasta qué punto los diferentes tipos de enseñanza se construyen y dirigen a este objetivo o si se están simplemente repitiendo paradigmas que resultan caducos frente a las exigencias sociales. Patricio Rivas² al referirse a las universidades y a las estrategias que estas instituciones utilizan opina que “repiten lo mismo, se basan desde los mismos modelos, utilizan la misma ironía y construyen una misma jerga que comienza a ser tediosa en muchos lugares de América Latina” (Rivas, 2012)³

1 Tomado de <http://artecontempo.blogspot.com/2011/06/luis-camnitzer.html>

2 Patricio Rivas (Chile): Sociólogo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Filosofía de la Historia por el Instituto Latinoamericano de la Academia de Ciencias de Rusia. Asesor Internacional del Ministerio de Cultura de Ecuador (2010).

3 Tomado de la ponencia presentada en el evento Arte y Educación realizado en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito del 9 al 16 de mayo de 2012.

¿Qué y cómo se enseña en las escuelas de arte?, ¿en dónde se aplicará todo lo aprendido en las academias?, ¿cuál es el compromiso del artista frente a la sociedad? Estas son algunas interrogantes, que, por fuerza tendrán que plantearse toda institución vinculada con el arte. Parece igualmente necesario reflexionar, como educadores desde qué punto debemos plantearnos estas interrogantes, y como artistas desde qué posición debemos releer nuestra práctica.

La enseñanza del arte, lo estético y lo social

En el transcurso de la Carrera de Artes de la mayoría de universidades del país (4 años de estudios)⁴, es frecuente utilizar la palabra “arte” como un concepto entendido por todos, docentes y estudiantes. Se pensaría que sabemos a lo que nos referimos. Pero cuando hablamos de arte ¿a qué nos referimos exactamente? Es necesario despejar esta pregunta sobre todo cuando pensamos en la enseñanza del arte y las prácticas artísticas como catalizadores de transformaciones sociales.

Por una parte, hace mucho tiempo, las universidades⁵ han adoptado un concepto moderno del arte, y en algunos momentos se podría decir hasta premoderno del arte. Esto consiste en pensar que el arte radica en dotar al estudiante de un set de destrezas que se supone todo artista, plástico o visual, debe dominar. El objetivo es que le estudiante posea las habilidades para lograr una mimesis de la naturaleza y la “realidad” con

4 La Secretaría nacional de educación superior, ciencia, tecnología e investigación, SENESCYT, ha regulado el tiempo de estudios para el pregrado universitario (licenciaturas) en 4 años de duración.

5 Es preciso aclarar que en el Ecuador existen 6 universidades con carreras de Arte, y un instituto de arte localizado en Guayaquil. Tres de ellas se encuentran en Quito, una en Guaranda, una en Loja y una en Cuenca. Cuatro de estas instituciones hacen mucho énfasis en la educación tradicional que consiste en el desarrollo y aprendizaje de técnicas y habilidades manuales. Las tres restantes incluyendo al instituto de arte de Guayaquil (ITAE), tienen una fuerte carga en el desarrollo de aspectos conceptuales y teóricos y discusiones sobre los discursos del arte contemporáneo y el aprendizaje de nuevos medios.

altos resultados estéticos. Es decir que existe de primera mano una fuerte relación entre el concepto kantiano de lo estético y el arte.

Sin embargo, el concepto de arte aún se puede mantener en un territorio de significación que no tiene nada que ver con los debates que se encuentran instalados dentro del campo académico del arte. Me refiero a un terreno de resignificación dentro de una noción que genera la sociedad que no necesariamente tiene un acercamiento directo con el arte. Es importante tener en cuenta este tipo de concepciones si se quieren aplicar las prácticas artísticas para el desarrollo de proyectos comunitarios y colaborativos.

Es interesante como dentro de estos espacios el concepto del arte es resignificado; es muy común escuchar alianzas que se realizan entre oficios y el concepto del arte: el arte de la panadería, el arte de la zapatería, el arte de la mecánica, etc. Es decir, que las nociones del arte en el espacio público son muy distantes a las nociones del arte que a diario se imparten en las universidades. De esta manera, los posibles significados que se alejan de la construcción histórica del arte son el resultado de un proceso cultural que otorga significados al arte o a las prácticas artísticas, dependiendo el uso y la necesidad de satisfacer y conceder una escala de valores sociales a un producto o una habilidad casi siempre que requiera destrezas manuales. Víctor Manuel Rodríguez⁶ dentro de la ponencia Arte y Educación realizada en Quito en mayo de 2012, propone que:

6 Víctor Manuel Rodríguez (Colombia) Ph. D. y M.A. en Estudios Visuales y Culturales en la Universidad de Rochester (NY, USA). M.A. en Historia del Arte, Goldsmiths' College (Universidad de Londres, UK). Ha sido profesor de la Universidad de los Andes, Nacional y Javeriana en Bogotá (Colombia). Profesor invitado en la Maestría Estudios de la Cultura y del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Ha publicado artículos sobre arte latinoamericano, estudios culturales y políticas culturales en revistas académicas nacionales e internacionales. Fue Director de Arte, Cultura y Patrimonio de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá y Subdirector de Fomento a las Artes y Expresiones Culturales del IDCT de 2005 a 2008. Actualmente es curador, investigador, gestor cultural y consultor de proyectos académicos y culturales para la Administración Distrital de Bogotá y para gobiernos latinoamericanos. Ha sido invitado por el Ministerio de Cultura de Ecuador a participar en el equipo consultor que formulará el Proyecto Universidad de las Artes.

“...la práctica artística está amenazada por precisamente la circulación de significados que ya no se corresponden ni con la obra ni con la institución arte, sino que van construyendo la obra en contextos sociales y culturales que de alguna manera traicionan el estatuto del artista, el estatuto de la obra, la forma como la obra fue concebida, porque en realidad ellas son usadas para motivos impensados, para agendas impensadas y de alguna manera los usos sociales del arte, lo que ponían era en evidencia que los procesos de significación cultural, de la práctica artística y de los proyectos artísticos, adquirirían sentido en tanto perdían su condición artística”, (Rodríguez, 2012).

No obstante la palabra arte y su práctica, el momento que se inserta en la esfera pública, debe resignificar su uso y sus objetivos. En consecuencia debe perder ese lugar de poder que ha sido valorado y cuidado a través del tiempo, ese espacio colonial por excelencia que a cada momento se enfatiza. El arte por concepto propio es una imposición de formas de pensar frente a un posible espectador, teniendo en cuenta sus respectivos matices de interpretación, gusto y mirada. De acuerdo con Rodríguez “todos estamos siempre enfrentados a una definición ontológica de lo que hacemos versus una definición que es una construcción cultural y social de lo que hacemos, que no depende de nosotros” (Rodríguez, 2012).

Por otra parte el estudiante que llega a mi taller ha sido instruido y construido por casi tres años de pensarse como el artista autor desde una discusión foucaultiana, que desafía a través de su obra los conceptos de lo estético (antes referido) y de la realidad, e interpela al espectador anhelando bajo todas las estrategias generar *shock*, para que la obra se convierta en una herramienta desafiante, con carácter, personalidad y trascienda en sí misma, siempre explotando y explorando la subjetividad de cada autor,

Silvia Rivera los llamaría “el narcisismo del autor” (Rivera, 2012)⁷ . Es decir, que el estudiante nunca ha intentado, ni se le ha pedido, utilizar los conocimientos acumulados dentro de la universidad con un objetivo que se aparte del concepto autoral y se involucre dentro de una reflexión que posea características sociales o comunitarias; peor aún, nunca se piensa en la práctica artística como una posibilidad de pedagogía social.

En este sentido, el primer frente de resistencia que encuentro de parte de los estudiantes cuando ingresan a mi taller, es el momento en que expongo los objetivos y metodología del taller. El planteamiento del taller es dejar de lado la idea autoral del artista y el producto obra-objeto de arte a cambio de generar proyectos colaborativos con el barrio y la comunidad que se encuentre dispuesta a juntar esfuerzos con los estudiantes. El estudiante se encuentra por primera vez, a lo largo de la carrera, liberado (por decirlo de alguna manera) de comprobar al “profesor” su habilidad en el uso de las herramientas o poner en práctica las destrezas y capacidad para representar la realidad con “altos valores estéticos”.

Sin embargo, lo que se exige es que se utilice este set de herramientas y destrezas, y las posibilidades que se desprendan de ellas para lograr proyectos colaborativos que funcionen acorde a la propuesta generadas desde la misma comunidad, en estos términos, el artista o estudiante de arte se convierte en mediador entre las necesidades de la comunidad y las posibles dinámicas, que desde la práctica artística puedan generar transformación social; en consecuencia:

⁷ Diálogo con Silvia Rivera Cusicanqui, realizado por colectivo “centro experimental oído salvaje” (Mayra Estévez y Fabiano Kueva) en julio de 2012, disponible en <http://vimeo.com/45483129>

“...el arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vista a su cuestionamiento y/o transformación; el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y la convicción de que todos los sujetos poseen un potencial artístico-creativo”⁸ (Cartagena,2012)

Para dicho planteamiento es necesario apoyarse en conceptos alternativos de pedagogía, o que las instituciones académicas no han tomado en cuenta. Me refiero al planteamiento de pedagogía defendida por Paulo Freire. Freire plantea generar un tipo de pedagogía que ayude a buscar la libertad del individuo, que genere pensamiento crítico desde su contexto y su condición. En la “pedagogía del oprimido” propone recuperar la humanidad perdida o arrebatada por cualquier agente opresor⁹, una pedagogía “que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.” (Freire, 1975:25)¹⁰

El arte, en este caso, hace un gran cruce con las propuestas de Freire y su pedagogía de la liberación o educación popular y las prácticas artísticas

8 Texto base de la ponencia presentada en el Seminario “Arte, pedagogía y liberación: Educación liberadora en América Latinoamérica” que coordiné para el “Encuentro Internacional de Medellín. Enseñar y Aprender. Lugares del conocimiento en el arte (MDE11)”, Medellín Colombia, viernes 18 de noviembre del 2011. El Seminario incluyó la participación como ponentes del sacerdote y educador popular Federico Carrasquilla (Medellín) y el artista contemporáneo Jaime Barragán (Bogotá).

9 Como agente opresor me refiero a toda forma de fuerza, represión o coerción física o simbólica que perpetúen sistemas epistemológicos coloniales o dinámicas impuestas por instituciones públicas o privadas.

10 La acción cultural para la libertad y otros escritos. Traducción Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. / 1970: Pedagogía do oprimido. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito en portugués del año 1968). Publicado con Prefacio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (23 ed., 1994, 184 p.).

aprendidas en la universidad.

Lo que se intenta, teniendo en cuenta el concepto de la pedagogía liberadora, es que los estudiantes de arte hagan uso de sus conocimientos para llevar a cabo procesos sostenidos dentro de la comunidad. Procesos que generen desde la praxis insumos que requieran las mismas comunidades para arrancar una autorreflexión de su lugar frente a un aparato normatizador y represivo ya sea estatal o privado, la “democracia autoritaria” en palabras de Stuart Hall.

Esta propuesta no se encontraba concebida o incluida en la formación de los artistas en ninguna de las universidades del país. Para que esto suceda se requiere de un cambio de epistemológico y de paradigma en la enseñanza del arte, reordenar las prioridades de las mallas curriculares y emprender procesos de investigación auspiciados desde las mismas instituciones académicas que planteen estos temas como línea de investigación. En este caso, de alguna manera, se está desconociendo los discursos modernos y posmodernos de algunas tendencias del arte que la misma universidad impulsa, que explotan subjetividades y dejan de lado la labor social que se puede generar. En este sentido, María Fernanda Cartagena¹¹ propone que:

11 María Fernanda Cartagena (Ecuador): es curadora independiente y editora de la revista www.LatinArt.com. Estudió Historia del Arte en The American University, de Washington D.C. (EE.UU.); cuenta con una maestría en Culturas Visuales, otorgada por la Middlesex University, de Londres (Inglaterra). Desde el 2009 es curadora de Franja Arte-Comunidad, residencia de arte contemporáneo impulsada por la organización Solo con Natura, que se lleva a cabo en comunas de la costa ecuatoriana. Coordinó el primer encuentro internacional “De la educación liberadora a la teología de la liberación” (2010).

En el escenario actual, al considerar el cruce arte, pedagogía y cambio social resulta indispensable retomar y referirnos al potencial de la educación emancipadora latinoamericana para trazar una genealogía donde prácticas artísticas y prácticas pedagógicas confluyen, se informan y complementan en su compromiso por desmontar y cuestionar perspectivas eurocéntricas, universalistas y moderno-coloniales (Cartagena. 2012: 31)¹²

Esto me lleva a pensar en el concepto de pedagogía que se está respaldando desde las universidades o el tipo de conocimientos que se están presentando en el aula de clases, además, es necesario reflexionar los objetivos que este tipo de enseñanza tiene.

Desde estas reflexiones y los intereses de otras organizaciones como el Centro de Arte Contemporáneo (CAC), se vio necesario hacer una discusión expandida con todas las universidades y escuelas de arte del país y se planteó el evento *Arte y Educación: Buscando puntos de encuentro y activación*.

Se intentó juntar a todas las autoridades de las respectivas instituciones y comprometerlas para arrancar una revisión de los modelos curriculares. El compromiso consistía en, incluir la mirada y opinión de los estudiantes, dentro de los debates y decisiones internas de la universidad, decisiones que tengan que ver con la clase de enseñanza y contenidos que afectarán directamente luego a los mismos estudiantes; además, se busca el

¹² Texto base de la ponencia presentada en el Seminario “Arte, pedagogía y liberación: Educación liberadora en América Latinoamérica” que coordiné para el “Encuentro Internacional de Medellín. Enseñar y Aprender. Lugares del conocimiento en el arte (MDE11)”, Medellín Colombia, viernes 18 de noviembre del 2011. El Seminario incluyó la participación como ponentes del sacerdote y educador popular Federico Carrasquilla (Medellín) y el artista contemporáneo Jaime Barragán (Bogotá). Este texto está publicado en *Ur_ versitat 2012, lecturas alternativas y recíprocas de la modernidad*, en una edición a cargo de Nuria Enguita Mayo.

acercamiento y cambio de paradigma de estas universidades al sugerirles un giro social dentro de la educación artística.



Archivo PUCE-CAV: Arte Educación: Buscando puntos de encuentro y activación; una de las mesas de trabajo integradas por artistas, estudiantes y docentes de las universidades de arte del país. 9 de mayo de 2012.

Fruto de este encuentro se impulsaron potentes proyectos nacidos desde los estudiantes que formaron parte de las mesas de trabajo.

La Universidad Nómada, es uno de los proyectos más interesantes, ésta busca repensar los conceptos de pedagogía impuestos en el aula de clase y el tipo de conocimientos que aquí se reproducen. La Universidad Nómada, propone programar cursos y talleres desde las necesidades de los mismos

estudiantes. Para rastrear estas necesidades se realiza una gran encuesta entre los integrantes de las universidades de arte, buscando fortalezas y debilidades de cada academia para formular posibles soluciones a dichas carencias.

De esta manera, se activa un intercambio de conocimientos que no necesariamente han sido adquiridos dentro de las aulas de clase, tampoco es un requerimiento que los talleres sean exclusivamente para estudiantes de arte y los conocimientos tampoco están estrictamente dentro de los conceptos del arte tradicional. A parte de desafiar las concepciones tradicionales de pedagogía, esta propuesta es de gran valor al contemplar un sistema fuera de la lógica del consumo y el capital económico, quiero decir que las transacciones que requiere este tipo de economías no están sustentadas ni financiadas con dinero o bienes materiales, el éxito de la propuesta es que funciona bajo una economía de intercambio de saberes y conocimientos, por otro lado la planta física en donde se lleva a cabo este proyecto experimental es facilitada por el CAC sin ningún costo.

Pedagogías homogenizadoras vs. Pedagogías radicales

Para explicar el concepto de Pedagogías radicales y más puntualmente el término “radical” debemos acudir una vez más a los planteamientos de Freire y hacer un cruce comparativo con el tipo de pedagogía que se utiliza dentro de las universidades y academias de arte.

El término “radical” es opuesto a lo “sectario” dentro de una lógica instrumental del término “sectario”. Lo sectario como un punto irracional e irreflexivo, dispuesta a coactar libertades y voluntades. Lo radical

como un elemento emancipador que alimenta libertades, que desconoce subjetividades y que apoya el carácter dialógico de toda actividad humana, que entiende que de lo colaborativo y dialógico “genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación” (Freire, 1975:19)¹³

La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora (Freire, 1975:19).

Conceptos que subyacen y se rebasan. Se entiende a la pedagogía tradicional como sectaria, homogenizadora, que propone modelos universales que no reconocen contextos diversos y desconoce diferencias. Unificadora de conocimiento dejando de lado el espacio crítico del pensamiento. Elemento de poder y por el poder, que dialoga directamente con los estatutos de lo que se considera arte y se “imparte” dentro de las aulas de clase. Alejado totalmente de las problemáticas sociales y ensimismado con su propio ombligo.

Esta pedagogía sectaria es la que promueve gran parte de las universidades del país, y de alguna manera estos planteamientos están alineados con la propuesta de la UNESCO y su “Hoja de ruta para la enseñanza artística”. Es necesario aclarar que los centros educativos del país no tienen un total conocimiento sobre esta hoja de ruta, pero de alguna manera están siguiendo estos requerimientos.

Para poner en contexto esta experiencia debo contar a manera de

13 Ver nota 10

anécdota necesaria, que hace algún tiempo recibimos en la universidad la visita de Nora Landkammer, del Instituto de Educación de Arte de la Universidad de las Artes de Zurich e integrante del grupo de discusión organizado alrededor de esta hoja de ruta. Nora Landkammer me puso al tanto de este debate y me presentó un documento (*Making another road map for arts education*) que se concibió como memoria de la última reunión de dicho grupo. En este documento se planteaban las visiones desde varios lugares ideológicos y geográficos sobre el *Road Map for Arts Education* de la UNESCO. Estas reflexiones me ha permiten analizar muchos supuestos universales dentro de la enseñanza del arte que se quieren re-afirmar a manera de sugerencia dentro de las carreras de arte de los países afiliados a la UNESCO.

Uno de los problemas más visibles que muestra este documento, es concebir por parte de la UNESCO, algunos conceptos como, creatividad, arte, sensibilidad, como universales sin tomar en cuenta las diferencias conceptuales que se pueden activar dependiendo el contexto desde donde se lo piense. Tiende a homogenizar y a exotizar significados, contextos y prácticas culturales intentado mantener una posición de respeto a la diversidad. Desconoce diferencias y propone un método universal en la enseñanza del arte. Tampoco se concibe el arte como un elemento crítico, al contrario se relaciona el arte con el bienestar y el ser pacífico, como herramienta para lograr una lectura feliz de la realidad. Estos conceptos en principio “sectarios” son los que se intentan instaurar y en gran medida se están utilizando dentro de las instituciones académicas del arte.

Otro paralelismo entre esta hoja de ruta y la universidad es pensar el arte y en consecuencia la creatividad y la sensibilidad como una característica

que debe ser expandida a todas los estudiantes de las distintas carreras que oferte la universidad. El planteamiento básicamente, es que, al estimular esta características en el resto de posibles profesionales, va hacer que el futuro profesional se inserte más fácilmente dentro del sistema laboral y su trabajo se torne mucho más productivo. Esto quiere decir que se piensa al arte como una herramienta necesaria para mantener el sistema capitalista y estimular la productividad.

Hasta aquí podemos rastrear dos tipos de posiciones del arte, la enseñanza del arte y las nociones pedagogía dentro de las universidades y de las instituciones educativas en general. Una de la posiciones pretende utilizar la educación para respaldar y reforzar un sistema capitalista que no le interesa la producción de conocimiento crítico que podría poner en riesgo la estabilidad del mismo sistema. Tampoco está dentro de sus expectativas, la formación de sujetos que cuestionen los sistemas y reglamentos impuestos desde los poderes hegemónicos.

La otra posición, es la del arte como activador de discusiones sobre democracia y empoderamiento de los espacios públicos y la visibilización del otro, del sin voz. El espacio público, que como su etimología los sugiere es parte del pueblo, el espacio de pueblo. Ahora bien es necesario plantearse claramente, hasta que punto el arte y su práctica son vías efectivas para la visibilización y empoderamiento del otro dentro de un espacio público. Si bien es cierto, lo que se propone es que dichos espacios públicos se ocupen desde el derecho que posee el pueblo, derechos que han sido arrebatados por el estado y a veces por la empresa privada, que no sean simplemente espacios adornados con obras de arte decorativas en nombre del “bien común”; ocupar una posición neutra por parte del arte y del artista

es imposible cuando se trata de intervenciones o inserciones dentro de la comunidad. Pero se corre el riesgo de que estos proyectos colaborativos incentivados desde las prácticas artísticas cumplan una agenda política personal del artista. Aquí es donde el arte y el artista deben despojarse de todos los conceptos aprendidos y transmitidos casi siempre a través las instituciones educativas e instituciones culturales (galerías, museos, centros culturales), este es el momento en que el arte, despojado y resignificando, entenderá el verdadero compromiso con la sociedad y trascenderá más allá de las fronteras del arte, dentro de las fronteras de la vida.

Camnitzer, L. [2012]. “La alfabetización. Primera parte: protocolo y competencia. [en línea]. En: Fin(es) del arte, artecontempo.blogspot.com.es. Disponible en: <http://artecontempo.blogspot.com.es/2011/06/luis-camnitzer.html>

Cartagena, M. F. (2012). “Arte, pedagogía y liberación: Educación liberadora en América Latinoamérica”. publicado en 2012 en *Ur_versitat 2012*, lecturas alternativas y recíprocas de la modernidad, en una edición a cargo de Nuria Enguita Mayo.

