

La Facultad de Bellas Artes como contexto de formación e investigación de las Enseñanzas Artísticas. Claves para el debate *

José María Barragán Rodríguez
Universidad de Barcelona

Introducción

Este artículo recoge algunas consideraciones planteadas en el Congreso celebrado en junio de 1991 sobre "El Arte en la Cultura Contemporánea" (organizado por el Departamento de Procesos de la Expresión Plástica), sobre la influencia del modelo de formación y de investigación de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona en la conformación de las creencias sobre el arte y su enseñanza de los alumnos de Bellas Artes y por extensión de los futuros profesores de educación artística. Consideraciones que parten de una investigación más amplia (tesis doctoral) en la que se propone el análisis de las condiciones y características de la Formación Inicial del Profesorado (F.I.P) de educación artística desde una perspectiva de investigación que entiende el comportamiento docente vinculado de forma compleja a las creencias del futuro profesor sobre el arte y la enseñanza. Tales creencias se intentan detectar y poner en relación con el medio donde se produce la formación.

* Comunicación presentada en el Congreso "L'art a la cultura contemporànea" organizado por el Departament de Processos de la Expressió Plàstica de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, Julio 1991.

Marcos de encuadre. El estudio de partida.

Los estudios desarrollados en el curso 1988-89¹ pretendían elaborar un diagnóstico sobre algunos rasgos psicoculturales, valoraciones sobre la experiencia formativa anterior y creencias sobre el arte y la enseñanza de alumnos de Bellas Artes de un curso experimental de Formación Inicial del Profesorado (F.P.I) realizado en el contexto de la asignatura de Pedagogía del Arte. El propósito general al abordar el pensamiento del futuro profesora era contribuir a una mayor comprensión de cómo los aspirantes a profesora adquieren la competencia profesional, proporcionar de esta manera fundamentos para la organización de currículum de los futuros profesores y sugerir métodos para aplicar en su formación.

Contextualización de la problemática

El estudiante de Bellas Artes en período de F.I.P no tiene una clara perspectiva de su futuro desarrollo profesional como docente. Durante toda su formación anterior parece convencido que ha ido adquiriendo competencias para realizarse como "artista".

Una hipótesis de trabajo que podría perfilarse es la siguiente: se hace necesario trazar un puente entre dos actividades que se aunan en la figura del profesor de arte: la posición del artista que complejiza su visión sobre el mundo y expresa una poética problematizada y la figura de un profesional de la educación artística que enjuicia y toma decisiones sobre los fenómenos que se producen en la clase. En definitiva, el primer problema que debe abordar la persona experimentada en los procesos de expresión plástica que opta por la actividad educativa es aprender a transformar el conocimiento individual o privado en esquemas transferibles.

¹ Incluidos en mi tesis doctoral: **Concepciones en torno al arte y su enseñanza: Implicaciones para la Formación Inicial del Profesorado de artes.** Mayo de 1991.

El problema quedaría formulado de la forma siguiente: teniendo presente que parece del todo necesario conocer la materia que se imparte y tener alguna concepción sobre los problemas generales del hecho artístico, también es cierto que para enseñar no basta con saber la asignatura. Éstas son las nociones básicas que informan, de manera generalmente implícita, las decisiones en torno al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

La importancia de reconocer este principio se amplifica al observar que el profesor de arte no tiene, en el contexto educativo del Estado español, una formación específica. Por tanto, esta labor de detección de las principales creencias o teorías implícitas sobre el arte y su enseñanza, es un paso que resultará en extremo difícil sin un proceso de investigación previo que las saque a la luz.

Como todo problema de investigación no es más que una nueva manera de organizar las cuestiones: ¿qué es saber la asignatura?; ¿qué conocimientos, creencias y teorías entran en juego en el proceso de enseñanza?; ¿cómo se organizan éstas ante la práctica docente?.