Freire, P. (1975). *La acción cultural para la libertad y otros escritos*. Traducción Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva,

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito en portugués del año 1968). Publicado con Prefacio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (23 ed., 1994, 184 p.).

Rivera Cusicanqui, S (2012). Dialogo realizado por colectivo “centro experimental oído salvaje” (Mayra Estévez y Fabiano Kueva) en julio de 2012, disponible en <http://vimeo.com/45483129>

Rodríguez, V.M. (2012). *Arte y Educación*, ponencia presentada en Quito 2012, Proyecto Universidad de las Artes, Ministerio de Cultura, Ecuador.

TENDENCIAS EDUCATIVAS: INTERVENCIONES ARTÍSTICAS PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL.

María Letsiou

TENDENCIAS EDUCATIVAS: INTERVENCIONES ARTÍSTICAS PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL.

María Letsiou

Introducción

“La cultura europea está en crisis”, una frase que oímos frecuentemente sin entenderla en profundidad. Las condiciones que permitieron el florecimiento pasado, han venido abajo. Es la hora de diferentes culturas y marcos étnicos que emergen y compiten con otras normas y poderes existentes en el mundo. La gente y los derechos humanos son sacrificados en aras de la preservación del poder y la autoridad en Europa. Países periféricos como Grecia y Portugal parecen dirigirse al colapso como los eslabones más débiles de la tan nombrada “unidad”. Las correlaciones sociales entre clases está en constante cambio. La satisfacción de las necesidades básicas de las personas está en peligro. El multiculturalismo y la filosofía de la periferia emerge desde un punto de vista diferente. Esta filosofía se refiere a la reconsideración de la noción de “extranjero y peligroso”. De este modo, la ideología de la reconstrucción social se ha convertido de nuevo en una tendencia dominante en la educación, y en particular en Educación Artística.

Por otro lado, el arte contemporáneo ofrece un nuevo potencial para los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva diferente. Así, en referencia a esto, este texto se centra en la reconsideración de las prácticas de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje a través del arte contemporáneo y explora cómo la intervención de éste, puede contribuir al aprendizaje a través de la actividad artística. Además, se explora cómo este aprendizaje en el arte se puede conectar con la ideología de la reconstrucción social.

La Educación Artística ha definido el potencial de aprendizaje de los estudiantes en varias direcciones, destacando el importante papel de la participación del alumnado con el material y su transformación en una obra de arte. Más allá de su implicación con el material, los estudiantes mejoran su capacidad creativa. La acción creativa mejora el dibujo y habilidades constructivas, así como la investigación, la capacidad de análisis y de interpretación. La ontología de la práctica artística y el papel del público han definido el papel del enfoque crítico de la práctica artística, dando lugar a un marco teórico que condujo a la separación de la acción creativa común de ese otro ámbito de especulación sobre la participación y la crítica con la práctica artística. El Arte Contemporáneo establece un nuevo contexto para la participación crítica con la práctica artística.

En el contexto de investigación que tiene como objetivo principal el potencial de aprendizaje del arte contemporáneo, se plantean muchas preguntas. Algunas de ellas se refieren al pensamiento artístico, al fundamento conceptual detrás de la práctica artística, o al papel del público entre muchas otras. Este texto se centra en el papel del público y, además, como se desarrollan las prácticas críticas en las clases de arte.

Teniendo como punto de partida el papel del público, la enseñanza y el aprendizaje están conectados con la intervención artística. Esto se debe a la participación activa de los espectadores en la práctica artística. Por tanto nos preguntamos cuál es el papel del arte contemporáneo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una pregunta importante en nuestros días y concierne tanto a nuestras prácticas en el estudio como en las clases de arte. El cambio importante consiste en el papel de la audiencia en referencia a la práctica artística. Hay procedimientos artísticos que tienen en cuenta la construcción del objeto de arte como un objetivo subordinado. Por lo tanto, una pregunta que tenemos que tratar es cuál es el potencial de aprendizaje cuando la intervención técnica se incluye en la enseñanza del arte y qué fundamentos ideológicos se dan detrás de este tipo de enseñanza.

A través de una revisión histórica de la educación artística en el siglo XX, intentamos demostrar que un enfoque de enseñanza como éste tiene que estar basado en la ideología de la reconstrucción social. Por otra parte, nos referimos principalmente al potencial de aprendizaje que se pone en función para la producción colectiva de significado y conocimiento, y para la alteración de los patrones de pensamiento establecidos en nombre de los estudiantes y profesores. Este potencial de aprendizaje podría constituir el puente para salvar una brecha de aprendizaje que se creó en parte por la necesidad de legislar las prácticas de enseñanza que se centran principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas. Este enfoque de la enseñanza prácticamente ignora el fundamento de un significado detrás de la práctica artística de los estudiantes y no muestra intención de conectar las prácticas artísticas en el aula con las experiencias cotidianas del alumnado. Debemos adoptar, como enfoque metodológico, la ideología de la reconstrucción social, que puede ser un paraguas para estos objetivos

de aprendizaje basados en temas de enseñanza más allá del estricto aprender de las técnicas.

La ideología de la reconstrucción social

La Investigación en Educación Artística ha pasado por varias etapas durante el siglo XX, bajo la influencia de los avances en otros campos de la ciencia, como la psicología. Las tres principales direcciones que se marcaron, la auto-expresión creativa, el aprendizaje centrado en el sujeto y la reconstrucción social, están conectadas de diferentes maneras con las cuestiones sociales (Efland, 1989, 1990; Salla, 2008).

Por ejemplo, la expresión creativa se ha relacionado con la promoción de una sociedad sana. Esto se puede lograr a través de la relajación de las tensiones internas cuando niños y niñas están llamados a expresar sus pensamientos y sentimientos (Lowenfeld, 1987). Al mismo tiempo, el enfoque centrado en el sujeto ha estado conectado con la creatividad y el desarrollo de los individuos creativos en un momento en el que esto era necesario para el progreso científico y la competitividad de las dos potencias mundiales durante la época de la guerra fría. Por otra parte, los programas educativos centrados en el desarrollo del sujeto, tal como se han dado en el marco de la educación artística basada en las disciplinas, ponen el énfasis en introducir a los niños y las niñas en el campo intelectual del mundo del arte, y así se ha estado desarrollando en Europa Occidental.

Ambas direcciones intentaron una conexión con los problemas de la sociedad, sin embargo la ideología de la reconstrucción social tiene una conexión más estrecha con el ámbito social. Se basa en la creencia general

de que la educación es un poder que puede contribuir a la mejora de la sociedad; los planteamientos educativos a menudo conectan y combinan diferentes objetivos y procedimientos de enseñanza.

La ideología de la reconstrucción social está vinculada a la educación progresiva (Efland, 1990). Parker y Dewey consideran la escuela como una comunidad de aprendizaje donde se pone énfasis en la mejora de las personas y su participación en la propia comunidad (Salla, 2008). Esta ideología se aplicó en el programa de Owatonna durante los años treinta, la década de la depresión económica en los EE.UU. Durante la Segunda Guerra Mundial, esta ideología se expresa a través de la creación de carteles propagandísticos en las clases de arte con el fin de promover la paz y la democracia, que, más tarde, se manifestaría como educación multicultural. Surgen elementos ideológicos ocultos en la educación, y esto da lugar a una importante reacción crítica, particularmente en aquellos casos que se refieren a la visión eurocéntrica de los programas. En nuestros días, la reconstrucción social es aplicada a la educación en la cultura visual, ya que se considera que la capacidad crítica es muy importantes en una sociedad que está dominada por una inundación de imágenes e información. La educación basada en las artes está relacionada con la reconstrucción social a través de la investigación y la producción de conocimiento en el ámbito social.

El concepto de Reconstrucción Social en Educación tiene como creencia general, la idea de que la educación es un poder que puede contribuir a la mejora de la sociedad. Algunos de sus partidarios creen que la educación debe preparar a los estudiantes para manejar hábilmente diversas situaciones de sus vidas. Se considera como una oportunidad para que

las personas se preparan para los continuos cambios de las condiciones de vida. En un marco contemporáneo, trabajar desde el concepto de reconstrucción social puede vincularse a la producción colectiva de sentido y conocimiento a través del aprendizaje del arte, no ya exclusivamente en el campo del sino también para el funcionamiento y la estructuración social.

Intervención artística en la educación.

Las prácticas artísticas contemporáneas tienden a centrarse en cuestionar las creencias aceptadas y extendiendo los límites del arte. Por creencias aceptadas entendemos, entre otras cosas, los roles de los artistas, y por extender los límites del arte nos estamos refiriendo a la relación entre el arte y la ciencia y los nuevos métodos que se utilizan en dichas prácticas artísticas. Todo esto señala la necesidad de una nueva definición e interpretación del arte y de los participantes en el mismo. Esta interpretación va más allá de la noción de que el artista o estudiante de arte como fabricante de objetos, destacando la importancia del proceso en la producción artística y la participación comunitaria.

La intervención artística y las interrelaciones dialógicas se consideran desde la noción del arte como un procedimiento (Bourriaud, 2002, 2007; Richardson, 2010). En contraste con los tipos tradicionales de expresión artística, la intervención contemporánea utiliza herramientas multidimensionales y multimedia para introducir al público en una experiencia intensa, como vemos en las siguientes características que destacamos:

1. La intervención artística es un tipo de arte público que define sus objetivos y formas a través del intercambio social y la transformación de los comportamientos como resultado de la alteración de las

estructuras de las experiencias sociales en lugares públicos.

2. Se presenta fuera del área de influencia de los principales lugares de exposición de las prácticas artísticas tradicionales como museos y galerías.

3. Se basa en la colaboración social.

4. No propone puntos de vista alternativos; abre un nuevo espacio de potencial intelectual.

5. Toma al público como punto de partida.

6. Estas prácticas suelen estar separadas de la experiencia cotidiana común.

7. El artista se coloca como un importante productor de conocimiento y no como la autoridad central del significado.

Herramientas de uso común son el diálogo espontáneo y la colaboración social fortuita como consecuencia de la intervención en una experiencia pública común. La ontología de la práctica artística se refiere a conceptos establecidos de arte como un objeto independiente, un objeto alrededor del cual emerge un diálogo, a menudo en forma de un análisis crítico e histórico. El enfoque contemporáneo en el arte se refiere a las modalidades de intervención para el cambio social como un elemento básico del procedimiento. El papel del arte en la vida es reconsiderado como la base de la comprensión del mundo y de nosotros mismos. Bourriaud (2002: 14) describe el arte relacional como:

“(...) an art taking as its theoretical horizon the realm of human interactions and its social context, rather than the assertion of an independent and private symbolic space [un arte que tiene como horizonte teórico el ámbito de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico independiente y privado].”

En la reciente conformación del concepto de reconstrucción social, al que se refiere la educación basada en las artes, la intervención artística puede convertirse en un catalizador para el aprendizaje en los nuevos entornos, coherentemente con los objetivos de aprendizaje de la Educación basada en las artes, que incluyen la integración de los intereses personales con los asuntos sociales, políticos y morales, proporcionando respuestas a los problemas y controversias contemporáneos. Al mismo tiempo, el uso de la investigación educativa se amplía a los casos de producción de conocimiento con el fin de adaptarse a una sociedad en continuo cambio.

En un entorno de este tipo de enseñanza, el contexto en que se lleva a cabo la crítica artística se transforma, ya que por lo general se refiere a la aproximación crítica a la construcción de obras de arte y el tratamiento de los materiales (Addison y Burgess, 2010). Sin embargo, cuando se trata de la educación basada en las artes, la práctica crítica tiene un sentido más amplio y se relaciona con la capacidad de análisis y de interpretación de los estudiantes, con el contexto en el cual se han creado las obras de arte, así como con la crítica social que puede estar implícita en las obras de arte.

La intervención artística, por otro lado, añade una dimensión completamente diferente a la actitud crítica, que ahora se expande a la producción colectiva de sentido y se centra en el uso para el que está destinado el objeto artístico. En realidad, lo que tenemos aquí es una especie de intercambio social. Llegamos a un punto coherente con el concepto de reconstrucción social desde un punto de vista diferente común. Con la intervención artística, la crítica se convierte en el foco de aprendizaje con materiales y objetos como punto de partida.

Implicaciones educativas y potencial de aprendizaje.

Consecuentemente con lo antedicho, la interacción entre reconstrucción social e intervención artística podría tener varios potenciales de aprendizaje. Nos centraremos en tres de ellos: la producción colectiva de sentido, el cuestionamiento del poder y la autoridad y la alteración de los patrones de pensamiento establecidos en la educación artística con el objetivo de comprender su importancia en nuestra vida.

Tomemos por ejemplo el caso del graffiti que puede constituir un caso de intervención artística en la enseñanza. Tomamos esta elección por ser una técnica que se usa muy comúnmente por los adolescentes para expresar sus creencias y la ideología que da forma a sus vidas. A pesar de que está relacionado con cierto aire subversivo e ilegal, el graffiti es prácticamente la expresión de la subcultura de la juventud y, si se integra en la educación artística puede servirnos como una manera activa de conectar el trabajo de clase con la experiencia cotidiana. En este sentido, el graffiti será una oportunidad para explorar las nociones de “autoridad” e “ilegalidad” en el contexto de las prácticas artísticas en las escuelas y promover el diálogo y la interacción. El graffiti como una forma contemporánea de intervención artística puede involucrar la participación activa del público en el proceso creativo y en el futuro. También se puede incluir como objetivo la enseñanza de la transformación de la actitud de los estudiantes hacia los problemas de exclusión social y los estereotipos acerca de la delincuencia. Los estudiantes pueden proponer temas para la intervención artística, discutir sobre temas relacionados con el poder político y los problemas de la comunidad, colaborando entre sí y desarrollando sus habilidades de pensamiento crítico.



A través de la intervención artística, la práctica crítica se centrará en cuestiones de poder y autoridad. Podemos acercarnos a estos temas desde la perspectiva de la transformación del papel del artista (o el estudiante en la clase de arte) ante la pérdida de su poder absoluto para convertirse en un simple coordinador. También, podemos acercarnos a estas cuestiones teniendo en cuenta la transformación del papel del público que dejará de



ser observador pasivo para participar activamente en la práctica artística, incluyendo la consideración del cambio social como una parte integral en obras de arte. Por último, mediante la introducción de las prácticas artísticas relacionadas con la subcultura en el contexto educativo, habremos creado las condiciones para la discusión de cuestiones de legalidad e ilegalidad y cómo se hacen las leyes.

En este contexto, es importante destacar el papel del artista como productor de conocimiento y no como mero poder central de significado. Además, la intervención artística puede ser utilizada como un medio para conectar la educación artística con la comunidad y los problemas locales. Los objetos de arte creados por los estudiantes pueden ser utilizados para estimular el debate sobre cuestiones sociales en la clase de arte. En el centro de este proceso de aprendizaje está la noción de arte como investigación. Los problemas sociales son analizados a través de un proceso de investigación que ofrece a los miembros de la comunidad una nueva visión de las condiciones sociales y proporciona ideas para las soluciones.

Parte de la función del profesor de arte es hacer que los estudiantes replanteen sus ideas acerca de las artes visuales y esto se puede realizar la práctica de la intervención artística. Estas prácticas se basan en el fuerte efecto emocional que pueden producir. Una intervención a través de la alteración de las estructuras sociales tiene como objetivo cambiar las actitudes. La escuela es en sí una estructura social. La enseñanza puede evocar emociones fuertes y los cambios en las actitudes cuando se pretende subvertir las normas y verdades que se dan por sentado. El profesor de arte puede evocar este fuerte efecto emocional en el aula, ya sea solo o en colaboración con algunos estudiantes. Las nociones que constituyen el foco de esta práctica pueden referirse a la realización por parte de los estudiantes del importante papel que juegan en el desarrollo de la cultura a través de sus prácticas y creencias, o admitiendo sus errores viéndolos como un potencial para la expresión y la creatividad. Y utilizando el juego y el misterio para conseguir la atención de los estudiantes hacia las prácticas artísticas como medio propio de trabajo.

Conclusión

En conclusión, me gustaría añadir que el foco de las tendencias contemporáneas de la educación artística es la ideología de la reconstrucción social. Específicamente, en temas de educación basada en las artes e investigación educativa muestran especial interés en los temas de crítica social y de concienciación crítica. En este contexto, la intervención artística tiene un papel importante que desempeñar. Se puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reconsiderar el papel del poder y la autoridad, tanto en su práctica artística como en un contexto más amplio. Y esto es en realidad el vínculo entre este enfoque de la enseñanza y la ideología de la reconstrucción social: cuestionar la autoridad. La intervención artística provoca el hecho educativo y coloca al alumnado como artista en el papel de un productor de condiciones de aprendizaje en lugar de en el papel de una autoridad de significado. Al mismo tiempo, el profesor que adopta la intervención artística como método de enseñanza se cuestiona su papel como el único poseedor del poder y el conocimiento en el aula, un hecho que nos recuerda el enfoque de Freire de “profesor-alumno y alumno-profesor” (1972). Además, un plan de estudios que incluye la intervención artística como enfoque, lo hace para el proceso creativo y no en el producto final. Por lo tanto, los estudiantes que asumen el papel de los artistas aprenden que cuando el poder y la autoridad se transforman en estructuras de coordinación, pueden constituir una causa para explorar el conocimiento y la naturaleza de las relaciones. “Intervenir” significa “estar entre” y también implica la transformación de los acontecimientos.

La educación artística se centra en la persona y la interacción con los demás. La capacidad creativa y la detonación del poder creativo reprimido

se complementan con encuentros colectivos, con el aprendizaje cooperativo y la investigación. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el proceso de enseñanza, interactuar y desarrollar sus habilidades de comunicación, que son de particular importancia en la sociedad moderna. La razonable y personal complacencia a través de la creatividad se reconcilia con la necesidad de comunicar. Toda esta participación activa en el aula, ayuda a los estudiantes a ser también más activos como miembros de la sociedad incluso para el futuro y con la potencial capacidad de contribuir a la reformación de nuestro mundo. Esta es una visión articulada por Freire hace unas décadas, que es una vez más relevante a la luz de los nuevos cambios en las correlaciones sociopolíticas de la sociedad occidental y mundial.

Referencias

Addison N. & Burgess L. (2010). Learning to Teach Art and Design in the secondary School. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Bourriaud N. (2002). Relational Aesthetics. France: Les presses du reel.

Bourriaud N. (2007). Postproduction. New York: Lucas & Sternberg.

Efland A. (1990). A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual art. NY, London: Teacher college press.

Efland A. (1989). History of art education as criticism: on the use of the past. In A. Efland (Ed.) The History of Art Education: Proceeding from the Second Penn State Conference. Reston, VA: National Art Education Association.

Freedman K. (2003). *Teaching Visual Culture*. New York, London: Teachers College. Columbia University and NAEA.

Freire P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Athens: Rappa.

Letsiou M. (2010a). *Multicultural Art Education: Attitudes of artists - teachers*, unpublished thesis. Athens School of Fine Arts, Department of Theory and History of Art.

Letsiou M. (2010b). 'Self-identification and contemporary art education'. iJADE Conference 2010 Art and Design Education and Contemporary Culture, Art and Design Academy, Mount Pleasant, Liverpool John Moores University, Liverpool Biennial of Contemporary Art.

Letsiou M. (2011). 'Issues - based Art Education and creative inquiry process'. Paper presented at 33th InSEA World Congress Budapest.

Lowenfeld V., Brittain L. (1987) (eighth ed.). *Creative and mental Growth*. New Jersey: Prentice Hall.

Richardson J. (2010). *Interventionist Art Education: Contingent Communities, Social Dialogue, and Public Collaboration*. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 52(1), pp. 18-33.

Salla T. (2008). *Art Education and Pedagogical systems*. Athens: Nisos.

Walwin J. (editor). (2010). *Searching for Art's New Public*. Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect.

A LA BÚSQUEDA DE NUEVOS ESPACIOS PARA LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES
DEL ARTE.

Carmen Lidón Beltrán Mir.

A LA BÚSQUEDA DE NUEVOS ESPACIOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MAS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL ARTE.

Carmen Lidón Beltrán Mir.
Artdidaktion

Introducción

Desde la cafetería de un museo de arte contemporáneo varado por los vaivenes políticos, el grupo *artdidaktion* miraba un viejo edificio de enfrente que irradiaba vida e imaginó una propuesta artística inspirada en el concepto “subversión”.

Porque hace demasiado tiempo que las enseñanzas artísticas en este país están siendo maltratadas.

Apenas existe tiempo para el arte en los planes de estudio de Primaria y Secundaria. Y aún no se ha diseñado un itinerario formativo para educadores de artes visuales. La consecuencia es que no hay artistas en la escuela. Y en el ámbito cultural, la idea de lo que es valioso en arte se ha desdibujado; no se ven criterios de valoración fiables en torno al objeto artístico (I. Michaud, 2003). Curadores, directores de centros de arte

y políticos se erigen jueces de lo que vale o no. Luego, el éxito de una exposición se mide por el número de visitantes y el valor de una obra por su precio.

No en vano, los años, las derrotas o la incomprensión podrían ser las causas de un cansancio pesimista con escasas expectativas de mejora en esta parcela del arte que apenas sobrevive. La educación artística presenta un panorama desolador en el que:

- su presencia en la enseñanza formal obligatoria casi ha desaparecido.
- es utilizada para captar mayor número de clientes en muchos museos.
- los profesionales de la educación artística se esfuerzan por hacer una defensa argumentada pero el eco de sus voces se diluye en la dialéctica política.

- somos espectadores de una lucha de poder en la que no parece importar ni la educación artística ni sus aportaciones al desarrollo humano.

Diríamos que en los ámbitos formales de la enseñanza y del arte no parecen importar mucho las necesidades formativas de los ciudadanos aunque en las estrategias de mercado se apela a sus tendencias e instintos básicos.

Esta situación nos hizo ser conscientes de que es necesario cambiar posturas unilaterales que atentan al pleno desarrollo humano porque la ciudadanía merece ser protagonista activa de su vida cultural y social.

Y ante esto, no siendo conformistas ni ciegos, nos entraron ganas de salir para inundar las calles con pintadas espectaculares pero observando

nuestra realidad optamos realizar acciones de educación artística que llevaran implícito un potencial de cambio.

Así que estas reflexiones se materializaron en el proyecto de investigación de referencia SA017A10-1, financiado por la Junta de Castilla y León y que se tituló “Subversión: del objeto al sujeto. Promoviendo un cambio de paradigmas en espacios de arte contemporáneo” que ha sido desarrollado durante los años 2010, 2011 y 2012 y ahora es la base de este texto.

El eje directriz de nuestro trabajo fue el proceso de creación artística siguiendo las etapas de la percepción, la reflexión, la implicación emocional y la creación.

Legitimados por la afirmación de Beuys “todo hombre es artista” invitamos a personas no familiarizadas con el arte a crear una imagen. Al amparo de Warhol (“arte es lo que yo digo que es arte”) y justificados por Duchamp que demostró la valoración del objeto por la estrategia expositiva, realizamos una exposición con los trabajos resultantes en un espacio industrial transformado en espacio artístico.

Mientras se gestaba nuestra propuesta, fuimos cuestionando el objeto de arte, al artista, el espacio artístico y al juez que los legitima, otorgando la función artística de cada uno de estos elementos a otros que habitualmente no la tienen.

En el transcurso del proyecto hemos podido constatar que el momento exige construir “desde las ruinas del museo” (Confr. Crimp, 2008) y desde las ruinas de la escuela (Confr. Youtube Robinson: “La escuela mata la creatividad” 2006).

Es evidente que muchas otras personas son conscientes del fracaso del sistema y se manifiestan de diversos modos. Un ejemplo reciente es el campamento “disidente” instalado frente al Museum Fridericianum Kassel con ocasión de la Documenta de Kassel, 2012

Aunque quizás no hayamos logrado grandes cambios sociales, ni éxitos académicos, ni políticos, ni económicos, vemos que esta experiencia artística ha posibilitado que las personas participantes comprobaran que haciendo arte pueden cambiar algo de sí mismos o de su entorno, aunque sólo sea ver las cosas desde otra perspectiva. Precisamente ver mas allá de las apariencias pensamos que es el modo de favorecer otras versiones de la realidad y fomentar otro modo de mirar lo que nos rodea es una forma de posibilitar pensar y construir el futuro. Porque hay muchas personas que no tienen poder pero que podrían aportar nuevas soluciones a los problemas derivados del uso y abuso de poder exclusivista. Y el déficit institucional de educación artística parece reclamar la búsqueda de nuevos espacios, situaciones y contextos mas allá de las fronteras del arte oficial.

Ahora, no pretendemos hacer una exposición científica que ya ha sido presentada anteriormente sino mas bien ofrecer algunas ideas que nos permitan afianzar ciertas prácticas artísticas.

Marco Conceptual

Para la puesta en marcha del proyecto recopilamos numerosas aportaciones de autores relevantes pero ahora sólo las citamos para aclarar el significado que atribuimos a los conceptos utilizados.

Educación, considerada como mediación en el proceso de mejora personal y de construcción social (Vigotsky, Freire, J.E. Ibáñez).

Desarrollo artístico como provocación de una experiencia que a través de la acción logra un progreso cognitivo filtrado por la emoción (Read, Dewey, Freedman).

Arte como expresión integradora de percepciones, ideas y sentimientos (Parsons, Stout, Maset, Robinson, Eisner).

Objeto de arte como medio de conocimiento abierto a múltiples significados (Langer, Goodman, Hoper-Greenhill).

Cultura como conglomerado social y material contradictorio y engañoso en el que debemos aprender a desarrollarnos a través del pensamiento crítico (Jagodzinski, Hein, N.Klein, C.Becker).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el Artículo 26, p.2, explicita que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...” Y en el Artículo 27, p.1, defiende que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Ello aporta argumentos mas que suficientes para tratar de encontrar otros modos de hacer educación artística que superen el déficit institucional de los gobiernos.

Sin embargo, la principal motivación de esta propuesta la encontramos en las acciones de muchos artistas que ante el fracaso institucional, se han lanzado a hacer arte desde, con y para la ciudadanía, arrancando habitualmente sus trabajos de los problemas reales que afectan a la gente de la calle (Banksy, P.España. J. Fekner, Wokitoki, Patio Maravillas, etc).

Según B. Fernández (2012), estas prácticas artísticas elevan la consciencia de las personas porque dan voz a colectivos silenciados o ignorados; se centran en las personas, no en los espacios físicos; y se caracterizan por utilizar metodologías procesuales, participativas y colaborativas además de por utilizar medios contradiscursivos.

S.K.Chung & M.S.Kirby (2009) llevan a cabo esta idea en la enseñanza del arte porque integra la expresión creativa como activismo social, las tecnologías como instrumentos, los mensajes literarios, la sensibilidad estética y las facultades críticas.

Ebitz explica que ya tenemos un “buffet de teorías” y que el reto abierto es ¿Cómo utilizamos esas teorías para crear algo propio?

En la entrada de la Humbolt Universität de Berlin, ante la frase de C. Marx “Los filósofos solo han hecho diferentes interpretaciones del mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (traducción libre A. Rau), la artista C. Floyer (2011) presentó una instalación en la que puso un cartel en cada escalón que decía “cuidado con el escalón”.

Por ello, la hipótesis que nos planteamos fue:

¿Podemos utilizar la acción artística como medio transformador de la actitud personal desde la concienciación de situaciones a través de procesos creativos que propicien la búsqueda de soluciones y a largo plazo transformen el contexto cultural desde la ciudadanía?

Objetivos de la propuesta

Nos propusimos llevar a cabo una actividad artística con personas no familiarizadas con el campo del arte y en un espacio no reconocido como artístico para demostrar que ninguna situación justifica la eliminación de la educación artística.

También quisimos configurar una estructura de trabajo educativo y cultural que contribuyera al desarrollo personal de los participantes. Para ello, la actividad debía ser un medio para desarrollar las capacidades de percibir, conocer, reflexionar, juzgar, sentir e inventar soluciones creativas.

Se buscó diseñar un proyecto artístico basado en el capital humano frente al valor del objeto material para alentar el potencial creativo de la ciudadanía como protagonista legítima de futuros cambios sociales y culturales (Confr. E. Diego, 2011).

Además, quisimos que el hecho de decidir exponer todas las imágenes de los trabajadores fuera un modo de diluir el poder político sobre la valoración artística.

La propuesta “MIRAR MIRAT”

La acción artística se llevó a cabo en la empresa de fertilizantes Mirat, S.A. de Salamanca y participaron 60 de sus trabajadores/as.

Nuestra intención, como ya apuntamos, ha sido implícitamente, cambiar la lógica del sistema artístico-cultural, cuestionando conceptos aceptados sumisamente como válidos. Entre ellos: ¿Tiene siempre valor artístico lo que hay en los museos de arte?, ¿es mas artista el que expone en espacios artísticos?, ¿es un espacio de arte solo el oficialmente reconocido como tal?, ¿es educación artística lo que se hace en clase de plástica?, ¿por qué creemos esto?

Como contrapunto nos preguntamos: ¿puede haber arte en una fábrica de fertilizantes?, ¿puede haber valor artístico en las imágenes producidas por sus trabajadores?, ¿puede ser un espacio de arte un parking u otro lugar?, ¿puede ser educación artística una actividad que dura unos minutos y se realiza en el lugar de trabajo sin conocimientos artísticos previos?

En última instancia nos preguntamos ¿qué es lo que determina el valor artístico de un objeto?, ¿cuándo hay educación artística?, ¿quién tiene autoridad para legitimar un objeto, a una persona y un espacio como artísticos? (como complemento a estas cuestiones, se puede encontrar en youtube el video Subversion: from the object to the subject INSEA 2011).

La propuesta consistió en preguntar a los trabajadores si podían buscar un espacio de su trabajo que les pareciera mas interesante. Posteriormente

se les sugirió traer un objeto personal a ese espacio. Y finalmente si querían hacer una foto de su objeto en ese lugar concreto. Cada una de estas acciones implicaba mirar, pensar, buscar, seleccionar, elegir, interesar, sentir, gustar, hacer,...es decir, exigía tomar una serie de decisiones que son las que habitualmente un artista toma cuando realiza un trabajo artístico. Este proceso que implica capacidades perceptivas, cognitivas, emotivas y creativas, pensamos que es la clave para desarrollar las aptitudes que están en la base de la educación artística. Y ello, nos atreveríamos a afirmar que es posible en cualquier lugar y para todas las personas.

Sin embargo, es preciso que en las propuestas diseñadas se ofrezca a los participantes la oportunidad de pensar y decidir por sí mismos y libertad suficiente para llevar a cabo su idea.

El papel del educador en arte es claramente el de mediador o provocador de procesos. Es obvio que se dan algunas indicaciones pero son mínimas y están abiertas a la interpretación personal.

Esta tarea de mediación fue desempeñada por 11 estudiantes del master de profesor de secundaria que contaban ya con la formación de artistas y que precisamente por ello, también adaptaron a su modo las instrucciones. La creatividad del educador como mediador es uno de los pilares sobre los que se basa la propuesta. En esta ocasión fue diseñada por nosotros pero habitualmente sería él quien la diseñara teniendo en cuenta propiciar el potencial creativo de los participantes. Al tiempo, la artista, investigadora y profesora A. Ortega hizo un reportaje de las instalaciones.

Las fotografías resultantes se imprimieron y con ellas hicimos una exposición de fotografía en el aparcamiento de la empresa. El espacio fue transformado en espacio de arte. Además en la inauguración, contamos con la bailarina india Sohini Moksha.

El cruce de culturas tan distantes aportó un contraste sonoro, gestual y visual que causó un impacto profundo en los que allí estaban. Inicialmente no podíamos prever su reacción pero intuimos que existían nexos como el fuerte color del vestuario o el valor arraigado de las tradiciones que podían enlazarse y apostar por el riesgo fue un acierto.

Después estas fotografías han sido expuestas en diferentes salas de exposición.

Metodología

Tomando como referencia práctica a Ernst Wagner (2005) promotor del proyecto www.schule-museum de Bayer, quien defiende que el arte y la cultura son una ocasión de personalizar, de construir la personalidad, siendo la biografía la clave, y que distingue dos modelos: el Kunstwerk (trabajo artístico) como mediación y el Kunstlerische strategie (estrategias artísticas) como implicación, hemos propuesto realizar una fotografía como trabajo artístico.

A través de esta propuesta, los trabajadores debían mirar, pensar, sentir y hacer.

Las etapas del proceso artistico-educativo que tratamos de desarrollar fueron:

1.- Etapa perceptiva: mediante la conscienciación de lo visto que facilitar la pregunta ¿qué hay aquí o qué está pasando?

2.- Etapa emocional: mediante la implicación o apropiación personal: para que se sintieran y realmente fueran protagonistas favoreciendo la cuestión ¿de qué modo estoy yo aquí presente?

3.- Etapa reflexiva y subversiva: a través de la cual se abre la posibilidad de un cambio originado por la pregunta ¿es posible plantear esto de otra forma?

4.- Etapa creativa: en la que a partir de una anticipación se comienza a hacer algo nuevo.

Estas etapas y sus respectivas consideraciones y cuestiones en ningún momento se explicitaron porque quisimos utilizar una metodología inductiva, de manera que a través de la práctica cada uno pudiera llegar a interpretar sus propias conclusiones.

En la exposición, asumimos la metodología de los trabajos de Hein (1998) en torno a la exposición constructivista, en cuanto que propiciamos varios puntos de vista; aportamos modos activos de aprendizaje; presentamos varios puntos de vista; conectamos a los visitantes con los objetos e ideas a través de la experiencia; promovimos aventurar conclusiones diferentes y presentamos diferentes maneras de acercarse al material presentado.

Cuestiones	1. Que le ha parecido el proyecto?	2. Mira ese lugar diferente?	3. Que le gustó mas ?	4. Qué cambiaría?
Respuestas	Innovador	Con nostalgia	Hacer la foto	Mayor difusión
	Divertido	Sí	Todo	Lugar de la foto
	Nuevo	No	La Exposición	Nada
	Curioso	Miro al pasado	La exposición en el parking	Enfoque foto
	Reflejo de dualidad: P-T	Siempre lo vi diferente	La diversidad de gustos	+ Tiempo x hacer foto
	Novedoso	Con recuerdo entrañable	Ver la zona antigua	Catering x Exposición
	+ Familiar trbj	Si, x transmitir mi idea	Fotos de compañeros y lugares	Participación de trabajadores en la génesis
	Positiva	Total	Escoger un lugar	Lugar Actuación
	Bien	Queda el recuerdo	Acercarse a los niños	A. + Festivo x acercar trabajadores y artistas
	Agradable	Diferente	Entusiasmo organizadores	Elegir 2 lugares
	F. conocernos	Igual, siempre me gustó	Fotos trabajadores	Entorno
	Interesante	Con + alegría	Involucrarnos	Mi cara
	Diferente	Desde otra perspectiva	La idea	El traje
	Buena idea	Me siento parte del mismo	Poder hacer nosotros las fotos	Llevar 1 objeto del trabajo a casa
	Bonita		Nuestro trabajo	Explicar + la idea proyecto
	Genial		Poder explicar mi idea	Mayor tiempo de Exposición
	Estimulante		Todo	
	Pensar en la fábrica desde el sentimiento		Integración de los participantes	Mas tiempo de proyecto
	Sorprendente			El objeto
	Original			Más fotos
	Excelente			
	Fenomenal			
	Imaginativa			

Tabla resumen de respuestas

Resultados

Aunque aún no se ha incluido todo el material, la experiencia está alojada en la web www.artdidaktion.es

Para saber qué les había parecido la experiencia, hicimos algunas preguntas a los trabajadores. La tabla siguiente muestra el resumen de sus respuestas.

Al analizar las fotografías, a nivel formal, resaltan muchas de ellas por el encuadre, composición, punto de vista, color, sombra, etc. cualidades artísticas que no se explicaron. Teniendo en cuenta la evolución del criterio estético en la historia del arte, y la ausencia de criterios homogéneos en la actualidad, podríamos justificar fácilmente las fotografías. Sin embargo queremos destacar que, por una parte, han quedado patentes valores formales mas que suficientes y por otra, si tenemos en cuenta que una parte de la crítica de arte lo que utiliza como criterio de valoración es la implicación personal, la expresividad sincera, la realidad vital,... creemos que realmente se han obtenido resultados artísticos en la mayor parte de las fotografías realizadas por los trabajadores de la empresa Mirat.

La implicación personal de los trabajadores queda patente porque se han aportado argumentos propios que manifiestan haber reflexionado mas allá de las instrucciones. Muchos de ellos aplicaron criterios claros y precisos en las decisiones para hacer las fotografías lo cual muestra una autoafirmación de la personalidad. Los contenidos de las imágenes mostraban en su mayoría aspectos personales de su autor: una idea, un sentimiento, una preferencia, un recuerdo, una vivencia pasada, etc. La

experiencia dejó patente su implicación y su capacidad expresiva tanto en el fondo como en la forma.

En resumen, la expresión personal y las cualidades formales de las fotografías obtenidas aportan expresividad personal, mensaje creativo y un modo ó lenguaje propio.

El desarrollo de las aptitudes de los participantes se puso de manifiesto en la percepción de aspectos no utilitaristas (estéticos); en la selección de imágenes con criterios personales; en la incorporación de elementos personales con intención consciente de expresar el propio mundo y en la acción creativa utilizando el medio formal de la imagen plástica (encuadre, perspectiva, luz, etc)

Nuestra principal aportación ha sido utilizar los procesos de creación artística como medio de desarrollo de la identidad de ciudadanos normales, a través de dos caminos: ofrecer una ocasión de protagonismo personal (aumento de autoestima y estímulo a la creatividad) y fomentar la búsqueda del potencial estético de un espacio industrial quizás antes no concienciado.

Los rasgos de este modo de trabajo son:

- El proceso de creación artística es desarrollado a través de acciones que en principio no son percibidas como artísticas por los sujetos participantes.

- Los sujetos no son artistas profesionales ni, en principio, piensan que están actuando como artistas.

- El contexto en el que se lleva a cabo el proceso de creación artística no es un contexto artístico sino laboral.

- La estrategia podría situarse paralela a la utilizada en espacios de arte contemporáneo.

Pensamos que la propuesta ha contribuído por medio de la acción artística, a abrir la mirada de 60 personas hacia realidades posibles, buscando mas allá de lo material; a reflexionar sobre la situación cotidiana ampliando la perspectiva que nos aporta la imaginación; a relacionar el espacio laboral y el personal que conlleva una mayor personalización del trabajo; a conscienciar lo que hacen habitualmente sin pensar; a expresar ideas y sentimientos que estaban silenciados y que forman parte de un desarrollo mas pleno.

También hemos promovido la disolución de barreras educativas e institucionales porque hemos logrado desarrollar capacidades personales a través de procesos artísticos en contextos no formales, los espacios laborales. Es decir, ha habido desarrollo educativo fuera de los límites de las aulas.

Conclusiones

Considerando la afirmación de Ken Robinson de que la educación artística promueve creatividad y siendo que la creatividad es necesaria para la solución de nuevos problemas, diríamos que los resultados de nuestro trabajo muestran que es posible desarrollar las capacidades que intervienen en los procesos de creación artística (incluída la creatividad) y podríamos suponer que al mejorar la creatividad de las personas estamos contribuyendo a que ellas mismas sean las que generen mejoras sociales, culturales y también económicas (K. Robinson, 2006, 2010).

Y si cualquier momento de la historia requiere imaginación creativa, éste que nos ha tocado vivir requiere todavía mas capacidad para crear no solo las respuestas a problemas dados sino también la creación de marcos

y contextos idóneos para que sea posible la construcción de un futuro en el que los derechos humanos básicos, como el de la manutención, el del trabajo ó el de la vivienda, sean posibles para todos los ciudadanos. Y no nos referimos sólo al campo artístico sino a cualquier campo del saber y a cualquier contexto laboral.

Es evidente que los resultados no son inmediatos porque el desarrollo de la capacidad creativa es un proceso pero nuestro trabajo quiere ser un elemento dinamizador de procesos de desarrollo que actualmente se desestiman por no ver una aplicación utilitaria inmediata.

La actual situación de crisis económica no hace mas que desvelar que la causa está mas allá del tema económico y que en gran medida es el resultado de la deficiente y poco creativa gestión de quienes han tenido en sus manos el poder de crear otros escenarios. Es obvio que la eficiencia inmediata ha sido aparente y engañosa.

El proyecto que hemos llevado a cabo no resuelve un problema a corto plazo. En cambio, sí reafirma que es posible encontrar soluciones creativas en contextos antes no imaginados ya que:

1. Generamos desarrollo de creatividad como capacidad que posibilita el acceso al conocimiento y promueve la capacidad de innovar.

2. Optimizamos la presencia de Castilla y León en el ámbito internacional del campo del arte y su función social.

3. Estimulamos las capacidades necesarias para que los individuos estén en condiciones de generar sus propias ideas desarrollando su potencial emprendedor.

4. Conectamos la investigación de la universidad con otras empresas

favoreciendo la interacción de diferentes sectores.

5. Incrementamos el interés por el arte y a partir de él favorecemos el progreso cultural a través de medios tecnológicos.

6. Elevamos el nivel cultural de la ciudadanía aportando conocimiento artístico y capacidad crítica frente a los medios.

La reducción en secundaria e incluso la eliminación de educación artística en primaria unido al desinterés por la formación del visitante que observamos en muchos centros de arte, produce masas de gente pasiva y conformista que no es capaz de inventar soluciones creativas a los problemas cotidianos con los que se encuentra.

El hecho de buscar mas allá de las paredes del aula y de los límites impuestos por algunos sin claros criterios de calidad, muestra la posibilidad de poner en marcha procesos que desarrollan las capacidades la creación artística y estas capacidades pueden contribuir a vivir la vida con mayor autonomía y satisfacción. Esta es una función del arte y los espacios para el arte podrían y deberían configurarse desde esta realidad.

Referencias

ADKV Kunstvermittlung (2002). Zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen.

Allison, B. & Hausman, J. (1998). The Limits of Theory in Art Education. NSEAD. 121-127.

Artdidaktion (2011) [en línea]. Subversion: from the object to the subject INSEA. En: Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0dZT-IN5Vol>.

Bastos, F.M.C. (2009) Disruptive Pedagogies in Art Education. Art Education. May. P.5.

Chung, S.K. & Kirby, M.S. (2009) Media Literacy Art Education: Logos, Culture Jamming and Activism. Art Education, January, pp.34-39

Crimp, D. (1993). On the Museum's Ruins. The MIT Press.

Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Paidós. Barcelona.

Ebitz, D. (2008) Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education. Visual Arts Research. 34, 1, 14-24.

Freedman, K. (2007) Artmaking/Troublemaking: Creativity, Policy and Leadership in Art Education. Studies in Art Education, 48 (2), 204-217.

Freire, P. (2008) La educación como práctica de la libertad. Ed Siglo XXI.

Funch, B.S. (1997) The Psychology of Art Appreciation. Copenhagen. Tusculanum Museum Press.

Hutzel, K. (2007) Reconstructing a Community, Reclaiming a Playground: A participatory Action Research Study. Studies in Art Education, 48 (3), 299-315.

Jagodzinski, J. (2008) Postmetaphysical Vision: Art Education's Challenge In an Age of Globalized Aesthetics (A Mondofesto). Studies in Art Education. 49 (2), 147-160.