Otras elaboraciones complementarias en torno al problema central formulado son:

- 1) Las concepciones que guían la práctica docente de los futuros profesores de arte se fundamentan en sus creencias sobre el arte y en su pasada experiencia educativa, pero no en la relación de ambos conceptos.
- 2) Las concepciones no son explícitas ni se valoran conscientemente porque no existe un marco deliberativo donde sea posible la reflexión y un juicio que tenga en cuenta los fines y las consecuencias de la misma.
- 3) En un proceso de investigación estas concepciones de los sujetos intervinientes pueden ser representadas en forma de teorías implícitas o creencias.
- 4) El hábito poco reflexivo se traduce en una gran dificultad para identificar:

- (a) los problemas generales de la actividad artística,
- (b) los problemas generales de la actividad educativa,
- (c) la problemática de la institucionalidad de la educación artística mediante su escolarización.

Resultados de la Primera Fase de diagnóstico

En una primera fase se diagnostican algunos de los problemas importantes que nos encontramos en la F.I.P de educación artística, a través de nuestro contacto cotidiano con los alumnos en el aula. Entre ellos destacan:

a) La predominancia de creencias sobre la materia que actúan como tópicos, incuestionables por su carácter implícito ("creatividad", "originalidad", "juicio estético sujeto al gusto", "expresión personal enfrentada a la reflexión racional",...).

b) Una baja complejidad cognitiva, ligada a un cierto "egocentrismo intelectual" (HERNANDEZ, 1989). Se limita de esta forma el necesario distanciamiento crítico con respecto a los contenidos de la materia, la imposibilidad de crear situaciones y recursos formativos para la enseñanza del arte

c) La percepción de la teoría y la práctica artísticas como dimensiones marcadamente desconectadas. No se establecen vinculaciones, oponiendo conceptos como "producción de objetos artísticos" y los "discursos" que se hacen sobre la obra.

d) Muy relacionado con el aspecto anterior, la consideración del arte como un todo inefable e ininteligible. De esta idea se desprende la dificultad de entender el arte como una área de conocimiento compartible y por tanto difícilmente disciplinable y enseñable.

e) La ausencia de toda referencia a los aspectos que se desprenderían de la consideración del arte como un área curricular (el perfil profesional del profesor, el alumno, aspectos de gestión e interacción en clase, medios didácticos, evaluación,...).

También podrían establecerse una primera lista de factores que contribuyen a la formación de estas creencias implícitas en torno al arte y su enseñanza que se detectan en los alumnos de Bellas Artes en F.I.P:

1. Las experiencias de educación artística que han vivido los alumnos en los niveles de Primaria y Secundaria.
2. Su experiencia como alumnos de la Facultad de Bellas Artes, donde los aspectos pedagógicos pasan al parecer desapercibidos.
3. La insuficiencia de un espacio de Formación Inicial que se reduce a una asignatura de quinto curso y a 25 horas de prácticas en los centros de Secundaria (y esto solo en el caso de los alumnos que realizan el C.A.P).
4. Un arraigado prejuicio sobre la docencia como una "última salida", que supone asumir la frustración de "no ser artista" o no poder ejercer la actividad artística en cualquiera de sus aspectos (pintura, escultura, diseño, imagen...).
5. La experiencia en el curso de Formación Inicial anterior al periodo de realización de las prácticas. Los contenidos de índole psicopedagógico se perciben como teóricos ante la imposibilidad de conectarlos con la práctica educativa que conocen, su vivencia como alumnos. Solo después de las prácticas empiezan a asumir tales contenidos de forma significativa, delimitando problemas, conflictos y dilemas a través de la observación del centro, de la actuación del tutor, de las intervenciones de sus compañeros y su propia experiencia de interacción en clase.

Recapitulación Crítica

A. La F.I.P de educación artística en el contexto de la Facultad de Bellas Artes

No es nueva la postura de las administraciones con competencias sobre Reforma Educativa ante la Formación Inicial del Profesorado. Su comprensión de la situación es meritoria y el anuncio que va a ser transformada, también. Han pasado bastantes años y la situación sigue

siendo la misma: todo licenciado, sin más requisito que un año de experiencia docente o habiendo cursado el CAP, puede dedicarse a dar clases en la escuela pública - en la privada el acceso a la enseñanza aún es menos restringido burocráticamente -.