Knicht, W.B. (2006) Using Contemporary Art to challenge Cultural Values, Beliefs and Assumptions. Art Education. July, 39.45.

Lewis, B. (2011) La burbuja del arte contemporáneo. En internet: Youtube.

Maset, P. (1995) Ästhetische Bildung der Differenz. Radius Verlag. Stuttgart.

Michaud, I. (2003) L'Art à l'état Gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique. Hachette Littératures. Paris.

Robinson, K. (2006) Las escuelas matan la creatividad y Robinson, K. (2010) Cambiando los paradigmas. En internet: youtube: TV2.

Stout, C.J. (1997) Multicultural Reasoning and the Appreciation of Art. Studies in Art Education. 38 (2) 96-111.

Vas Prabhu (1990) Contemporary Art: Familiar Objects in New Contexts. Art Education, July, 25-31.

CARTOGRAFIAR Y PRONOSTICAR LA AGENDA
DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN EN ARTE
Y DISEÑO EN ESCOCIA

Diarmuid McAuliffe

CARTOGRAFIAR Y PRONOSTICAR LA AGENDA DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN EN ARTE Y DISEÑO EN ESCOCIA

Diarmuid McAuliffe

En la primera parte de este artículo recurro a la notoria expresión de Marshall McLuhan ‘el medio es el mensaje’ para intentar capturar los discursos y prácticas educacionales de arte y diseño actuales en la Educación Secundaria en Escocia. En la segunda parte me acerco a las numerosas iniciativas que empiezan a indicar muy positivamente una nueva era para la educación secundaria de arte y diseño en Escocia – el crecimiento en participación en el curso superior de fotografía representada en la Tabla 1.0 es un ejemplo de dichas iniciativas.

Tabla 1.0 Participantes y Calificaciones 2008-2012
Fotografía **

	2008	2009	2010	***2011	2012
Higher*	537	768	947	1.153	1.495

(Autoridad de Calificaciones Escocesa (SQA) 2012)¹

* 'Higher' es un certificado emitido al terminar la educación secundaria en Escocia, aunque es posible seguir para conseguir un nivel de 'Advanced Higher'.

** Generalmente la fotografía se enseña dentro del departamento de Arte y Diseño aunque en algunos centros se enseña en otros departamentos como el de Informática o de Diseño y Tecnología.

***Antes del año 2011 se conocía como Fotografía para los Medios.

1 La Autoridad de Calificaciones Escocesa (SQA-The Scottish Qualifications Authority) es la única entidad pública del Gobierno de Escocia responsable del reconocimiento y calificaciones. En Inglaterra por ejemplo, hay al menos cuatro entidades, lo que lleva a un mayor nivel de competencia..

Lo fundamental en esta observación es la constatación de que si cambia el medio cambia de alguna manera el mensaje permitiendo, por tanto, que nuevos discursos y nuevas prácticas artísticas emerjan.

El Medio es el Mensaje: la educación de arte y diseño en la educación secundaria hoy

Si bien hay un cierto grado de confusión al sur de la frontera², donde las imperativas políticas menosprecian la asignatura de arte y diseño y su infraestructura, en Escocia la educación artística está relativamente bien situada ya que comienza a respirar el oxígeno que procede de varias reformas en el currículum que se están desarrollando como parte de la puesta en marcha del Currículum por Excelencia (CpE)³. Cómo y por qué enseñamos, aprendemos y evaluamos en arte y diseño está siendo analizado actualmente y aunque hay cierta sensación de profunda reserva sobre el programa del CpE, sí es cierto que la mayoría de aquellos que están dentro del ámbito de arte y diseño consideran el proceso una gran oportunidad para la reflexión y la renovación.

Para el profesorado altamente motivado de arte y diseño, la reforma del CpE no es más que una copia de lo que lleva tiempo haciendo, es decir, enseñar la asignatura de arte y diseño dentro del amplio contexto de cultura y sociedad. Para este grupo bastante amplio de profesores y profesoras de arte, prevalece la actitud de ‘mantener la calma y seguir’ ante su práctica pedagógica actual. Sin embargo, hay otro grupo considerable cuyas prácticas siguen siendo antiguas e inflexibles y que no sirven a nuestros ciudadanos en la preparación de los jóvenes para la vida y el trabajo en el siglo XXI.

2 La expresión “al sur de la frontera” se refiere a Inglaterra.

3 El Currículum por Excelencia’ (CpE-CfE) es el nuevo currículum nacional para los Centros Educativos en Escocia implementado en 2010 para el alumnado de entre 3-18 años (Education Scotland, 2013).

La enseñanza tiene que ser el epicentro de lo que hacemos en arte y diseño y es un hecho ampliamente reconocido que para que nuestra asignatura siga siendo relevante en el ámbito escolar, tiene que alejarse de las pedagogías del profesor-líder del pasado (representadas por el otro grupo) que son demasiado didácticas y orientadas hacia el producto para convertirse en pedagogías centradas en el alumnado y basadas en el concepto y los procesos que favorecen la voz del alumnado y el mundo de las ideas.

Hoy, se están produciendo conversaciones profundas y significativas sobre el aprendizaje y el valor del aprendizaje en y a través del arte en el sector, y términos como ‘relevancia’ y ‘contexto’ se están filtrando en el léxico de la educación en arte y diseño en las escuelas escoceses – un léxico antes dominado por términos como ‘precisión’- este último siendo el núcleo de las prácticas en las clases de dibujo y pintura en las aulas de Escocia. El reto, tal y como lo ve Jerome Bruner, consiste en “situar siempre nuestros conocimientos en el contexto vivo” y dentro de la “cultura general” (Bruner, 1995: 44) y sugiere que ‘... el mero hecho de enseñar ‘cómo’ y proporcionar oportunidades para practicarlo no es suficiente (p. 54) y esto nos ha llevado, y comparto la idea, a que gran parte del profesorado en Escocia se ha convertido más bien en técnicos, que en líderes, o guías, para el aprendizaje. Estudios para la expertización, como argumenta Bruner, ‘...demuestran que el simple aprendizaje de cómo obrar con destreza [y precisión] no nos lleva al mismo nivel de flexible pericia que cuando aprendemos a través de la práctica y la explicación conceptual conjuntamente...’ (p. 54).

Estos tiempos de ‘renovación y oportunidad’ para el profesorado de arte y diseño en Escocia es también un momento de inmanentes retos. La cuestión de liderazgo se está convirtiendo en una coyuntura crítica en el desarrollo de la asignatura ya que muchos profesores con experiencia y puestos de

responsabilidad (principal teacher⁴) se están haciendo cargo de actividades de dirección de la facultad más amplias mientras la identidad tradicional de este puesto (principal teacher) se está viendo cada vez más erosionada hasta el punto de desaparecer en algunos casos. La inminente reducción en el tiempo dedicado al estudio de la asignatura de dos años obligatorios a uno, junto con la reducción en las clases semanales de arte a favor de otros áreas del currículo tales como Salud y Bienestar⁵, puede resultar no sólo en la reducción en la plantilla del departamento, pero también en la incapacidad de los departamentos para proporcionar la ‘calidad’ que siempre han aportado al nivel de Calificaciones Nacionales (NQ).

Los Departamentos de Arte que han triunfado en el pasado y han trabajado duro para conseguir una buena reputación están muy preocupados con la renuncia de algunos de los controles de evaluación del centralizado SQA para favorecer una mayor mezcla de métodos de evaluación que incluyen evaluación interna y la moderación regional en el caso del ‘National 4’⁶. El profesorado teme que la descentralización provocará resultados inferiores para los departamentos que han triunfado con el proceso de evaluación centralizado.

También existe el temor que se está dando demasiado énfasis en la parte intelectual de la asignatura a costa de ‘las destrezas prácticas del arte’. Lo que el profesorado debería tener como meta es lo que Atkinson y Dash (2005, xii) llaman ‘la práctica artística basada en la crítica’ que constituye ‘la fusión de lo práctico con lo crítico a través de lo cual la práctica artística es la práctica crítica’ en la que

4 Un “profesor coordinador” (‘principal teacher’ en el original) es una posición promovida dentro de las escuelas escocesas y supone responsabilidades de liderazgo en las asignaturas.

5 El área de Salud y Bienestar incluye educación religioso y moral y educación física y pretende que los niños/as y jóvenes desarrollen los conocimientos, la comprensión, las destrezas, las habilidades y los atributos que necesiten para su bienestar emocional, social y físico. Este último constituye un problema en Escocia que tiene niveles por encima de la media de obesidad infantil.

6 National 4 es la nueva calificación que reemplaza ‘Standard Grade’ e ‘Intermediates’ que se consiguen después de aproximadamente 4 años de estudio.

las ideas críticas tienen forma visual. Los informes de asesores externos hacen referencia repetidamente a estas tensiones y prácticas desfasadas que se siguen utilizando en las aulas. En un informe reciente sobre “la unidad expresiva”⁷ del Standard Grade, se informó que el alumnado encontraba dificultades ante un grupo de objetos pobres y de poca inspiración con que trabajar (SQA, 2011). Así mismo, encontrar las mismas o respuestas similares en trabajos escritos y en obras artísticas de todos los alumnos de una clase no es inusual ya que la estandarización, a pesar de no ser prescrito, se ha incrustado sin querer en la educación en Escocia hasta tal punto que los examinadores externos ha pedido urgentemente un cambio en la evaluación sumativa del arte y diseño (Hepburn, 2011: 14).

Es cierto que durante mucho tiempo algunos profesores se han adherido a un conjunto de prácticas promovidas por la SQA en su exposición anual y la publicación de modelos. Así mismo, la revista *The Times Educational Supplement Scotland* en su publicación semanal de una obra de arte de un colegio en Escocia confirma esta normativa y las prácticas mayoritariamente miméticas que han llegado a representar el arte escolar en Escocia. El mensaje predominante que surge de gran parte del trabajo realizado al nivel NQ, con la excepción de los trabajos de diseño y el trabajo al nivel avanzado (Advanced Higher), es el de cumplimiento de un conjunto de ‘prácticas pasadas’ y ‘ortodoxias’ (Atkinson, 2005) que favorecen las destrezas técnicas y las pedagogías lideradas por el profesorado a costa de la creatividad y una pedagogía centrada en el alumnado que defiende la expresión libre en los modos de pensar y hacer, así haciendo más visible la voz del alumnado. Una problemática similar es evidente en la enseñanza de la historia del arte donde el alumnado recibe una ‘caricatura’ relativa a la estandarización de la historia del arte (Hughes, 2005: 35). Es bien sabido

7 “La unidad expresiva”. la constituyen tres hojas A2 que incluyen una investigación práctica del alumnado y hasta un máximo de dos hojas A2 para el desarrollo de ideas y propuesta de solución final o resultado.

que Escocia ha tenido una obsesión poco sana con la evaluación sumativa en arte y diseño – una asignatura con un impulso natural para la autoevaluación y la evaluación continua. Esta obsesión o cultura del ‘pensamiento de grupo’ ha surgido a lo largo de las últimas décadas y ha desfavorecido la creatividad y la toma de riesgos, precisamente dos cosas que constituyen en el ‘oxígeno’ necesario para desarrollar y mantener las prácticas progresivas promovidas en el Currículo para la Excelencia.

Lo que es alentador es el hecho de que la evaluación formativa se está convirtiendo en la manera de evaluar más dominante en las escuelas. Sin embargo, el arte producido, particularmente en los cursos escolares intermedios, sigue estando enfocado hacia el ‘producto final’ y demuestra poco interés en la ‘profunda búsqueda’ se pretende conseguir en el Currículo para la Excelencia. Para la gran mayoría de las escuelas en Escocia, la SQA dirige los exámenes públicos en arte y diseño de una manera bastante sencilla y sin problemas. No obstante, algunas escuelas, privadas la mayoría de ellas, eligen la calificación ‘A-level’ de Inglaterra que se considera menos contenida y mucho menos onerosa en lo que a la evaluación se refiere si se compara con la SQA. El dicho ‘si no se evalúa no se hará’ ciertamente ha sido una característica de la educación artística en Escocia, particularmente en los cursos intermedios de los niveles S3/4⁸. Ligadas a esto son las pedagogías centradas en el profesorado que ahora se tienen que revisar en beneficio de una pedagogía más personalizada y centrada en el alumnado.

Si es cierto lo que McLuhan sostiene y efectivamente ‘el medio es el mensaje’, entonces es necesario cambiar el medio y adoptar nuevas maneras de hacer significados que reflejan los tiempos en los que vivimos. Esto no implica dejar

8 S3/4 son los cursos con alumnos/as de 14 a 16 años.

a un lado la pintura y el carboncillo, sino que hace un llamamiento al fin de las ‘ortodoxias procedimentales’ que han determinado el arte escolar en Escocia durante buena parte de un siglo.

El Cambio de Medio Cambia el Mensaje: el arte en la escuela avanza

Con la mirada puesta en el futuro a la espera de la implementación de los exámenes públicos 4/5⁹ en 2013-2014 que remplazarán todos los cursos actuales en arte y diseño, atisbamos la lenta aparición de un ambiente diferente de aprendizaje. El arte en la escuela no puede seguir favoreciendo el dibujo observacional a costa de modos de libre expresión – una práctica que dio buenos resultados en la formación de ingenieros y artesanos para las prósperas industrias escocesas en el pasado. La educación artística hoy día tiene que preparar a los jóvenes para afrontar los retos del siglo XXI y ser una educación basada en la investigación. Y a pesar de reconocer los muchos cambios que se han producido en el tiempo en las aulas de arte por todo el país, los cambios han tardado demasiado. El arte escolar sigue estando muy alejado de la práctica artística contemporánea y por tanto tiene una visión retrospectiva – sería posible datar muchas de sus prácticas en el siglo IXX. ¿Por qué ocurre eso? ¿El ‘medio’ del siglo XXI no es diferente al del siglo IXX? Y si el medio cambiara ¿no cambiaría el mensaje también? Y ¿qué significaría es mensaje para los jóvenes que asisten a nuestras clases de arte hoy día?

No obstante, el asunto más urgente para el profesorado de arte y diseño hoy día es la evaluación. Se propone que la evaluación será menos centralizada y con ello el aprendizaje basado en la investigación, un principio central de la CpE,

9 National 4 y National 5 son nuevas pruebas del estado para la educación secundaria.

con suerte se evaluará de una manera más significativa. Los procedimientos de la evaluación 'adecuada para el propósito' que se están desarrollando actualmente incluyen una mezcla de evaluación formativa y sumativa, esta última incluye la evaluación interna y local junto con el control regional. Aunque la descentralización de la evaluación es un asunto preocupante para algunos como se ha dicho anteriormente, permitirá la emergencia de nuevas y más diversas prácticas, dejando atrás las restrictivas y estandarizadas aportaciones de tamaño A2 que han sido una característica delimitada y distintiva de la educación de arte y diseño en Escocia durante muchas décadas. Se requieren métodos de evaluación significativos y es probable que la evaluación a través de los cuadernos de dibujo de los alumnos sea una característica del proceso (Education Scotland, 2012a). Nuevas aportaciones basadas en los medios como el cine y la animación y el enorme aumento en la participación en la fotografía (Ver tabla 1.0) a todos los niveles empujarán a ampliar los límites en términos del tema y la respuesta personal y que cambiará inevitablemente el 'mensaje' de la educación artística en la educación escocesa.

La Evaluación para la estrategia de Aprendizaje, conocida también como la evaluación formativa, ha sido el avance más notable en la enseñanza y aprendizaje del arte y diseño en los últimos años. Ha sido bien recibida por el profesorado de arte y diseño y ha provocado la participación activa del alumnado en la evaluación de su propio trabajo. Se les anima a los alumnos a revisar su propio aprendizaje y fijar sus propias metas (The Scottish Government, 2010). Esto representa un claro enfoque en el propio alumno y su desarrollo y progreso. También ha llevado al profesorado a presentar de forma explícita sus objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito al principio de cada clase, una característica que ya es usual en la enseñanza de arte y diseño en Escocia. Actualmente hay mucha innovación en relación con los aspectos de seguimiento y comunicación de la evaluación y

el profesorado trabaja con mayor confianza con las experiencias y los resultados del CpE. El profesorado reconoce la necesidad de un enfoque coherente de aprendizaje, enseñanza y evaluación conforme nos alejamos de la narrativa de la evaluación basada en notas hacia el desarrollo, consolidación y seguridad. La capacidad de niños y jóvenes para aplicar el aprendizaje en 'contextos nuevos y desconocidos' es una medida agradable del aprendizaje.

Las dos preguntas más presentes en la mente del profesorado de arte y diseño en Escocia son: ¿cómo es la seguridad? y ¿qué evidencias se necesitan para comprobar si un joven está seguro en su aprendizaje? Los departamentos han sido innovadores en la manera de recopilar evidencias de logros y actualmente hay mucho diálogo sobre el conocimiento compartido de estándares. Las anotaciones por parte del profesorado sobre los logros de un alumno son muy frecuentes, y muchos utilizan las cámaras digitales para grabar el logro mientras evalúan el progreso del alumno desde la fase de desarrollo a la consolidación hasta la seguridad. La recopilación de evidencias debería adaptarse a la amplia gama de respuestas a las tareas del alumnado y debería estar basada en lo que los alumnos pueden 'decir, escribir, fabricar y hacer' (Education Scotland, 2012b).

La falta de ejemplificación en el arte y diseño ha sido contenciosa ya que implica que el profesorado tiene que utilizar su propio juicio profesional. El gobierno central no apoya una ejemplificación excesiva y el profesorado dentro de sus autoridades locales se reúne cada vez más para tratar estos asuntos. En el pasado, esta falta de ejemplificación se percibía como un 'vacío' que los asesores habrían llenado encantados, pero hasta ahora este 'vacío' no se considera necesariamente algo negativo sino que es más bien algo que nos proporciona una oportunidad para reflexionar en profundidad sobre y acerca de lo que enseñamos. También hay indicios de que el valor de no saber siempre

el resultado es algo favorable y mientras podemos determinar cuál podría ser el objetivo del aprendizaje, y esto es crucial, determinar el resultado final es a menudo atajar el camino de aprendizaje de un individuo.

El asunto de 'aprendizaje en grupo' que recibe mucha atención en el CpE plantea muchas preguntas entre el profesorado de arte y diseño, un ámbito donde tradicionalmente la cultura ha estado enfocado hacia el aprendizaje individual. A partir de ahora el arte y diseño tampoco estará cerrado herméticamente con la implantación del aprendizaje transversal e interdisciplinar.

Modelos de prácticas alternativos a la educación artística convencional existen discretamente como el caso de Room 13 (Gibb, 2011: 113), una organización empresarial de carácter social de educación artística arraigado en varios centros de primaria y en uno o dos centros de secundaria en Escocia. Donde existe este modelo, prosperan las pedagogías sociales y basadas en la investigación. El alumnado dirige su propio aprendizaje y tiene la 'autonomía creativa para determinar el tema, los medios y la organización de su trabajo' (Adams et al, 2008: 11).

Dentro del gobierno escocés y los 'buenos profesores de arte' aumenta el deseo de poner en primer plano la 'creatividad' en la enseñanza y el aprendizaje, algo que está ocurriendo conforme los Standard Grades y los Intermediates están siendo reemplazados por el National 4/5. No obstante, en el momento de escribir este documento 'la enseñanza para el examen' sigue siendo una característica de la educación artística en Escocia y la creatividad es un atributo que aún no se toma en serio.

Conclusión

El arte y diseño sigue siendo una de las materias más populares y exitosas del currículo con una buena participación en todos los niveles y, a pesar de los retos que tiene que afrontar el profesorado, es probablemente, el mejor momento para convertirse en profesor de arte en Escocia (ver Tabla 1.0). El profesorado de arte tiene que tomar sus propias decisiones ya que no puede depender de los datos del pasado cuando la SQA ejercía un control riguroso y el profesor principal lideraba la materia. Sin embargo, queda mucho por hacer para llegar al punto en que se favorezca la educación por medio de los procedimientos, y los objetivos del aprendizaje se compartan con el alumnado y estén expuestos visiblemente en el aula de arte juntos con otras referencias, como el compromiso con la alfabetización y la aritmética¹⁰, la lengua y las matemáticas, y el resto del currículum. No cabe duda de que el alumnado está cada vez más capacitado para hablar sobre su propio aprendizaje y organizarlo de diferentes maneras, bien a través de grupo-clase o en grupos pequeños. Las ideas se problematizan a través de 'ricas tareas' y a través de enfoques de aprendizaje basados en la investigación, y las clases de arte en ocasiones pueden tener lugar en otras facultades o departamentos o incluso fuera del centro ya que los colegios buscan mayores oportunidades de aprendizaje trabajando a través de y más allá del currículum donde se fomenta la asociación y el espíritu emprendedor.

Nota:

Los términos 'Arte' y 'Arte y Diseño' se utilizan de manera intercambiable a lo largo de este capítulo.

¹⁰ Estas áreas, alfabetización y aritmética, son ahora en Escocia, responsabilidad del todo el profesorado.

Referencias

Adams, J., K. Worwood, D. Atkinson, P. Dash, S. Herne and T. Page (2008) *Teaching Through Contemporary Art: a report on innovative practices in the classroom*. London: TATE Publishing.

Atkinson, D. (2005) *Approaching the future in school art education: learning how to swim*. In D. Atkinson, and P. Dash, (eds.) *Social and Cultural Practices in Art Education*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 21-30.

Bruner, J. (1995) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Education Scotland (2012 a) *Learning through Sketchbooks in Art and Design*. Online at www.ltscotland.org.uk/sharingpractice//learningthroughsketchbooksinartanddesign/intro.asp

Education Scotland (2012 b) *Marks on the Landscapes: Inspiring Creativity across the Curriculum*. Online at

www.ltscotland.org.uk/marksonthelandscape/curriculum/artanddesign/assessment/index.asp

Education Scotland (2013) *What is Curriculum for Excellence*. Online at

www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp

Gibb, C. (2011) 'Room 13 Art Studio', in F. Allen (ed) *Education: Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery.