No es extraño que la mayoría de los profesores de BUP y más de los de FP consideren que el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) no les sirvió literalmente "para nada"². Sancho nos recuerda las carencias de la mayor parte de estos cursos: " la falta de expectativas sobre el mismo que la mayoría de los organizadores y colaboradores tienen (...) y la falta de expectativas de la mayoría de los alumnos respecto a su futuro como docentes" (SANCHO,1990, pag. 107).

Los alumnos no ocultan (cómo podrían hacerlo) que aunque no piensen dedicarse a la enseñanza, el CAP siempre es un título y una última salida. Los coordinadores de estos cursos no desconocemos esta situación y luchamos -o al menos así lo percibo- por no dejarnos arrastrar por la inercia y el desánimo e iniciar año tras año un curso nuevo, con nuevas expectativas de cambio y de mejora de nuestra labor como formadores. Por supuesto esta situación nos afecta a la hora de interpretar los resultados de nuestro estudio y este hecho no debe ocultarse.

Pero veamos ahora cómo se muestran estas características de la F.I.P en el contexto académico de la Facultad de Bellas Artes.

La ubicación de la asignatura de Pedagogía del arte dentro del plan de estudios de la Facultad de Bellas Artes, como un espacio aislado que tiene en cuenta -por primera y última vez en toda la carrera- la consideración del arte desde el punto de vista educativo, trae consigo toda una serie de peculiaridades que afectan al desarrollo de todo el proceso de enseñanza

² Uno de los pocos documentos desde los que se puede vislumbrar un estado de opinión, con todas las limitaciones de este tipo de trabajos, es el realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Este organismo pasó una encuesta a los profesores de primaria y secundaria con el fin de <<conocer las necesidades y expectativas del profesorado con respecto a su propio perfeccionamiento>> y dirigido fundamentalmente a la <<formulación de las políticas>> (MEC,1986). Citado por SANCHO, J.M. (1990).

aprendizaje que se da en el Cap Experimental. Una aproximación al modelo actual de enseñanzas artísticas tiene como referente directo el ámbito de la "Pedagogía del Dibujo". Relacionar dicho concepto con el contexto educativo en el que surgió es absolutamente esencial para comprender sus rasgos actuales.

La importancia que han adquirido los diferentes enfoques en la investigación didáctica contemporánea y su consecuencia en los diversos programas de formación del profesorado, no parece tomarse muy en cuenta en los contextos concretos donde se llevan a cabo la Formación Inicial del Profesorado.

Cada uno de estos enfoques ha generado un discurso epistemológico propio, originado por el efecto de una teoría educativa previa acerca qué es lo que se debe enseñar y qué significa enseñar. De esta forma se muestran numerosas imágenes referidas al profesor, poniendo el énfasis en diferentes -y a veces contradictorias- características: el profesor competente, eficaz, técnico; el profesor formador de personas; el profesor como profesional deliberativo que adopta decisiones; el profesor indagador, reflexivo,...

Este conocimiento nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que estas diferentes concepciones influyeran fundamentalmente en los métodos y estrategias adoptadas para formar a los profesores.

Pero este conocimiento nos pone ahora en predisposición de analizar cuál es el modelo de profesor que predomina en el contexto educativo de Bellas Artes. Pensamos que ello nos puede dar otra clave interpretativa-explicativa de las concepciones sobre el arte y su enseñanza que se proyecta en los sujetos de nuestra investigación, los futuros profesores de Bellas Artes.

La revisión de los programas existentes, la significativa ausencia de éstos en muchas asignaturas, mi propia experiencia como alumno de la Facultad de Bellas Artes y el testimonio de los propios alumnos en trabajos precedentes, dan pie a la descripción del modelo pedagógico, concretado en el rol de profesor predominante en este contexto educativo.

Digamos para empezar que el punto de vista técnico sobre la educación suele ser, en nuestra sociedad tecnológica, el más difundido y el que corresponde también a la Facultad de Bellas Artes y que en este caso concreto se explica perfectamente por la tradición acumulada en cuanto a lo que deben ser las enseñanzas del arte.