Hepburn, H. (2011) *On your marks: How the SQA exam system works and what the assessors thought of this year's papers*. *Times Educational Supplement Scotland* (4 November), 14.

Hughes, A (2005) *Don't judge pianists by their hair*. In Hickman, R. (Ed.) (2005) *Critical Studies in Art & Design Education*, Bristol: Intellect

McLuhan, M. (2002) *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge.

Scottish Government (2010) Building the Curriculum 5, A Framework for Assessment: Recognizing Achievement, Profiling. Edinburgh: Scottish Government.

Scottish Qualifications Authority (2011) External Assessment Report, 2010. Online www.sqa.org.uk/files_ccc/EA_Report_ArtDesign_SG.pdf

Scottish Qualifications Authority (2012) Statistics 2011. Online at www.sqa.org.uk/sqa/57517.html

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA VISIÓN
PATRIMONIAL: EL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN
PATRIMONIAL EN ESPAÑA COMO CENTRO DE ESTUDIO
CLAVE EN LAS PRÁCTICAS PATRIMONIALES.

Olaia Fontal Merillas
Sofía Marín Cepeda
Sara Pérez López

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA VISIÓN PATRIMONIAL: EL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA COMO CENTRO DE ESTUDIO CLAVE EN LAS PRÁCTICAS PATRIMONIALES.

Olaia Fontal Merillas

Sofía Marín Cepeda

Sara Pérez López

1. Introducción: El OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España.

Los convulsos tiempos actuales en los que, culturalmente hablando, nos ha tocado vivir, nos han hecho testigos de un desapego hacia el arte, más aún hacia el arte de nuestro tiempo, que no es otra cosa que el legado directo que debemos dejar en herencia. Podemos apreciar una marcada tendencia curricular hacia itinerarios formativos de carácter científico-tecnológicos, con un aparente incentivo hacia los estudios alejados de las humanidades, hecho que, poco a poco, va relegando la formación artística a un segundo plano cada vez más marcado.

Este desapego hacia la cultura resulta paradójico si pensamos que nunca como ahora se había tenido un acceso tan fácil a ella, jamás la democratización del arte había llegado a tantos rincones; en pocas ocasiones tantas exposiciones, conciertos, espectáculos, habían llenado los espacios urbanos. Cabe preguntarse por qué esta paradoja, por qué una contradicción tan marcada. Proponemos una línea de respuestas en torno a la educación artística, como elemento clave para reconciliar a la cultura con sus potenciales propietarios, legatarios y gestores en el presente. Sólo cuando esto suceda, podremos hablar realmente de patrimonio cultural.

1.1 ¿Por qué es importante la Educación Artística? ¿En qué lugar queda la educación patrimonial?

La educación artística no hace sino subrayar la esencia misma del ser humano, establecer vínculos entre personas a través de lo que nos es más propio, los sentimientos y el pensamiento. Éstos son traducidos a gestos y vividos en experiencias únicas a través de las cuales conocernos y reconocernos en el trabajo ajeno, pudiendo de este modo trabajar no sólo conceptos sino también actitudes y valores; o, si preferimos, desarrollar nuestra competencia cultural y artística en su totalidad.

Sin embargo este es un proceso complejo, que precisa de una forma de hacer propia, debido a sus peculiares características, por lo que la educación artística permite vincular personas con procesos, contenidos y valores, como describen Calaf y Fontal:

La educación artística sirve, fundamentalmente, para ocuparse de las maneras (modelos) de afrontar esa didáctica específica que

es la del arte, y debe ordenar numerosas variables que permiten casi infinitas posibilidades: los contenidos de enseñanza-aprendizaje (...), los diferentes espacios vinculados a lo artístico (...), las diferentes respuestas metodológicas, las características de los sujetos que aprenden y la importancia del desarrollo expresivo en la educación integral del ser humano, las técnicas y estrategias específicas para todo ello, y, también, (...) las justificaciones, teorías y modelos dentro de la disciplina. (Calaf y Fontal 2010, 20-21)

Si el arte sirve para vincularnos con más fuerza a nuestra esencia humana, la educación artística es la herramienta que nos permite enseñar el cómo facilitar el acercamiento a los procedimientos y conceptos necesarios para la comprensión de las disciplinas artísticas. Es necesario conocer una serie de procedimientos para que surjan ciertas actitudes que vienen dadas por la comprensión en primera persona de aquello que se enseña. En este sentido, a través de la educación artística no sólo trabajamos contenidos y conceptos, sino que se abordan habilidades pocas veces trabajadas a través de otras disciplinas, como son las habilidades sociales, comunicativas, críticas, emocionales o reflexivas.

La educación artística permite el contacto con otras áreas de conocimiento a través de disciplinas compartidas como es el caso de la Educación Patrimonial. En las últimas décadas diferentes instituciones y personalidades están favoreciendo una difusión, investigación y reflexión al respecto, permitiendo un crecimiento notable de dicha disciplina. En ella se trabaja de muy distintas maneras, pudiendo observar cómo desde su labor se favorece la perspectiva que vincula los bienes a las personas.

Los modelos educativos que se pueden abordar desde esta disciplina son

tales que resulta una forma de trabajo con aplicabilidad no solo en el campo artístico, sino que podría desplegar sus alas hacia campos próximos y lejanos.

Es en este maremágnum de modos de actuar desde la Educación Patrimonial en el que surge el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

1.2 El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

España, cruce de culturas que históricamente ha recibido y procesado diferentes formas de vida y pensamiento, ha logrado construir su presente sobre los cimientos de una historia repleta de acontecimientos plasmados en un patrimonio tal, que le hace alzarse con el segundo puesto a nivel mundial en número de Bienes declarados Patrimoniales.

Sin embargo, este hecho no se corresponde con el tratamiento que, desde instituciones gubernamentales, se da al mismo. La ausencia de líneas de actuación al respecto, no ha hecho sino fomentar la descentralización y la dispersión. Es en este marco en el que se hace necesaria la presencia de OEPE.

El Observatorio de Educación Patrimonial es un proyecto de I+D+i I nacional financiado por el ministerio de Ciencia e Innovación del gobierno de España, que comenzó su andadura en el año 2010 y que en este año cierra su fase final en el ámbito de la educación patrimonial. Dirigido desde la universidad de Valladolid por la experta doctora Fontal, ha desarrollado su labor a través de un grupo de investigadores expertos de muy diversos ámbitos, aportando visiones desde Bellas Artes, Historia del Arte, Psicopedagogía, Sociología, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Artística, de universidades

españolas y europeas.

Su creación y puesta en marcha tuvo lugar en enero del año 2010 como un elemento necesario en el momento y el contexto en el que se enmarca, ya que a pesar de que España es el segundo país del mundo en número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, las acciones que debieran hacerse para conectar esos bienes con la humanidad a la que pertenece están descoordinadas, descentralizadas y en ocasiones mal “etiquetadas”.

De este modo OEPE ha dirigido sus esfuerzos a investigar en el campo de la educación patrimonial en España, abriendo una línea de investigación lo suficientemente especializada como para conocer, coordinar y definir estándares de calidad.

A lo largo de sus tres años de duración se han puesto en marcha acciones organizadas en tres fases fundamentales (tabla 1); la primera fase de conocimiento, análisis y diagnóstico, fase que nos ha permitido conocer y analizar los programas, proyectos y acciones que se están realizando en los niveles local, regional y nacional en materia de Educación Patrimonial; La segunda fase orientada hacia la sistematización y estandarización para el desarrollo de una base de datos interna que en la actualidad cuenta ya con más de mil programas introducidos, accesible para los investigadores, y un perfil externo, una página web abierta que será lanzada durante la recta final del proyecto, para la divulgación de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo.

Por último, la tercera fase, de divulgación científica y generación de redes de trabajo, a través de diversas reuniones científicas nacionales e internacionales, cursos, culminando con el I Congreso Internacional de Educación Patrimonial en

octubre de 2012, evento donde se reunieron expertos y nuevos investigadores a la vanguardia de la cuestión, posibilitando la difusión y el intercambio de experiencias entre expertos y profesionales en este campo, haciendo posible la difusión de los resultados de la investigación llevada a cabo, permitiendo la generación de nuevas redes y proyectos de orden internacional.

FASES	OBJETIVOS
F1: CAD Conocimiento, análisis y diagnóstico	Localizar los programas de Educación Patrimonial realizados en los últimos 10 años en España. Analizar, ordenar, clasificar y evaluar esos programas. Documentar y sistematizar la información recogida. Diagnosticar el estado de la Educación Patrimonial en España.
F2:SE S i s t e - matización y estandarización	Documentar y archivar los datos analizados generando una base de datos OEPE, con una dimensión interna y otra externa. Volcado de documentación obtenida en la base de datos OEPE.
F3:DCR Difusión científica y creación de redes	Difundir y valorizar las acciones de Educación Patrimonial e internacionalizar la participación de España en programas europeos. Participar y establecer Redes internacionales de Educación Patrimonial.

Tabla 1. Fases y objetivos en el Proyecto OEPE

Desde este observatorio se ha generado una base de datos (Base OEPE) con más de 1000 entradas en la cual se recoge información relativa a las actividades, programas, proyectos, planes, redes, jornadas, cursos, concursos, etc. que se han llevado a cabo en España durante los últimos diez años. Por otro lado comprende una página web (Web OEPE) que sirve como herramienta de difusión de la educación patrimonial, reflejando los programas localizados más significativos y sirviendo como punto de encuentro para quienes deseen profundizar en esta disciplina, ya que cuenta con diferentes secciones tales

como biblioteca, cursos, congresos, seminarios, información relevante, etc.

El Observatorio de Educación en España tiene garantizada su continuidad al menos hasta 2015 con otro proyecto de I+D+i¹.

2. A qué nos referimos cuando hablamos de patrimonio.

¿Qué es patrimonio?, ¿Es la educación patrimonial necesaria o imprescindible?, ¿Qué es un proceso de patrimonialización? Son cuestiones clave que no resultan tan obvias como pudiera parecer en un primer momento, sino que implican reflexión. Muchas veces, la educación patrimonial se cita, se menciona, pero pocas veces encuentra un desarrollo profundo y en contadas ocasiones se basa en principios y genealogías disciplinares sólidas.

Como hemos expuesto en otras publicaciones (Fontal, 2003; Fontal, 2008), el patrimonio no son los bienes, sino la relación entre esos bienes y las personas. Estas relaciones suceden en términos de propiedad, pertenencia, identidad, custodia, cuidado, disfrute, transmisión, comunicación... Todas ellas pueden tratarse y potenciarse desde la educación en lo que denominamos, en conjunto, “procesos de patrimonialización”. Por eso, seguramente resulta más interesante hablar de “potencial patrimonio” que de patrimonio como sustantivo o patrimonial, como adjetivo.

La idea clave que define nuestra concepción del patrimonio es la que propone:

“Las relaciones que se establecen entre individuos y bienes, objetos materiales e inmateriales, de valor universal excepcional

¹ Proyecto “Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)” EDU2012-37212 (enero de 2013 a diciembre de 2015).

desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia, heredados de nuestros ascendientes y de la cultura contemporánea, así como aquellos aspectos intangibles heredados de la cultura popular, que contribuyen a crear un sentimiento de identidad individual y social, y que se transmiten generacionalmente.” (Fontal, 2008)

La idea de patrimonio está directamente asociada a los procesos de identidad. Y es que el patrimonio, por sí mismo, carece de todo tipo de valor (Ballart, 1997: 51, citado en Calaf y Fontal, 2004). En realidad, es el ser humano el que se lo confiere y, por eso los valores cambian en función del tiempo y de los diferentes contextos culturales desde los que se analicen”. (Calaf y Fontal, 2004, 82). Como expone Fontal Merillas es fundamental el proceso de patrimonialización y de identificación a partir de un elemento cultural, para la comprensión y el respeto hacia la diversidad (Fontal, 2003, 41). La cultura comienza a ser patrimonio cultural cuando ha pasado por todos estos procesos, cuando permanece inserta en una memoria individual y colectiva. “El énfasis en la enseñanza de la poliidentidad de los individuos entendemos que es un contenido educativo de gran trascendencia para el futuro”. (Comes, 2001, citado en Fontal, 2003, 41)

3. Modelos y ejemplos significativos de educación patrimonial

Desde el OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial en España², apostamos por la educación patrimonial para garantizar la innovación en este campo, la valoración, identidad, respeto y la conservación de nuestro patrimonio, así como para cambiar los modelos establecidos y ampliar y profundizar en nuestro conocimiento de la realidad del patrimonio. Existen diferentes modelos de educación patrimonial que, en esencia, dependerán del concepto de educación

Ref. EDU2009/09679, proyecto de I+D+i dirigido por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid.

y del concepto de patrimonio a que nos refiramos. Por ello creemos conveniente delimitar estos conceptos para poder llegar a definir con claridad la educación patrimonial.

Entendemos la educación como un proceso dinámico entre dos o más personas, que proporciona ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto. Un proceso que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona, buscando su inserción activa y consciente en el medio social. Es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida, cuyo estado resultante supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre.

Partiendo de la amplia diversidad de propuestas localizadas, destacamos aquellas que suponen enfoques innovadores en función de su incidencia en aspectos clave como son la identidad, la valoración, el respeto, el descubrimiento y el conocimiento, cuidado y conservación del patrimonio, entre otros.

En este sentido, podemos poner como ejemplo el proyecto de ICCROM *It's our Heritage*, en el cual a través de las redes sociales se logra crear un escenario en el cual es posible compartir el patrimonio local de forma individual, aportando puntos de vista únicos y personales. Desde la plataforma que facilita facebook, se logra crear un álbum fotográfico que muestre la diversidad cultural que el patrimonio puede llegar a tener, ejemplificando cuán importante puede llegar a ser en la vida cotidiana y de qué forma se puede aprender de los demás.

Para ello se solicitan imágenes de personas con algo que identifiquen como patrimonio propio, portando un papel en el que en el idioma materno se especifique “es mi patrimonio”.



Algunos ejemplos de imágenes *It's our Heritage*. Fuente: ICCROM

El resultado nos presenta un abanico de lugares, personas, objetos, e idiomas, unidos entre sí por un sentimiento de identidad y pertenencia, de diversidad a la hora de comprender y sentir el patrimonio más cercano; ello junto al deseo de compartir estas propias percepciones, hacen visible la idea de persona como creadora y destinataria del patrimonio, de nuestro patrimonio.

Otro proyecto a destacar es “Diálogos GigaPan” desarrollado por la UNESCO. Se trata de un planteamiento del patrimonio como herramienta de diálogo intercultural a nivel globalizado, trabajando desde la educación formal a través de los destinatarios y futuros depositarios del patrimonio mundial. Los niños de las escuelas participantes se convierten en mensajeros de su patrimonio, compartiendo imágenes y opiniones sobre su propia cultura y la de los demás a través de la red, relacionándose con niños de otros países, dando lugar a un diálogo intercultural, una visión global de la cultura, y propiciando un acercamiento de identidades en un proceso de apertura, respeto y valoración del patrimonio cercano y colectivo.

Desde una visión del patrimonio como herencia a descubrir y proteger

destacamos el concurso “Los nueve secretos”, organizado por la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León. Los alumnos de secundaria y bachillerato de centros de la comunidad autónoma que quieran participar, se reúnen, analizan y estudian alguno de los Bienes que en su entorno quieren conservar y divulgar. De este modo se trabaja a partir de los vínculos que ya existían con anterioridad, o bien generando nuevos lazos a partir del conocimiento profundo de las circunstancias, historia y creación del bien seleccionado. Los alumnos proponen un proyecto de mejora a partir de la imaginación y practicidad. Los resultados reflejan la identificación con el objeto de estudio y la defensa y protección de una localidad, retablo, iglesia o tejido.

Esa transformación del potencial patrimonio a un patrimonio que les es propio, con el que se identifican, permite visualizar un cambio en la mentalidad tanto de los alumnos como en la sociedad que acoge el bien, ya que los esfuerzos realizados por los alumnos invitan a reflexionar y cuestionarse sobre qué es aquello que ha llamado la atención y por lo que es necesario proteger un elemento determinado de su patrimonio. El beneficio, por tanto, no sólo revierte en los propios alumnos, sino también en la sociedad, quienes además serán testigos de la restauración del bien por parte de la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

Encontramos en esta propuesta una forma de acercar a los alumnos desde la investigación al conocimiento de los bienes patrimoniales, favoreciendo la motivación, el trabajo en equipo y el respeto por sus raíces, sin perder de vista la sensibilización e identificación, pilares fundamentales y causa del éxito de esta iniciativa.

Otra interesante forma de abordar el patrimonio desde una perspectiva

diferente es aquella que atiende al diálogo entre generaciones, o intergeneracional. Un exponente de esta perspectiva es el diseño didáctico sobre juegos populares enmarcado en el proyecto “LUDOS”, del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se trata de un recurso didáctico que enfoca el patrimonio desde la esfera sentimental, presentando los juegos infantiles propios de los niños del ayer para relacionarlos con los adultos del mañana. Dado su valor educativo y cultural es necesario conservar la tradición de los juegos entre generaciones, un patrimonio inmaterial que forma parte de nuestro imaginario colectivo. La identificación a través del juego en sí mismo se favorece al utilizar una estrategia convertida en contenido. El legado se transmite de modo que los destinatarios lo acogen de forma natural, ya que a pesar de la diferencia generacional, los modos de juego les son cercanos.

De entre la amplia diversidad de proyectos recogidos, podemos hablar de propuestas educativas de educación patrimonial como claro exponente del creciente interés de acercar el patrimonio a otros colectivos. Es el caso de experiencias educativas como “Ávila blog weekend”, un proyecto desarrollado por el Ayuntamiento de Ávila a través de internet, donde personas con capacidades diferentes (discapacidad visual, motora, etc.) descubren y comparten diversas rutas para reconocer el patrimonio desde diferentes perspectivas y sensaciones. Una muestra más de entre la diversidad de propuestas que se están desarrollando en la actualidad para trabajar hacia ese objetivo de accesibilidad y diseño para todos, tratando de buscar respuestas hacia la normalización, ya que el patrimonio nos pertenece a todos como depositarios y testigos de sus valores.

Éstos son sólo algunos ejemplos de las formas de educación patrimonial localizadas en el seno del proyecto OEPE; a partir de estas breves líneas

se pretende ofrecer una leve panorámica de la multidisciplinariedad con que podemos enfocar la educación del patrimonio y la patrimonialización. Estas visiones configuran una instantánea del paisaje actual, una interpretación la realidad del patrimonio desde el enfoque educativo en España.

4. Re-educar hacia nuevos modelos y prácticas: investigaciones y proyectos en curso

En nuestro proceso de búsqueda de referentes nacionales en la investigación en el campo de la educación patrimonial, hemos localizado grupos que, por su trayectoria y sus aportaciones en la materia, consideramos deben destacarse. Para su elección hemos tenido en cuenta este criterio y el interés de las aportaciones que realizan en el campo de la educación en el patrimonio.

El trabajo desde la Educación patrimonial se aborda desde muy diversos centros de investigación y de acción. Los distintos puntos de vista desde los que se puede abordar el trabajo con y para el patrimonio nos permiten hablar de centros de estudio e investigación que siguen diferentes orientaciones, configurándose como referentes en la actualidad.

De este modo, podemos hablar de varios focos. Uno de ellos se sitúa en Cataluña, con el grupo DidPATRI (didáctica del patrimonio) y el taller de Projectes, ambos vinculados al departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Su labor se dirige hacia la investigación aplicada y la docencia con el fin de *“aproximar la didáctica y la museografía, generando conocimiento, innovando en el campo del patrimonio y formando personal altamente especializado”*. F. Xavier Hernández y Joan Santacana, lideran el grupo de investigación Didpatri de la Universidad de Barcelona, dentro de

una más amplia actividad en el campo patrimonial y museístico, impulsando los conceptos de museografía didáctica y didáctica del patrimonio. Tanto sus aportaciones teóricas, como la implementación práctica en el terreno de diferentes proyectos, desde los tiempos de la actuación en Calafell, les han convertido en una referencia internacional y nacional indiscutible en la educación patrimonial.

Su posicionamiento ante el patrimonio es el de entender éste como un recurso educativo que merece una especial atención situándose desde las bases teóricas de la didáctica. Es destacable la labor de difusión que desde este grupo de investigación se hace, puesto que relevantes publicaciones como Her&Mus, la línea de patrimonio y museos de la editorial TREA, o la línea de Historia de Daumal, son gestionados por ellos.

Dentro de la misma Universidad, son de extraordinaria importancia las aportaciones de Joaquim Prats, director del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (Geografía, Historia y Patrimonio) de la UB e investigador principal del grupo de Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (DHIGECS), grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya. Ha dirigido numerosas tesis doctorales y proyectos de investigación en este ámbito y cuenta con más de 120 publicaciones científicas o de divulgación académica sobre didáctica de la historia, análisis del sistema educativo e historia moderna.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, en esta línea teórica en torno al concepto de patrimonio y su enseñanza aprendizaje, encontramos a Joan Pagés, con miembros de su equipo que, como Neus González, aportan reflexividad y conceptualización al ámbito de la educación patrimonial.

Más allá de nuestras fronteras y aportando una visión totalmente diferente, encontramos el grupo GREAS, localizado en la Universidad de la Sorbonne de París. Su línea centra la atención en los vínculos entre sociedad y patrimonio, ofreciendo una visión profunda de la relación entre la educación artística y cómo su propagación se convierte en parte del imaginario social.