Los actuales profesores de Bellas Artes, probablemente prisioneros del modelo de enseñanzas artísticas heredado y con graves incertidumbres con respecto a su rol presente y futuro, se han mantenido en una idea de la enseñanza y el currículum como oficio artesanal que indudablemente tiene algo de tranquilizante.

En el planteamiento técnico de la enseñanza y el currículum, "las provisiones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida" (CARR & KEMMIS, 1988). Para la consecución de esta meta existen opciones diferentes y al enseñante se le supone conocedor de esos medios disponibles y de su eficacia relativa en función de las diferentes circunstancias. La investigación no consistirá, según este modelo, mas que en aplicar y valorar la eficacia y utilidad de las innovaciones creadas por los expertos de materia (teorías y prácticas del arte) y de las ciencias de la educación (Psicología, Pedagogía,...).

Ese componente tranquilizador viene determinado por la existencia de una larga tradición de conocimientos acumulados y de medios y técnicas de actuación de los que el profesor dispone a modo de catálogo. Las expectativas en cuanto a los "productos" de la enseñanza ya están establecidos por la administración y los expertos. Por otra parte, siempre queda el recurso de los límites físicos (infraestructura, medios insuficientes, etc), para entender otros géneros de limitaciones psicológicas, sociales y económicas que actúan en el caso de la enseñanza y que descargan de responsabilidad a un modelo de profesor "tan limitado por las circunstancias externas".

De esta forma se consolida un sistema educativo *incuestionable*, por ser el *único posible* dadas las circunstancias, en el que no se debaten las finalidades de la educación -general y artística, en este caso-; ni de las

consecuencias de unas tradiciones injustas o de unas estructuras inadecuadas; ni de "los trastornos sociales que exigen de los jóvenes otras clases de conocimientos, aptitudes y capacidades críticas". (CARR & KEMIS, 1988).

Este modelo pedagógico que se aplica en la Facultad se proyecta en el modelo implícito, asumido, por los futuros profesores de Educación Artística, que no han tenido la posibilidad de contrastar sus experiencias educativas con modelos alternativos.

En este enfoque se concibe la enseñanza como un oficio y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio. Es el paradigma que se ha denominado Tradicional-Oficio, en el que la formación del profesorado se convierte en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza, fundamentalmente llevado a cabo a través de ensayos y errores por parte de los profesores en formación.

Otra consecuencia directa es la transmisión de la idea que existe una clara separación entre la teoría y práctica de la enseñanza, muy similar a la que se produce en el *modelo de generación de conocimiento artístico*. Este refleja el propio plan de estudios de la Facultad donde la práctica es "hacer cosas" en los talleres y la teoría la "transmisión institucional de conocimientos y el desarrollo de la función de evaluación sobre la adquisición que de los mismos llevan a cabo los estudiantes" (Hernández & Sancho, 1989). Esta idea la veíamos reflejada en las respuestas de los alumnos en uno de los trabajos precedentes.

Para finalizar podemos inferir del modelo pedagógico recibido una última consecuencia con respecto al futuro desarrollo profesional del profesor de Bellas Artes y sobre el papel del investigador como facilitador de los conocimientos y competencias profesionales que éstos *deben* poseer: no será el profesor desde luego quién deba llevar a cabo la investigación. En todo caso si se ve obligado coyunturalmente a fundamentar y elaborar una investigación curricular lo hará, de acuerdo con el modelo inspirador, basándose en el "sentido común". Quiere esto decir que el profesor no deberá hacer otra cosa que dejarse guiar por el

experto, quien le facilitará el éxito de su adaptación a los patrones tradicionales de conducta. El desarrollo profesional se reduce de esta forma a una utilización cada vez más hábil de un fondo común de conocimientos pedagógicos. De hecho, las demandas reiteradas de los futuros profesores se ejercen en este sentido.