Educación, arte, patrimonio, diseño, proyectos emocionales, ecología, redes, formas de sociabilidad y las comunidades, configuran el centro de su investigación, enfocando la educación como una realidad sensible, emocional, *“un proceso iniciático donde todo el mundo se une a otro partido. Nos fijamos en las perspectivas de la formación (re) emergentes que proporcionan un aprendizaje cualitativo, y de un pensamiento profundo, la sensibilidad ecológica.”*

Retomando el ámbito nacional, en la Universidad de Huelva se abre una línea de investigación en torno a la enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva sistémica y holística. El Dr. Jesús Estepa Giménez, desde un punto de vista psicopedagógico e interdisciplinar lidera esta visión, desarrollada a través del proyecto de I+D+i: La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística. Como miembros destacados de este grupo encontramos a José M^a Cuenca y a Myriam Martín, que trabajan en la Didáctica del Patrimonio en el ámbito formal, concretamente en Enseñanza Secundaria, y también en el ámbito no formal con especial atención a museos y espacios de patrimonio. Su objetivo es el análisis de recursos y materiales didácticos, y estos análisis suelen vincularse a diseños experimentales en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Desde su investigación aportan visiones sobre las concepciones que los

profesionales tienen del patrimonio, interpretaciones que transitan desde visiones fragmentarias, conservadoras, hasta visiones holísticas e integradoras.

Siguiendo en el ámbito español, destacamos la labor investigadora que se lleva a cabo desde la Universidad del País Vasco en torno a la aplicación y el estudio de la tecnología aplicada al campo del aprendizaje del patrimonio. Se trata del trabajo en torno a las tecnologías 2.0 y 3.0 en torno al patrimonio y las instituciones museísticas, con Alex Ibáñez a la cabeza y la participación estacada de Naiara Vicent. Ambos colaboran en el proyecto “Lazos de luz azul. Estándares de calidad en la utilización de tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio”, dirigido desde la Universidad Autónoma de Madrid por Mikel Asensio con la colaboración de diversas universidades españolas, museos y ayuntamientos, para estudiar el uso de la tecnología en los programas educativos de los museos y la irrupción de las tecnologías más innovadoras en espacios de patrimonio.

Mikel Asensio, desde la Universidad Autónoma de Madrid, dirige una veterana línea de educación y patrimonio en espacios informales. Uno de los teóricos del aprendizaje informal en España, una de sus grandes aportaciones es el centrar la educación patrimonial en el aprendizaje, perspectiva que es posible desde la psicología, su ámbito de formación y docencia. Asensio es uno de los mayores conocedores de programas internacionales en educación museal y patrimonial, siendo un referente no sólo en nuestro país sino en Estados Unidos.

Por último, destaca el interesante trabajo desarrollado desde la Universidad de Girona en los últimos años, labor implementada además por la colaboración con centros investigadores como el Centro de estudios sobre lo actual y lo cotidiano de la Universidad René Descartes de París. Roser Juanola es la persona que inicia

esta línea de trabajo vinculando educación artística y patrimonio y publicando junto con Joan Vallés y Muntsa Calvó, “Educación del patrimonio” (2005 en catalán, 2011 en castellano), obra de referencia en este campo. La profesora Juanola es directora del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya con el nombre de Patrimonio y Educación GH003 de la Universidad de Girona. Es miembro de ICOM, FORUM-UNESCO Universidad y Patrimonio, y presidenta de CECA en España. Su extenso trabajo de investigación se desarrolla a través del GREPAI: Grupo de Investigación en Educación, Patrimonio y Artes Intermedia, desde donde se investiga de forma interdisciplinar en torno a la educación artística, la identidad, la construcción social, didáctica de las artes, el arte contemporáneo como hecho artístico y herramienta, los museos y el patrimonio cultural, la creatividad a través de intervenciones, la experimentación en ámbitos sociales, todo ello desde una perspectiva multicultural, ecológica e inclusiva.

Desde hace más de una década, Roser Calaf lidera en la Universidad de Oviedo el grupo de investigación en didáctica del patrimonio “Mirar”, con marcado carácter multidisciplinar, que conecta el ámbito de los museos y espacios de patrimonio con la escuela y en particular con la formación de maestros. Entre sus aportaciones más importantes figuran la dirección de numerosas tesis doctorales en este ámbito, así como la dirección del proyecto de I+D+i “no se me el título”.

En la Universidad de Zaragoza, encontramos el trabajo de Pilar Rivero, también con líneas preferenciales en museos y arqueología y aplicación de TICs.

Imanol Aguirre dirige en la Universidad Pública de Navarra un grupo vinculado a la dimensión social de la comunicación y difusión del patrimonio, orientado a la formación de maestros de E. Primaria. Uno de sus proyectos: “Patrimonio y

sociedad, aprendiendo con arte”, es una de las propuestas nacionales de mayor consistencia y coherencia territorial. El autor plantea una revisión profunda de las políticas de acceso al patrimonio cultural, reflexionando sobre el papel de los expertos como agentes de creación o de mediación cultural.

En la Universidad de Granada encontramos un foco muy activo en formación universitaria, con la organización de cursos, máster y doctorado, con figuras como Ricardo Marín y Dolores Álvarez, algunas de cuyas publicaciones se centran en la dimensión tecnológica en la enseñanza del patrimonio.

5. Reflexiones.

La democratización progresiva del arte, del patrimonio, configura el contexto idóneo para contextualizar la labor que se está llevando a cabo desde la educación patrimonial. Abordar la educación artística desde esta perspectiva proporciona una forma humanizada de aproximarnos y entender el arte como las complejas relaciones que se establecen entre las personas y los bienes. Es éste el marco más propicio para trabajar desde la educación.

A través de la base de datos generada en OEPE hemos podido conocer las actuaciones que se están llevando a cabo en este ámbito, esfuerzos realizados desde grupos referentes de investigación, universidades españolas y extranjeras, proyectos de I+D, entre muchos otros, labor que ejerce de motor, de impulso hacia el acceso al arte y al patrimonio, la democratización real de la cultura, la sensibilización social, la valoración, el aprendizaje, la defensa y la construcción de patrimonios pasados, presentes y futuros.

Referencias bibliográficas

Calaf, R. y Fontal, O. (2004). Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Gijón: Trea.

Calaf, R. y Fontal, O., (2010). Cómo enseñar arte en la escuela. Madrid: Síntesis.

Fontal Merillas, O. (2003). La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea.

Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., La comunicación global del patrimonio cultural (pp. 79-110). Gijón: Trea.

Páginas web consultadas:

http://www.iccrom.org/eng/news_en/2012_en/various_en/02_15itsourheritage_en.shtml

<http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/flagship-projects/gigapan-dialogue/>

<http://www.fundacionpatrimoniocyl.es/textosSEC.asp?id=562>

<http://recursostic.educacion.es/primaria/ludos/web/pb/pr.html>

<http://nolimits360.blogspot.com.es/2011/05/el-avila-blog-weekend-en-imagenes.html>

<http://www.didpatri.info/>

<http://www.ceaq-sorbonne.org/node.php?id=1628>

<http://www.udg.edu/grupsrecerca/GREPAI/Liniesderecerca/tabid/16347/language/es-ES/Default.aspx>

UN TEXTO DESDE LA TRINCHERA

Raúl Díaz–Obregón

Pilar Pérez Camarero

UN TEXTO DESDE LA TRINCHERA

Raúl Díaz–Obregón

Pilar Pérez Camarero

Vivimos tiempos de gran convulsión, como profesores de arte, somos testigos y sujetos de la precarización en la función pública, en los servicios públicos, en el sistema de derechos sociales arduamente ganado en décadas. Nos posicionamos desde una acción reivindicativa, performativa, no violenta, (Uniforme Posbolonio) a partir de los siguientes presupuestos:

(des) POLITIZACIÓN, de la educación. No puede ser una moneda a manos de unas y otras tendencias ni un espacio en donde ahorrar frente a especulaciones y despilfarros.

(re) EDUCACIÓN, del sistema. La educación en general, que va más allá de la formal, tiene que ver con un estado de conciencia y de evolución de las personas, de responsabilidad común e individual.

(re) CONSTRUCCIÓN. Creemos necesaria una reinención creativa de un sistema que se está desmoronando y frente al miedo que tratan de inculcarnos, apostamos por el trabajo y la crítica constructiva, si es preciso reivindicativa e insumisa.

Trabajamos conscientes del papel del arte y la educación estética en la INTERVENCIÓN social entendiéndolo como mecanismo de libertad y cambio en los tiempos convulsos.

En este texto vamos a desarrollar aspectos clave que tienen que ver con el devenir de nuestro proyecto performático entre abril y septiembre del 2012. Sirve de continuación a la publicación “Comunicado performances académicas de dos visibles invisibles en tiempos de crisis global”, realizado con motivo del IV Congreso Internacional de Educación artística y Visual, en donde se encuentran los procesos de la acción desde su comienzo en el año 2011.

1. Puesto de alistamiento en el congreso de Jaén
2. Micro acción “Dos invisibles visibles en tiempos de crisis global”
3. Micro acción “Cuando el cuerpo performativo se quiebra”
4. Saludo posbolonio
5. Pasar lista con toques de corneta

1- El Puesto de alistamiento en el Congreso de Jaén

R: Realmente Jaén fue, para mi, el segundo gran paso de la performance posbolonia, después de la presentación y posbolonización en Aranjuez. Creo que ambos teníamos claro que no queríamos realizar una presentación convencional en el congreso y decidimos que ejecutaríamos una performance en nuestro espacio reservado a la comunicación, y por otro lado, instalaríamos sin previo aviso a la organización un puesto de alistamiento. Pensamos que montar un puesto era la mejor manera de ponernos en contacto con el público del congreso, explicarles individualmente los motivos de nuestra performance, establecer un diálogo real y recibir una retroalimentación de los presentes. Esto

coabraba especial importancia ya que nuestras inumentarias militares llamaban muchísimo la atención y la acción que haríamos era muy difícil de comprender sin una previa contextualización.

Por otro lado en el puesto invitábamos a los presentes a convertirse en posbolonio, rellenando un protocolo de alistamiento y realizando un ritual en el que se le colocaba una chapa, se realizaba un saludo y escuchaba toque de corneta militar. Todo esto supuso un despliegue logístico increíble. Diseñamos camisetas, distintivos en tela, tarjetas de visita y una nueva página web común. También creamos una pancarta, un protocolo de alistamiento, un carnet y un puesto con estética militar. Todo en un tiempo muy limitado, sin financiación alguna y muy pocos medios.

Todo esto implicaba un riesgo importante, ya que la organización no tenía ningún aviso, nosotros no teníamos ni mesas, ni sillas y necesitábamos electricidad. Yo intentaba persuadir a Pilar para avisar a la organización, pero ella me dijo: “las performances no se avisan” Y tuve que acatarlo. Menos mal que tanto la organización, como los presentes y la gente de Jaén fueron muy respetuosos, pacientes y encantadores.

P: Efectivamente fui yo la responsable de no avisar a la organización. Me considero una persona educada y respetuosa, desde luego soy muy consciente de la importancia ética de nuestros actos, también por supuesto los artísticos, pero justamente por ello, cuando se trata de realizar un acto

subversivo, activista, para denunciar una situación, realizarlo sin permiso me parece fundamental. El permiso ha de venir de nuestro interior, no buscamos con la acción agradar a nadie, y tampoco desagradar, pero lo hacemos desde

una profunda convicción, desde el respeto y a la vez quebrando al producir una situación inesperada: si avisas si pides permiso ya no es inesperada, queda en programa y pasa a tomar un carácter más teatral que performático (arte vida).

R: ¿Y la desobediencia académica?

P: En los tiempos que corren en que se nos recortan cada día libertades, el concepto de desobediencia civil se ha puesto de actualidad. De la mano está el concepto de desobediencia académica, que tiene que ver con el empeñamiento en reservarnos el control de nuestros derechos ante un sistema que nos denigra, nos trata de convertir en burócratas violentando de mil formas nuestro trabajo docente e investigador. Ante ese estado de cosas, desobediencia académica, dentro del margen de lo permitido, sutil y sin rebasar e insumisión posbolonia, denuncia, activismo.



2-D

Descripción de la acción

R: Nos pareció coherente utilizar una acción artística para reflejar la turbia situación educativa que vivimos en la universidad. Preparamos una dura acción en la que vestidos con nuestro uniforme posbolonio nos cuadramos frente al público y tras llamar su atención, les pulverizamos con un pestilente y empalagoso perfume, característico de los prostíbulos. Posteriormente sacamos de nuestros bolsillos unos preservativos que fuimos inflando. Primero empezó Pilar. Lentamente luchaba con insuflar aire al látex, mientras los presentes compartían la angustia por culminar su empeño, a la espera de una explosión o un abandono. Lejos de estas dos opciones la acción se ve rota por la intervención del compañero que explota el fálico globo con el pincho de chapa

Acto seguido se intercambian los roles y la misma situación se repite: Raúl infla y tras una lucha por respirar e hinchar, Pilar explota el preservativo. Tras un silencio más, Pilar y Raúl realizan su saludo posbolonio, con una mano adelante y otra atrás, dirigiéndose al público y posteriormente a la imagen proyectada en la que aparecía un enlace web, y la frase “ la universidad del futuro ya está aquí” Nos retiramos solemnemente sin mediar palabra.



Los preparativos de la performance:

R: La acción está inspirada en una acción de una alumna realizada en mi clase de espacio, arte y acción. Analizamos la tensión provocada por la sensación de que algo terrible va a suceder pero esperamos impasibles a que eso suceda. La explosión funciona como un disparo. Es un atentado y nosotros expectantes contribuimos como espectadores pasivos a que suceda. Pilar añade el elemento del perfume, que alude a una experiencia artística que tuvo.

P: Me acordé de una instalación artística “The Journey” que visité en el Parque del Retiro en el año 2009 y donde se invitaba al espectador a recorrer una serie de vagones para entrar en contacto con la realidad de la prostitución y la trata de blancas desde la mirada artística. En uno de los vagones se recreaba un cuarto de prostíbulo y me impresionó especialmente su olor, una mezcla de colonia extremadamente dulzona, sudor, vómito, imagino que fueron asesorados por un buen equipo de químicos, aquello era nauseabundo. Como dice Raúl nuestros medios eran un tanto limitados y en cualquier caso se trataba de un acto performático. Buscar una colonia muy dulce, un poco pestilente y pulverizarla, ya podía ser suficiente. Nuestra camarada posbolonia Mónica me aconsejó mirar en los puestos de gitanos del Rastro, cerca de su casa, o en algún chino de la zona. El aroma que impregnó la sala venía de la colonia “Bonita”.

Me gustó y me pareció interesante la distinta forma con la que cada uno de nosotros dispensamos la colonia en la sala. Raúl fue haciéndolo de forma aleatoria, al centro, en los laterales etc... Yo llevé un método, me fui cuadrando paso a paso en la forma de rectángulo de la sala y traté de propulsarla sobre la cabeza de los asistentes, evitando que cayera en los ojos de nadie. Es interesante porque se ve cómo en una performance aparentemente simple, cuabras todos los detalles y apenas dejas uno abierto (no quedamos en una forma de echar la

colonia, cada uno como quisiera) ya establece un punto de diferenciación, que veo interesante en medio de un ritual por otra parte tan programado (habíamos contado con ritmos de tres y de cinco para cada cambio en la acción).



R: Nosotros éramos conscientes de la agresión sensorial que íbamos a crear con el perfume, del desconcierto de los presentes al vernos vestidos con estética militar y también de la dificultad para asimilar el mensaje que planteamos con la acción. Para colmo se produjeron algunas tensiones para decidir el orden de intervención. Queríamos ser los últimos, ya que sabíamos que íbamos a dejar una atmósfera muy enrarecida. Física y emocional.

P: Efectivamente se produjeron algunas tensiones pues FH quería ser el último en exponer, su intervención hablaba del silencio en una clase de doctorado. Ciertamente se trataba de una feliz coincidencia que él fuera a tratar el tema del

silencio cuando nosotros íbamos a accionar con solo dos palabras “atención” “atención” y el silencio. Me parecía precisamente más respetuoso con los asistentes ser los últimos pues íbamos a infectar la sala con la colonia “Bonita” y una posterior intervención obligaría a todos a seguir respirándola mientras se escucha al siguiente ponente. Pero alguien sugirió que como nosotros llevábamos uniforme contábamos con ventaja en la elección de turno. Y FH respondió algo parecido a “Bueno a ver quién puede más” y yo le traté de explicar que no era por imponernos, que teníamos motivos para querer ser los últimos y, al final FH nos cedió cortésmente ese lugar.

R: La performance para mi tiene una clara intención de provocar, remover, herir al espectador. Mostrarle que con su presencia está siendo partícipe y cómplice de la estructura universitaria, de la represión y de un sistema injusto.

P: En mi caso yo no quería exactamente herir al espectador, sí hacerle partícipe de la inquietante situación que vivimos de pérdida de derechos, de asfixia y acorralamiento a la educación pública. Denigración del sector, obligándonos a distintos tipos de comportamientos que nos prostituyen y vejan. Yo misma salí muy afectada de la sala, sentí profundamente la impresión de humillación, fue más duro incluso que el hecho de irme quedando sin aire y respirar de la atmósfera interior del condón, o el temblequeo del cuerpo. Se trataba de una exposición muy dura realmente, donde creo que mi identidad como mujer y mis recuerdos personales jugaron un papel importante. Por eso para mi tiene mucho sentido la siguiente micro performance de los susurros.

Nuestro transitar posbolonilmente los lugares

R: ¿Y ese viaje en tren, y ese caminar por Jaén vestidos de militar?

P: Desde que comencé a vestir el uniforme posbolonio en octubre de 2011, una de las cosas que más me ha gustado e impresionado, es la interacción que se produce con personas de la calle (caminando, en una tienda, en la peluquería, en el banco, la reunión de vecinos, una fiesta en Navidad...). Y justamente en este caso, esos dos días de viaje de campaña posbolonia con Raúl me parecieron espectaculares.

Siempre me han gustado los trenes, este símbolo del destino colectivo. En este caso el viaje en tren a Jaén se aderezó de anécdotas novelescas. De alguna forma llevar un atuendo performático como es ir vestido de militar (fuera de ejército regular y nación) permitía sentirse envuelto en la energía de un cuento de hadas. A Jaén llevamos nuestros ajuares posbolonios de “bonito” pues la ocasión lo merecía, y como quiera que nuestros uniformes de paseo son de los años cincuenta-sesenta y de la armada española (sin distintivos), pues otro poco era un viaje en el tiempo a través de la normalidad de nuestros atuendos, ya nos lo dijeron “Parecéis sacados de la novela Amar en tiempos revueltos”.

R: Sin lugar a dudas la acción cobra otro sentido cuando vamos juntos. Cuando voy solo casi paso desapercibido, pero cuando vamos juntos las miradas de la gente son un poema. Nuestra experiencia en el tren fue increíble. Yo empecé a coser las etiquetas posbolonias en la chaqueta, y nos encontramos a varias colegas del congreso, algunas de las cuales se posbolonizaron en el tren. Fue muy bonito y surrealista el momento, de repente el vagón de tren convertido en puesto de alistamiento, y los otros viajeros y el revisor, presenciando el ritual de posbolonización y escuchando los toques de corneta. Y todo con el ritmo del chacachá del tren, tan bonito.

P: Tengo que decir también haciendo un aparte sobre el ritual de

posbolonización en general, que me ha sorprendido lo solemne y emocionante y trascendente que es el momento ritual de las posbolonizaciones. No sé si mi compañero Raúl lo vive igual.

La llegada a Jaén y al hotel fue también bastante literaria. El hotel en cuestión, El Condestable, una vieja gloria de los años setenta, tenía una placa de la legión en la recepción del hotel, desde el principio sentimos estar en el sitio justo.



La muy especial camaradería posbolonia

P: La convivencia y la camaradería en el hotel pasó por un ensayo de hinchar el condón, yo nunca había hecho algo así aunque creo que se me ocurrió a mi la idea por aquello de la sordidez que denunciarnos: sustituir globos por condones.

En el ensayo lo pasé fatal, se me escapaba el condón todo el tiempo, era una gran lucha, y lo intenté con varios, uno salió disparado cual peligroso proyectil contra la puerta de la habitación. Nos reímos bastante con la imagen y nos preocupó dañar a alguien con el látex. Me parece también muy interesante que lo que no pude hacer en el ensayo (que al final era para ver físicamente cómo funcionaba el insuflar) pude hacerlo en la performance aunque casi me da una lipotimia y la pierna a una cierta altura se me puso como loca a temblar de forma autónoma.

A la noche una vez salimos del congreso y tras tapear posbolonilmente con los colegas, nos dimos una vuelta por la ciudad desierta. Yo tenía la fantasía de ir de esa guisa a algún antro nocturno, relacionado con algunas memorias de locales de provincias, y lo intentamos, pero solamente llegamos a entrar en uno y estaba cerrado. Hablamos en la puerta con unos universitarios que nos dijeron que la cosa se animaba más tarde, hicimos allí con ellos campaña posbolonia y se quedaron tarjeta del posbolonio, me pregunto si habrán entrado en nuestra web.

R: La Performance era intensa y nueva para mi. Las acciones que había realizado de larga duración no se parecían nada a lo que estábamos haciendo. Tu identidad se transforma totalmente y no te puedes escapar. El compartir 2 días enteros vestidos de militar marca tu identidad y hacerlo acompañado una mucho. Por otro lado ambos teníamos una situación emocional un tanto crítica. Al realizar ciertas acciones se remueven las emociones e influye totalmente en tu ánimo. La performance se mete en la vida de uno y empieza a decidir por ti. Para lo bueno y lo malo.

P: Desde luego esta performance se ha instalado profundamente en mi

realidad como mujer, artista visual, profesora. Cuando empezamos la situación en España y el mundo contemporáneo que conocemos era crítica, ahora lo es aun más. Mi propia vida era sacudida por cambios y en ellos estoy. El uniforme lo he vivido desde el principio como un icono sanador, porque es una indumentaria resistente de guerrilla, al menos así lo concibo, y por su sesgo masculino, procuro que sane mi propia masculinidad interior.