Podemos así entender esta demanda del futuro profesor de educación artística, que en realidad no es muy distinta a la que realizan los maestros, herederos de modelos pedagógicos similares pero en otros contextos formativos. El carácter indeterminado de los procesos de enseñanza aprendizaje que se intentan transmitir desde algunas propuestas alternativas a la "implantación curricular" ("desarrollo curricular", en CASCANTE, 1989; SANCHO, 1990), supone un foco de incertidumbre en la actuación del profesor, pero también un recurso inapreciable de innovación. Esta convicción nos anima a iniciar la elaboración de materiales diversos y la investigación con ellos en el aula, propósito de las próximas investigaciones.

El análisis de las condiciones y características de la formación inicial del profesorado desde una perspectiva ecológica de investigación - esto es, que entienda el comportamiento humano como vinculado de forma compleja por el medio donde se produce-, explica en gran parte los resultados que pueden extraerse de este estudio o de cualquier otro de similares propósitos. Por obvios que puedan parecer estos resultados, es de esperar que alguien los tenga en cuenta alguna vez para diseñar políticas educativas más adecuadas.

B. La Facultad de Bellas Artes ¿un contexto de formación e investigación?

No deja de ser paradójica la situación de una carrera universitaria como la de Bellas Artes, catalogada como experimental y orientada fundamentalmente a la actividad práctica, que por definición (o por tradición) debería desarrollarse en un contexto investigador y que sin

embargo parece haber aplazado indefinidamente el debate sobre el sentido que puede tener tal contexto investigador. Mientras tanto, como corresponde a toda institución universitaria, se sigue haciendo ese tercer ciclo o doctorado, se siguen presentando tesis doctorales, y se siguen impartiendo títulos de licenciado en Bellas Artes que sin más convierten al profesional del arte (en el mejor de los casos) en profesional de la educación artística.

Si por obra y gracia del Real Decreto 988/1978 de 14 de abril, se transforman las Escuelas de Bellas Artes en respectivas Facultades, no ocurre lo mismo con el "Modelo Curricular", que sencillamente no cambia, a la espera que obre el tiempo. El tiempo no obra y mientras, a los desamparados licenciados en Bellas Artes, se nos pide seguir haciendo doctorados y presentando tesis doctorales en un contexto investigador improvisado.

El problema de demorar un debate institucional sobre las atribuciones de las nuevas Facultades amenaza con agudizar algunas de las cuestiones que empiezan a hacerse evidentes. La falta de alternativas al modelo de educación artística, mantiene a la Facultad estrechamente unida a modelos anteriores -Escuelas Superiores y Academias-, pero como tal situación no parece satisfacer a nadie, los docentes optan por rehuir toda responsabilidad con respecto a una "Norma" explícita, característica de las instituciones mencionadas. Esa no explicitación no elude su existencia, hay que buscarla en eso que los expertos curriculares llaman "currículum oculto"³ y que los alumnos perciben como la *lícita inefabilidad* de la actividad artística.

Solo después, cuando el licenciado deba demostrar sus competencias en un ámbito profesional, ya sea en una actividad estrictamente artística (si existe ya ese carácter estricto), como profesional de la enseñanza, o en un ámbito investigador -como la ocasión de confeccionar una tesis-, cuestionará con conocimiento de causa la legitimidad de esa postura institucional antes apuntada.

³ Término originariamente definido por Phillip Jackson (1968).

A la situación interna, se suma la evolución externa del arte actual en el contexto social y cultural más amplio. Los límites y la naturaleza de la creación artística sí están siendo cuestionados y se recurre a multitud de canales para amplificar el debate. En esta situación, la "Institución Universitaria" se convierte en un lastre de la creación artística: ha perdido la facultad de originar modelos estéticos -la antigua función de la Academia-; cualquier medio de comunicación ofrece más y mejor información; y cada vez es más claro que no es necesario pasar por la Facultad para ser artista. Todo ello no lleva sin embargo a la necesaria reflexión sobre qué finalidades ha de cubrir la formación en esta institución.