R: Lo posbolonio me brinda un punto de camaradería y amistad muy importante. Es muy complejo el trabajo en grupo, con tantos detalles pero todo salió a la perfección. Pilar está muy acostumbrada a trabajar en grupo y hace que todo salga fácilmente.

P: Compartir esta experiencia con Raúl nos ha aproximado también desde lo humano, y nuestra amistad se ha consolidado. Nos conocíamos ya desde hace bastantes años, coincidimos en la Facultad de Bellas Artes, pero es con este intercambio, trabajando juntos y compartiendo activismo, como hemos conocido también más al otro. Raúl también está muy acostumbrado a trabajar en grupo, es abierto, con él las ideas fluyen, sintonizamos mucho, nos reímos, que en general y en estos tiempos en particular es un gran alimento creativo.

Las Micro Performances

¿Qué son las Micro Performances?

P: Las micro performances yo las veo como intervenciones, acciones concretas dentro de una base que las une, que en este caso es la performance del uniforme posbolonio. Es decir partimos de algo aparentemente sencillo como es vestir una ropa de estética militar y de cabeza a los pies (no simplemente algún detalle), y luego se va complicando con acciones varias, con intercambios, una forma en que la propia performance, como la vida y las relaciones humanas

se transforma y sigue su curso.

R: Si, son pequeñas acciones paralelas, que complementan la acción principal. Se nos ocurren muchas, algunas se materializan, otras las desechamos, otras pasan al olvido. Yo diría que tanto el puesto de alistamiento, como las acciones para los congresos, el saludo posbolonio y los toques de corneta son parte de las microacciones.

3-Cuando el cuerpo performativo se quiebra

Esta microacción la desarrollamos para el Congreso El cuerpo dañado, en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM.

P: La idea se incubó y surgió no sé muy bien cómo, me parece que caminando hacia el Teatro de la Ópera de Madrid, brotó el asunto de hablar haciendo públicas las heridas del ser mujer (desde el cuerpo-desde la emoción) y la posibilidad de que el portavoz fuera Raúl travestido con el pintalabios, un icono máscara muy mío, como se ve del nombre de nuestra intervención de reflejos de perfil en Facebook (Bicilabio cletapintA). Esto de las fisuras dolorosas y la diferencia de género frente al hecho performático había quedado en evidencia en la intervención del condón vivida de forma distinta por Raúl y por mi misma, era evidente que la estigmatización sexo género estaba detrás de una diferente forma de sentir el evento.

Así que decidimos que yo le pasaría mi voz a Raúl a la vez que me quitaba el pintalabios para ponérselo él, y ahí le iría susurrando mis quiebras. La situación me parecía muy dura, un cierto gesto de desnudarse, pero al hacerlo y verlo aun me pareció más sobrecogedor. Las circunstancias hicieron que Raúl no pudiera

ir al congreso conmigo, entonces decidimos grabarlo y que nuestra camarada posbolonia Mónica viniera en su lugar con una careta de la cara de Raúl. Nosotras presentaríamos la intervención desde la posición de firmes, mientras todos visualizarían la grabación, los tiempos siempre pactados, contando hasta tres o hasta cinco.



4- El concurso del Saludo posbolonio: la participación.

¿Cómo surgió el saludo posbolonio?

R: El 15 de Abril, en una de nuestras reuniones estratégicas para la preparación del puesto de alistamiento y la acción de Jaén, surgió la necesidad de tener una salutación oficial. Tras un intercambio de propuestas no tardamos mucho en saber que el saludo tenía que ser “con una mano adelante y otra atrás”. Alude a la escasez, a la precariedad, a la falta de recursos y de dignidad, con que nos obligan a vivir. No obstante, aunque la expresión hace referencia a taparse las partes nobles, nosotros pensamos que sería interesante elegir el saludo entre nuestros seguidores. Por este motivo realizamos el concurso.

La convocatoria del concurso del saludo posbolonio

R: El tema de la fotografía tenía que ser un autorretrato saludando con una mano delante y otra detrás. La salutación ganadora sería utilizada como salutación oficial del Movimiento Posbolonio durante seis meses. Mientras que se fallaba el concurso cada posbolonio utilizaba el que él mismo imaginase.

P: Se presentaron al concurso tandas de saludos estupendos. Fue muy difícil decidir, así que nos demoramos bastante (algo muy posbolonio por otra parte, en la posbolonidad el concepto tiempo es como un chicle, algo de extensión relativa). El ganador me gusta mucho, una mano se recoge en la espalda como protegiéndola de lo que pueda venir, parando un golpe si hace falta o recibiendo lo bueno, la otra marca en el corazón, centro de las emociones (nosotros los posbolonios creemos en la importancia de educar y educarnos desde el

sentimiento, falta mucha educación sentimental en los tiempos posbolonios), para después marcar en la sien, pulsión de vida, como para indicar que también la cabeza, lo ideático, que está en nuestras manos siempre.



5-Pasar lista con toques de corneta

R: El centro donde imparto clase es un antiguo cuartel militar. La verdad es que es un espacio perfecto para desarrollar material artístico y el proyecto posbolonio es perfecto. Yo tenía ganas desde hace mucho tiempo de conseguir un amplificador muy potente y poner toques de corneta, a diferentes horas. Incluso cuando el centro estuviera cerrado. Sería maravilloso romper la rutina de los habitantes de Aranjuez y hacerles revivir los sonidos que este espacio tuvo. Pero lo mejor es el significado de esos toques de corneta en un espacio educativo. Me parecía una pieza muy interesante. Posteriormente evolucionó a

los toques de corneta pasando lista a mis alumnos.

P: Desde el principio me pareció muy bien. Raúl investigó y encontró varios toques de corneta. Uno de ellos, el de Alarma, es el que hemos utilizado para posbolonizar, pero también usábamos el de Oficiales, Visita al Veterinario, Bandera, Músicos o Paso acelerado.

Me pareció genial pasar lista a nuestros estudiantes con los toques de corneta. Yo lo hacía a la entrada de la Facultad de Educación de la UAM en Cantoblanco y Raúl en la Facultad de Bellas Artes en Aranjuez.

En un sistema tan absurdo como el que impone la reforma de Bolonia “a coste cero” (esto ya era parte del timo y de la tomadura de pelo) en que se pretende un sistema educativo personalizado y basado en el estudiante mientras los grupos de clase aumentan, pasar lista como acto performático y con tono militar parece adecuado. Algunos de mis alumnos me cuentan que si llegan cinco minutos tarde a su clase les ponen falta y con unas pocas pierden el curso... El sistema universitario semeja formar niños de cuna, en vez de adultos maduros, todo es un sinsentido.

En la micro-acción de los toques de corneta, Raúl y yo evolucionamos de forma diferente. Raúl fue hacia toques cada vez más creativos, donde los estudiantes improvisaban y transformaban lúdicamente el ritual. Mis estudiantes se mantuvieron dentro de los márgenes indicados al principio, la participación en general fue buena, algunos no llegaron a entender totalmente el sentido de una performance, al fin no son estudiantes de arte, todo esto es nuevo para ellos. Pero en cualquier caso, no hay mejor forma de comprender algo que vivirlo personalmente. Para mi fue interesante el realizar este ritual cada día de

clase, a la entrada y a la salida, sé que el acontecimiento que llegó a convertirse en relativamente cotidiano, era observado por el personal de conserjería, de mantenimiento, por compañeros de la Facultad (solo un mínimo número son de arte) y por otros estudiantes, creando la sensación de que algo “pasa”. Creo que muchas veces con la performance no podemos pretender mucho más de cara al exterior, pues para mi lo que está claro es que todo pasa desde dentro, como elemento transformador de uno mismo.

R: Los toques de corneta en Aranjuez eran impresionantes. Gracias a Álvaro pude conseguir un amplificador que llenaba el patio y el sonido ponía los pelos de punta. En un grupo tuvo poco seguimiento, pero pasar lista a una clase vacía dotaba a la acción de un sentido crítico increíble. En el otro grupo la participación fue muy alta. En un principio los toques de corneta seguían las premisas que habíamos dado a los estudiantes. Pero mi intención era que las transgredieran de una manera creativa. Poco a poco empezamos a fingir muertes cuando mencionaba el nombre, bailar una conga con una cabra o realizar un escondite inglés. Me interesaba que jugaran con las pautas autoritarias para darles una vuelta y generar un discurso crítico. Quería que utilizaran las herramientas creativas para generar pensamiento y comunicar.



6 Referencias

<https://www.facebook.com/UniformePosbolonio>

<http://uniformeposbolonio.blogspot.com.es/>

<http://performanceuniformeposbolonio.blogspot.com.es/>

<http://uniformeposbolonioraul.blogspot.com.es/>

<http://bicilabiocletapinta.blogspot.com.es/>

<http://www.scribd.com/doc/82114571/4-propuesta-pilaraulevaluacion>

“Comunicado performances académicas de dos visibles invisibles en tiempos de crisis global”, Pilar Pérez Camarero y Raúl Díaz-Obregón, en Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. M. Dolores Callejón Chinchilla y M. Isabel Moreno Montoro (Eds.) IV Congreso Internacional de Educación artística y Visual , Ilustre Colegio oficial de doctores y licenciados en Bellas Artes

PROCESOS COMPARTIDOS.
EDUCACIÓN, ARTE Y TERRITORIO

LUCÍA LOREN ATIENZA

PROCESOS COMPARTIDOS – EDUCACIÓN, ARTE Y TERRITORIO

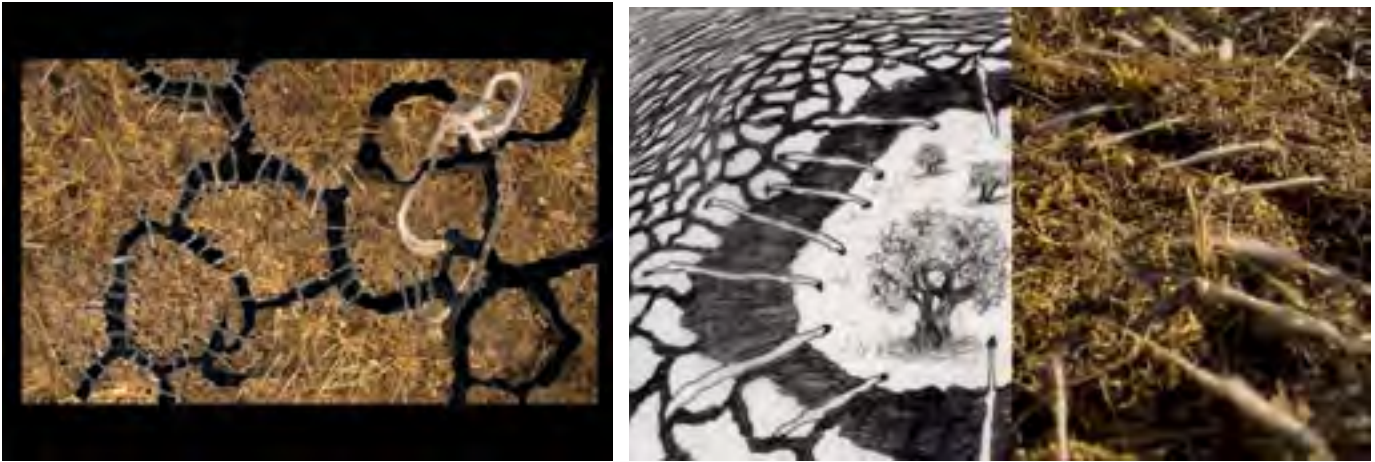
LUCÍA LOREN ATIENZA

1. Introducción

“La desertificación es un proceso de degradación del suelo, agua, vegetación y otros que en España es debida, sobre todo, a la erosión hídrica, la cual a su vez se debe en buena parte a la secular destrucción de la vegetación. El único remedio definitivo es la reconstrucción de la cubierta vegetal protectora. Erosión y desertificación son dos palabras mágicas porque conectan con sentimientos colectivos profundos, tales como abandono, desolación y muerte...”(Martínez, Julia y Esteve, Miguel Ángel “Desertificación en España: una perspectiva crítica”)

Los procesos erosivos que han degradado el papel del arte y la educación estética, sufren un paralelismo con los referentes al territorio. Este desgaste afecta a las relaciones entre el arte y la sociedad. Sentimientos como el abandono o la desolación surgen de manera reiterada en el imaginario colectivo, que no entiende ni comparte los procesos de creación de la obra de arte contemporánea.

Esta actitud provoca una falta de empatía que impide la integración de dichos procesos en el día a día.



“En la piel” Video-creación realizada por Lucía Loren y Juanma Valentín, 2009.

La concentración de proyectos homogéneos en los centros neurálgicos del “planeta arte”, ha provocado una falta de conexión con el lugar y las personas que lo habitan, con la dramática pérdida de diversidad derivada de este sistema producción intensiva, que no sólo no valora ni protege los valores endógenos de cada comunidad, sino que pasa por encima de los lugares y las personas anteponiendo modas y mensajes mediáticos a la reflexión sobre la propia realidad.

Pero, a pesar de la imagen de poder del arte oficial, que se perpetua en el inconsciente a través de los medios de comunicación, el sistema se agrieta, la superficie se quiebra. Y es precisamente en estas pequeñas aberturas hacia otros espacios de autonomía creativa, donde se pueden encontrar los caminos a la periferia. Esta periferia, se sitúa en los márgenes, en los terrenos más alejados de los centros, en la búsqueda de la independencia y en las propuestas artísticas que son capaces de generar lazos afectivos con los lugares (topofilia), como nos describe Aldo Leopold en “Ética de la tierra”.

El papel del artista-educador podría situarse en focalizar estos caminos hacia la periferia que permitan conectarnos con la existencia. Para ello, el artista tendrá que investigar nuevas posibilidades de interrelación y comunicación para “resituarse” su función social y transformar el papel de “artista-creador” por el de “artista-activador sociocultural”.

La periferia nos ofrece la oportunidad para experimentar proyectos artísticos que reinventen una nueva conexión con el entorno, unas relaciones desde la integración y la participación, unas propuestas artísticas que dibujen una reconstrucción de la “cubierta vegetal protectora” de nuestro sistema de expresión y acción creativa. Esta cubierta vegetal, supone un espacio de intercambio imprescindible para que se dé la vida, una capa de conexión entre el interior y el exterior, un lugar de encuentro entre el arte y la sociedad.

2_ Propuesta de reconstrucción a través de la intervención artística.

El desarrollo de mi práctica artística en estos últimos años, ha derivado hacia una búsqueda y comprensión del propio territorio como generador de ecosistemas naturales y culturales que nos vinculan de modo muy estrecho al lugar. Conocer este lugar y partir de él, es una premisa fundamental para mí a la hora de realizar una intervención artística en el paisaje.

El proceso de trabajo en la naturaleza, me pone en contacto con la realidad cotidiana, no sólo del paisaje, sino de las personas que viven en él, de sus privilegios y sus dificultades. En esta percepción ampliada del paisaje también se incluyen los animales y el mundo vegetal, que visibilizan la preocupante situación del propio entorno natural.

Utilizar los propios materiales del entorno, se convierte en una herramienta de investigación sobre la que trabajar, para comprender el proceso cíclico de continuas transformaciones sobre el que se dibuja el paisaje. La artesanía, ha

sido una gran fuente de inspiración en mi proceso de trabajo. La figura del artesano, lo mismo que la del agricultor o la del pastor tradicional, se señalan como referencia a seguir en relación con un modo de entender el desarrollo de una cultura material a partir de los propios recursos del territorio. Ellos, los campesinos y artesanos, son los que han generado un paisaje de conocimiento en equilibrio con el entorno, puesto que su vida dependía de la conservación y mantenimiento de esos lugares. Creo que esta es una manera muy coherente de pensar y una fuente de conocimiento muy enriquecedora para vivenciarla, no sólo desde el proceso artístico, sino desde el propio cotidiano y conseguir una vinculación más sostenible con lo que nos rodea.



3 “El bosque hueco” Huecos árboles y ramas. Puebla de la Sierra, Madrid, 2003. df

El paisaje es una construcción cultural que ha sufrido sucesivos procesos de cambio a lo largo de la historia, pero el momento actual señala un abandono que puede ocasionar pérdidas irreversibles en el mundo rural. Por otro lado, el paisaje ha sufrido un proceso de estereotipación que ha convertido a la naturaleza en un espacio idealizado, dónde el espectador pasa por alto la memoria cultural del propio paisaje.

Mi intención es que el espectador participe de estas reflexiones, al nivel que él decida o pueda interiorizar, y que la intervención no sea únicamente un elemento estético que se una a la belleza del propio paisaje. La obra de arte situada en un espacio público debería, no sólo integrarse en el espacio para el que ha sido concebida de modo específico (site-specific), sino partir conceptualmente de la reflexión sobre el lugar que está ocupando. De este modo, la propia obra se comprometería en una acción que revertiría en actualizar la percepción del paisaje.

La intervención artística en el territorio tiene, según mi punto de vista, una gran responsabilidad con el propio entorno, tanto a nivel ecológico o de integración en el ecosistema local, como cultural y social.

Entiendo el proceso de creación en el paisaje cómo una colaboración con la comunidad biótica que forma parte de este paisaje. El árbol, la tierra, el agua,

los animales y por extensión, el campesino, el pastor también son parte activa y transformadora de la propia obra. El territorio y su vegetación, la tierra y el agua, o la falta de ella, siempre han activado el sentido de la intervención, partiendo de ellos para hablar del paisaje.



4 y 5 “Coser la cima” Grietas en la tierra y lana de oveja. Puebla de la Sierra, Madrid, 2009

La documentación fotográfica de la acción directa de estos elementos medioambientales, ha sido el eje principal de intervenciones cómo “Coser la cima”, en la que registro el proceso de transformación de unas grietas en la tierra cosidas con lana de oveja, hasta que cicatrizan y cierran con la humedad del agua de la lluvia, según pasa el otoño.

En otras ocasiones, los propios pastores son los que me han sugerido que podría “coser” algún surco para que no se erosione más con el paso del ganado, esto sucedió así en “Artesanía de un surco”, un oasis de mimbre con hojas verdes tejido en plena sequía veraniega. Que las ovejas acaben comiéndose esta instalación, es uno de los posibles devenires que pueden acaecer sobre una obra de arte realizada en un espacio abierto, vulnerable a la intervención de todos los agentes externos: medioambientales, humanos, animales... Y efectivamente, así sucedió, un rebaño acabó merendándose la intervención de la cárcava de mimbre.



6 Y 7 “Artesanía de un surco” Cárcava y mimbre. Puebla de la Sierra, Madrid, 2009.

Los animales también han colaborado de modo activo en alguna ocasión, cómo es el caso de la intervención “Madre sal”, que consistió en enterrar unos pechos tallados en roca de sal en una pradera, para que los animales del entorno dieran sentido a la obra, lamiendo la superficie de las esculturas de sal, obteniendo de ellas minerales necesarios, hasta hacerlas desaparecer culminando su total integración en el paisaje.



8, 9 y 10 "Madre sal" Roca de sal enterrada en una pradera. Villoslada de Cameros, La Rioja, 2008

3_Procesos compartidos – educación, arte y territorio

Vivimos inmersos en una cultura de la especialización, que fragmenta la realidad en apartados, impidiendo un aprendizaje a partir de la visión global de cada sitio. Por esto creo, que desde el arte, se pueden sugerir propuestas integradoras, que atiendan a las demandas o conflictos del lugar y sus habitantes, pero que al mismo tiempo nos permitan enlazar territorios desconectados : arte, ecología, relaciones sociales, memoria cultural...

Partiendo de estas premisas que atienden los procesos de conexión entre el lugar y sus habitantes, en mi proceso de intervención artística trato de investigar entre los límites difuminados del arte, la educación y el territorio. La relación con los habitantes de los entornos en los que trabajo suele ser muy estrecha. En muchas ocasiones, los procesos de trabajo han sido abiertos y la gente ha colaborado en la construcción de la obra. Otras veces, han sido sus conocimientos, su historia o su memoria colectiva la que ha servido de motor para generar la acción artística y su intervención ha sido también muy intensa, a partir del registro de charlas y entrevistas. El resultado de esta interrelación tan estrecha ha sido muy fructífero para las dos partes. Esta colaboración es un recurso muy potente para la reactivación de la creatividad social, esa capacidad expresiva latente en todo ser humano que nos proporciona libertad y complejidad en nuestros procesos de relación con el exterior.

“Al hilo del paisaje” es una intervención en la que un gran ovillo de trigo deja que el dibujo de una hebra de hilo se una al campo de cultivo. Una reflexión sobre la relación entre el espacio cultivado y el espacio tejido. Esta obra se realizó con la colaboración de los vecinos de Santa Lucia de Ocón, dentro

de la Convocatoria de “Arte en la tierra”. Desde hace 10 años, ha crecido la implicación de la población en este proyecto, que ya considera parte de su ciclo estacional veraniego este evento tan especial de arte completamente integrado en su comunidad.



11,12 y13 “Al hilo del paisaje” Campo de cultivo, trigo y cuerdas. Santa Lucia de Ocón, La Rioja, 2007

El taller participativo realizado en Fuente del Fresno, Soria, bajo la colaboración de la Asociación “Cultu-rural Arrea”, partió del análisis de las necesidades de la población local: unos 14 habitantes, jóvenes neorrurales que repoblaron esta aldea casi completamente abandonada. Fue interesante focalizar las carencias y necesidades concretas que tenían, para aplicar propuestas creativas que las satisficieran y sirvieran de excusa para inventar un proyecto artístico colectivo,

partiendo de sus recursos locales. El centro, la plaza, como lugar de reunión fundamental en cualquier comunidad, fue el motor activador del espacio que diseñaron: un punto de encuentro en torno a la fuente del pueblo, que tomó la forma de una intervención “Banco para Hablar”.



14y 15 “Banco para hablar” Piedra, mimbre y árboles. Fuentelfresno, Soria, 2008

El “Zarzo”, que es la puerta de entrada a una finca, fue construido en un proceso de trabajo participativo junto a las vecinas de Valdemanco. Se utilizaron zarzas del entorno de la Fuente de la Somailla, para tejer una estructura circular que abre la mirada al paisaje. La experiencia pretendió compartir con los habitantes del lugar una reflexión sobre la desaparición de diversos elementos constitutivos del paisaje rural, a la vez que se proponía actualizar a través de recursos materiales económicos, una alternativa al uso de somieres reciclados como puertas en las fincas.¹

¹ Considero el uso de estos elementos de reciclaje, bañeras y somieres, completamente lícito, según las posibilidades económicas del pequeño agricultor autárquico. A pesar de las muchas críticas que han recibido por su interferencia en la contemplación del paisaje, pienso que estos elementos facilitan enormemente la labor de trabajo en el campo, cuya desaparición si que causaría un efecto enormemente negativo sobre la percepción del paisaje. Es interesante valorar la propia labor de reciclaje que se realiza al volver a darle un uso a estos elementos desechados por la sociedad.



16 y 17 “Zarzo” Zarzas, madera y cuerda. Valdemanco, Madrid, 2008.

“En la Piel” es una intervención, iniciada en el Palacio de los Niños de Don Góme, en Andujar, que propone interferir en la mirada del espectador a través de la colocación de unos dibujos sobre los ventanales que rodean el patio. Estos bocetos proyectan la huella de un paisaje erosionado y lleno de grietas que se integra por su transparencia con el entorno. En este proyecto participaron los alumnos del curso “Educación Artística, ocio y turismo cultural en un mundo globalizado. El contexto contemporáneo” con el objetivo de experimentar el proceso de creación de un proyecto artístico y ver la transformación paulatina del espacio de los ventanales del Palacio cubriéndose con el dibujo realizado.

Parte de esta búsqueda, que trata de compartir el proceso de trabajo artístico en el territorio con la población local, se enriquece con las experiencias con jóvenes, niños y niñas, a partir de talleres de intervención artística en el paisaje.



18 y 19 "En la piel" Papel vegetal y carboncillo. Andujar, Jaén, 2009

La propuesta parte de llevar a los jóvenes a un entorno natural, bosque, playa o montaña cercana en los que propongo utilizar los materiales del paisaje para dar forma a creaciones artísticas individuales y/o colectivas.

Cuando la salida a un entorno natural no es posible, llevo los materiales al aula, patio o parque cercano a la escuela, para que los niños y niñas experimenten a través de la manipulación con estos elementos. Este tipo de vivencias son las que, hasta nuestros días, ha tenido la infancia de cualquier lugar del mundo con los elementos más cercanos de su entorno: piedras, palos, tierra, semillas, lana...

Son experiencias fundamentales para menores que habitan en un entorno urbano, alejados de la posibilidad de integrar en su juego cotidiano elementos naturales, pero también es importante para los jóvenes de entornos rurales, que en muchas ocasiones también viven de espaldas a su propio paisaje.



Las cualidades de los propios materiales son tan potentes, que en muchas ocasiones les invitan a investigar con ellos, permitiéndoles preciosos momentos de concentración plena que invitan a disfrutar del propio proceso de creación sin obsesionarnos constantemente por una búsqueda de un resultado final.

Es maravilloso comprobar el efecto que produce en la sensibilidad artística, la posibilidad de estar en contacto continuo con un entorno natural y la libertad de interactuar en él de modo respetuoso.

Como conclusión final, he observado una enorme satisfacción y mejoría física y emocional al reconectar con el entorno natural y con unas experiencias completamente necesarias para el desarrollo integro del ser humano. Esta conexión, es la que Aldo Leopold² denomina bajo el concepto de “biofilia”, esa tendencia innata a enfocarnos en la vida y en esos procesos similares a ella. Esta actitud se nutre de una vinculación activa y afectiva con los entornos naturales y los seres vivos que en ellos habitan.

² Aldo Leopold “Una ética de la tierra”, Los Libros de la Catarata, Clásicos del pensamiento crítico, Madrid, 2000.

Por lo contrario, en muchas ocasiones me he encontrado con una serie de vivencias muy complejas, que me han hecho cuestionarme sobre la gravedad de la situación de una infancia completamente alejada de los entornos naturales. Muchos de estos menores tienen una reacción de rechazo total por

estos elementos de la naturaleza y no pueden soportar el “olor” y la “textura” grasa de la lana de oveja, o la “suciedad” del barro mojado en sus manos. Esta aversión es lo que David Orr³ ha denominado “biofobia”, una afección fruto de una sociedad altamente tecnificada que ve en lo natural síntomas de peligro o suciedad.



22, 23 y24 “El pájaro escultor” Taller Getafe, Madrid, 2012.

Vivimos en una sociedad demasiado preocupada por el control y la seguridad de los menores. Estos miedos han llevado a una situación que convierte en normal jugar y estar en espacios cerrados. Estos espacios, en ningún caso, pueden proporcionar las experiencias de un entorno abierto. Todo lo contrario, encierran todos los peligros que están aflorando en la salud física, emocional y afectiva de la infancia actual.

³ David Orr “Earth in mind: on education, environment and the human prospect”, Wasinston D.C., Island Press.

Otra de las conclusiones que he observado en estas experiencias, es que no siempre es fácil que enganchen con la actividad, porque generalmente este tipo de materiales ofrecen una resistencia y requieren de una actitud tranquila y paciente que los jóvenes no están dispuestos a asumir. Esto es entendible puesto que manejan de modo continuo materiales y recursos de uso muy inmediato y con poca complejidad a la hora de utilizarlos manualmente: pulsas una tecla y tienes información, tocas suavemente el ratón y vas donde quieres, te sientas y ves sin hacer nada “lo que quieres” en la televisión.



25 y 26 “El pájaro escultor”. Taller La Casa Encendida. El Berrueco, Madrid, 2009.

Se necesita urgentemente la reconstrucción de la “cubierta vegetal protectora” que permita curar las necesidades reales de esta infancia, como única solución posible para un futuro esperanzador para la humanidad. Y esta reconstrucción, sólo será posible desde el respeto y la confianza en unos procesos de aprendizaje individuales, donde la exploración, la investigación y el descubrimiento sean generados desde la experiencia directa del propio niño.

Actualmente, existen proyectos educativos de escuelas en el bosque, “escuelas libres” que valoran cómo una oportunidad de desarrollo el juego no

dirigido en espacios abiertos, o proyectos aislados de cientos de educadores, padres y madres preocupados por esta desconexión tan dramática entre la infancia y la naturaleza y que tienen cómo prioridad respetar estos “procesos de vida” tan importantes para el desarrollo de un ser humano pleno e independiente.

Es muy importante que seamos conscientes de la necesidad de permitir conectar a la infancia con la naturaleza, no a través de fichas, libros y conocimientos sobre el medioambiente, sino a través de experiencias directas, según nuestras propias posibilidades y realidades : salidas al campo, parques, creación de zonas verdes en el patio de la escuela donde cultivar, jugar o crear con materiales vivos y naturales o en cualquier rincón de nuestra casa o terraza (plantas, mesas de agua, terrarios, ...).



27 y 28 “La semilla creativa” Talleres Navacerrada, Madrid, 2009.

Este contacto con el mundo natural proporciona la autonomía y el sentido de la independencia fundamentales para un desarrollo sano, a la vez que mejora

las habilidades motrices y el estado de salud general, crea aptitudes positivas, más creativas y mejora el desarrollo afectivo e intelectual.

Para acabar, una hermosa reflexión de Heike Freire, autora del libro “Educar en Verde”, sobre la tarea educativa,

“que entiende al ser humano como una semilla o planta que posee en su interior todo lo necesario para desarrollarse. Al igual que en la agricultura ecológica, la tarea educativa no requiere el uso de procedimientos violentos, como herbicidas, pesticidas o grandes podas, para corregir el crecimiento u obtener el máximo rendimiento. Consiste más bien en un proceso orgánico de acompañamiento y co-aprendizaje a través del cual el adulto cultiva también su propio interior” (Freire, Heike. “Educar en verde” Ed. Grao)

Referencias

Martínez, Julia y Esteve, Miguel Ángel “Desertificación en España: una perspectiva crítica”

David Orr “Earth in mind: on education, environment and the human prospect”, Wasinston D.C., Island Press.

Aldo Leopold “Una ética de la tierra”, Los Libros de la Catarata, Clásicos del pensamiento crítico, Madrid, 2000.

Freire, Heike. “Educar en verde” Ed. Grao

Para ampliar información:

Bibliografía:

Freire, Heike. "Educar en verde" Ed. Grao Freire, Heike. "La escuela en el bosque" Cuadernos de pedagogía. N° 407 Freire, Heike. "Carl Honoré. El tiempo de ser niños" Cuadernos de pedagogía. N° 407 Leopold, Aldo. "Ética de la tierra" Montessori, Maria. "El método de la pedagogía científica" Ed. Biblioteca nueva Riechmann, Jorge. "Todo tiene un límite: ecología y transformación social" Ed. Debate Steiner, Rudolf. "Fundamentos de la educación Waldorf" Ed. Rudolf Steiner Wild, Rebeca. "Libertad y límites. Amor y Respeto" Ed. Herder Wild, Rebeca. "Aprender a vivir con niños. Ser para educar" Ed. Herder Wild, Rebeca. "Calidad de vida" Ed. Herder

Webs:

www.lucialoren.com

www.educarenverde.es

www.creativestartlearning.co.uk

www.cnaturenet.org www.greenmuseum.org

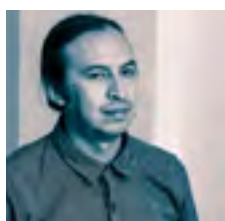
grupojuegonaturaleza.blogspotsaltamontes.com.es

<http://www.filosofia.cu/includes/phpThumb/phpThumb.php?src=../images/directorio/Nueva%20imagen.png&w=120&sx=&sy=&aoe=1>

LAS AUTORAS Y LOS AUTORES



Mayra Sánchez Medina (La Habana, 1959). Profesora de Filosofía y Estética desde 1985. Doctora en Ciencias Filosóficas (2005). Vicerrectora Docente del ISA (2007-2012). Actualmente es Profesora Titular del Instituto Superior de Arte e Investigadora Auxiliar del Instituto de Filosofía, en Cuba. Su interés investigativo es la estética. Actualmente estudia las coordenadas epistemológicas para el análisis de la cultura y su relación con el consumo; la estetización del mundo actual y la complejidad estético - axiológica contemporánea; los cambios en los paradigmas del saber y el enfoque de la complejidad. Posee una meritoria labor académica, expresada en cursos impartidos, asesorías desarrolladas, participación en tribunales, comisiones de trabajo, etc. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Es miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, UNEAC, y de su sección de crítica de radio, cine y televisión. Es además miembro del Tribunal Nacional Permanente del doctorado en Ciencias sobre Arte y del Consejo Científico del ISA



Jaime Sánchez- Quito, Ecuador, 1975. . Artista visual, docente e investigador. Licenciado en Artes Plásticas por la Universidad Central del Ecuador y Máster en Antropología Visual y Documental Antropológico por la Facultad de Ciencias Sociales FLACSO – Ecuador. Director y profesor investigador de la Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica del Quito – Ecuador. Profesor de la Maestría en Artes, en la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, con la cátedra Cultura Andina y Arte Popular. Sus investigaciones están dentro del campo del Arte, la pedagogía y las prácticas artísticas y su función dentro de espacios comunitarios. Ha participado en exposiciones desde el año 2000 hasta la actualidad. Investiga sobre la producción Artística en la década de los 90 en el Ecuador. Tiene a su cargo dentro de la Carrera de Artes Visuales el taller Experiencias Locales, que propone la utilización de las prácticas artísticas en diálogo con comunidades urbanas para activar proyectos sociales. Algunas publicaciones: a revista de arte contemporáneo LA SELECTA. Ha presentado ponencias referentes a los cruces entre pedagogía, arte y antropología en España, Colombia, Ecuador y Perú.



María Letsiou (Grecia, 1972) es artista visual, e investigadora en Educación Artística, en Salónica, Grecia. Desde 1995, su investigación se ha centrado en las cuestiones de la identidad a partir de la práctica artística, cómo la identidad artística se construye a través de diversas prácticas. Ha realizado cuatro exposiciones individuales en Grecia, varias exposiciones colectivas y ha participado en la novena Bienal de Jóvenes Artistas en Roma, de 1999 y la Bienal de Arte Luleå LAB11 en Suecia, 2011. Centra su investigación principalmente en el arte contemporáneo y su potencial pedagógico para la conciencia multicultural y habilidades empáticas. Sus proyectos de investigación involucran a los estudiantes adolescentes. Práctica - aprendizaje basada en la investigación, la educación artística y la intervención social son los campos de investigación más destacados en los que se centra su actividad.



Carmen Lidón Beltrán Mir es Licenciada en Bellas Artes, Profesora Titular de la Universidad de Salamanca, Facultad de Bellas Artes, Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Autora y coordinadora de varias publicaciones en relación al arte y la educación en diversos contextos, sus investigaciones se dirigen a diversas áreas tales como Artes plásticas contemporáneas, Educación Artística: Desarrollo de Capacidades en Ámbitos Alternativos, Recursos Didácticos. Es responsable de Artdidaktion, grupo de investigación-acción de la Universidad de Salamanca que trabaja en proyectos de educación artística conectando arte contemporáneo y nuevos modos de transformación cultural a través del arte. En sus propuestas participan profesionales de distintas disciplinas: artes visuales, educación, filosofía, historia, artes escénicas, música, tecnología, etc. www.artdidaktion.es



Diarmuid McAuliffe es Profesor de Educación y coordina el área de arte y diseño en la School of Education, de la University of the West of Scotland. Es responsable allí para cursos de iniciación en el arte en la formación del profesorado de primaria y secundaria incluyendo el “Professional Graduate Diploma in Secondary Art” y el “Artist Teacher Master of Education Programme”, que desarrolla en asociación con Museos de Glasgow y de la Sociedad Nacional para la Educación en Arte y Diseño de [NSEAD]. Ha sido profesor de arte en las escuelas a todos los niveles en el Reino Unido y en otros países europeos. En febrero de 2009, formó parte de un equipo internacional de expertos que lleva a cabo una revisión de arte y diseño de la educación para el Ministerio lituano de Educación y Ciencia. Sus intereses de investigación incluyen la cultura visual, la pedagogía y la historia y filosofía del arte y el diseño de la educación. Es miembro del Consejo Editorial de la revista “Visual Inquiry: Learning and Teaching Art”. En julio de 2009 fue coordinador conjunto de la “European Affective Education Network’s International Conference on Creativity and Emotional Wellbeing “. Rrepresentante de Escocia en la Junta de Desarrollo Profesional de NSEAD. Es también artista plástico.



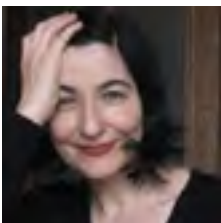
Olaia Fontal Merilla es Licenciada en Bellas Artes, Licenciada en Historia del Arte, Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En los últimos 5 años ha desarrollado dos líneas de investigación: la educación patrimonial (especialmente la educación museal para colectivos específicos) y la didáctica del arte actual. Ha participado en varios proyectos competitivos relacionados con la educación no formal, y actualmente es investigadora principal del proyecto de I+D+i con referencia EDU2009-09679, “Observatorio de educación patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España”.



Sofía Marín Cepeda, Doctora Internacional en Investigación en Educación Artística. Psicopedagoga y Maestra de Educación Primaria. Estudiante de Bellas Artes. Siempre en formación. Beca FPI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la Universidad de Valladolid · Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal · Proyecto de I+D+i OEPE (Ref. EDU2009/09679) Observatorio de Educación Patrimonial en España. Cuenta con diferentes publicaciones en relación al Patrimonio y su educación.



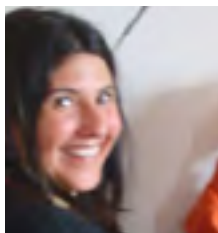
Sara Pérez López, Universidad de Valladolid · Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal · Proyecto de I+D+i OEPE (Ref. EDU2009/09679) Observatorio de Educación Patrimonial en España. Cuenta con diferentes publicaciones en relación al Patrimonio y su educación.



Pilar Pérez Camarero, es Doctora en Bellas Artes y su terreno de investigación se ha ubicado en un campo interdisciplinar entre lo visual, la antropología y la psicología de las profundidades. Es también Posgraduada en Psicoanálisis Analítico y Experta en Educación Artística. Como ella misma narra: “Desarrollo mi trabajo en el ámbito del imaginario simbólico, el espacio donde habitan los arquetipos. Mis performances son académicas y refieren un tipo de activismo vital, unido a mi trabajo como profesora universitaria, replanteando siempre la identidad: mujer y maestra. Como pintora las iconografías que desarrollo se relacionan con mi trabajo sobre el imaginario y los sueños, espacio en el que investigo con cuadernos diarios de dibujo y escritura continuos desde 1996. Mi especialidad figurativa son los retratos, particularmente los retratos simbólicos donde busco conectar con la impronta del ser, con la criatura sensible, más allá del campo de las apariencias. Tengo una larga experiencia en el trabajo de análisis onírico vinculando el autoconocimiento a los procesos creativos y trabajando con grupos muy diversos en la universidad, fuera de ella, en España y en otros países (Francia, Brasil, México, Portugal etc.)



Raúl Díaz-Obregón Cruzado, Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Es Profesor contratado doctor en ces Felipe II. Artista plástico, su caracteriza según él mismo confiesa: Desde hace años investigo las posibilidades comunicativas de las artes espacio-temporales (instalación, acción, performance, intervención, etc), reivindicando su potencial comunicativo y expresivo en la educación.



Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (1997). Varias becas y premios le han permitido participar en proyectos de investigación artística: Beca Erasmus, “Accademia di Belle Arti”, Bologna, Italia (1997), Beca Convenios Internacionales, “Facultad de Artes”. Tucumán, Argentina (1999), Beca Ministerio Asuntos Exteriores, “Accademia di Belle Arti”, Bologna, Italia, (2000), Premio Artes Plásticas, Consejería Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid (2003). Las relaciones de intercambio del ser humano con el entorno y el paisaje que se conforma, son el tema principal de reflexión de su trabajo en estos últimos años. Esta vinculación con el paisaje ha inspirado las intervenciones específicas que ha realizado en diversos entornos naturales: Reserva Biológica Horcomolle”Tucumán (Argentina), I poetti fanno la città Bolonia (Italia), Parque de Esculturas Lomos de Oro Villoslada de Cameros, La Rioja, El Bosque Hueco Puebla de La Sierra, Madrid, Naturalmente Artificial Museo Arte Contemporáneo Esteban Vicente, Segovia, Camino de las Raíces, La Alberca, Salamanca, entre otros. Ha participado en numerosas exposiciones colectivas. www.lucialoren.com



Víctor Yanes Córdoba, Licenciado en Bellas Artes y en Pedagogía por la Universidad de La Laguna, ha sido profesor de Pedagogía de las Artes Visuales (1995-2012) en la Universidad de La Laguna y en la Universidad de Jaén. Actualmente es profesor de Diseño en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Gran Canaria. Su actividad investigadora se articula en torno a cuatro líneas: la construcción epistemológica y social del conocimiento artístico; la planificación de la educación artística desde el marco de la pedagogía social; la articulación axiológica, educativa y metodológica de la narrativa visual; y los retos pedagógicos del diseño. Fruto de las cuales tiene diversas contribuciones en actas de congresos, artículos y capítulos de libros. Es miembro de los grupos de investigación: Estudios en sociedad, artes y gestión cultural (HUM-862) de la Universidad de Jaén, y Arte y entorno: creación, conservación y comunicación de la Universidad de La Laguna.



Ana Tirado de la Chica, Profesora Ayudante Doctora en Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Jaén, Doctora-Mención Internacional (2014) y Licenciada en Historia del Arte (2010). Estancias de investigación recientes en el extranjero: Centro Pompidou (París, 2013), Universidad París Descartes-Sorbonne V (París, 2012-2013), Museo de Bellas Artes de Burdeos (Burdeos, 2011), Universidad “Michel de Montaigne” (Burdeos, 2011). Desarrolla su actividad docente e investigadora en torno a la Educación de la Cultural Visual, la Educación en Museos de Arte y el Patrimonio Cultural, y participando en foros internacionales de discusión científica como congresos y jornadas (InSEA World Congress, Congreso Internacional de Educación Patrimonial organizado por el Observatorio de Educación Patrimonial de España, entre otros).



María Isabel Moreno Montoro, Licenciada y Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla, y Licenciada en Antropología Social y Cultural. Profesora de Educación Artística y Visual en la Universidad de Jaén, España. Sus principales líneas de investigación se articulan en torno a la creación en las prácticas artísticas intermedia, el desarrollo del conocimiento estético y el aprendizaje artístico en contextos formales y no formales de educación, así como también la educación artística para la autoconstrucción de identidad y la acción social. Fruto de las cuales tiene diversas publicaciones, ponencias y contribuciones en actas de congresos, artículos, libros y capítulos de libros. Al mismo tiempo es la responsable del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862, “Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural”; y es la directora y editora de la revista digital “Terciocrecente”..

RE-ESTETIZANDO

ALGUNAS PROPUESTAS
PARA ALCANZAR LA
INDEPENDENCIA EN LA
EDUCACIÓN DEL ARTE

2015

RE-ESTETIZANDO

ALGUNAS PROPUESTAS

PARA ALCANZAR LA

INDEPENDENCIA EN LA

EDUCACIÓN DEL ARTE

2015

InSEA