El resultado es que hoy, igual que en el momento de configurarse la "Facultad de Bellas Artes", no se ha avanzado nada en el problema de la expedición de un título administrativo que valide los estudios académicos pero que no otorga un perfil profesional a sus alumnos. Y lo que es más grave, en el ámbito de la Educación Artística Superior se confunden las competencias profesionales de los "artistas" con las del "profesor de arte". Las consecuencias repercuten en la propia auto-estima del licenciado en Bellas Artes y profesor de Dibujo y sobre todo en los alumnos que sufrirán las enseñanzas de gente no preparada para ello.

Parece que ni la Administración, ni los profesores, ni los alumnos están dispuestos a tomar la iniciativa para abrir el debate. Pesa más los problemas de inestabilidad laboral y/o corporativismo en unos casos, y de actitud acrítica y apática en general en otros. Parece que al final a nadie disgusta del todo este modelo de Facultad expendedora de títulos universitarios y conservadora de una dinámica inercial de enseñanza que no afecta a nadie, pero que al fin y al cabo tampoco compromete. Es la institución de enseñanza idónea para el modelo de sociedad en el que se inscribe, donde el individuo ha perdido su carácter como tal y pasa a integrarse en una masa reproductora -que no productora- de un "saber constituido" acrítico y "perfectamente" improductivo.

El problema realmente preocupante se presenta cuando este modelo promueve y consolida otros. Es decir, que la Facultad no logre configurar un sistema de producción de conocimiento es grave, pero que al reproducir hasta el infinito modelos de educación a través de la formación de los futuros profesores, afecte a otros niveles de enseñanza (primaria y secundaria), es ya insostenible.

El primer aspecto que señalábamos, el desconcierto que produce en aquel que quiere investigar la inexistencia de ofertas metodológicas propias, provoca la búsqueda de estos marcos teóricos y metodológicos en otros ámbitos en los que el licenciado en Bellas Artes es un extraño. Por ausencia de formación investigadora debe improvisar unas estrategias de asimilación "in extremis" porque el texto oficial tan despreocupado de la formación es en cambio taxativo en la exigencia: " La tesis doctoral consistirá en un trabajo riguroso de investigación original en materia relativa a las enseñanzas impartidas en la Facultad de Bellas Artes y que constituya una aportación positiva al tema elegido" ⁴ .

El segundo aspecto es el que me induce a centrar mi investigación en los futuros profesores de educación artística que han tenido una asignatura de último curso y una práctica de 25 horas para desarrollar su formación como docentes. Quizá no hacía falta una investigación para augurar cuál es el grado de competencia profesional que hayan podido adquirir y el sentido de su auto-imagen como profesores. Al menos todos los que hemos intervenido en la investigación, ya no solo nos guiamos por apreciaciones de "sentido común", somos más conscientes de las significaciones e implicaciones sociales y culturales de las relaciones que se dan en un proceso educativo, sea cual sea su nivel.

Implicaciones. Perspectivas para el debate

⁴ <<B.O.E.>>Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 1982, página 353P-76. <<O.M.>> de 17 de Noviembre de 1982.

Para terminar, se apuntan brevemente algunas perspectivas que considero imprescindibles a tener en cuenta para abrir el debate (largamente postergado) sobre algunos de los sentidos de la formación e investigación en un contexto institucional de educación artística como la Facultad de Bellas Artes.

1. Entender que existen diferentes modelos de formación artística que podrían abordarse, valorando las diferentes dimensiones sociales, ideológicas y culturales que implican. Por ejemplo, junto al que se desarrolla implícitamente en las Escuelas Superiores y Facultades de Bellas Artes (en el contexto académico más próximo) que tiene como objetivo último la producción de "objetos artísticos" existen otros planteamientos que insisten en la actividad artística como: configuración de valores culturales; como actividades de análisis, crítica y resolución de problemas relacionados con la apropiación de nuestro entorno; como lugar para compartir conocimiento sobre las diferentes formas de representación, etc.

2. Considerar el carácter histórico y social de toda actividad artística por una parte y de todo hecho educativo por otra que subyacen en los modelos de educación artística. Analizar pues desde este punto de vista histórico y social, cuál es la situación del arte y en consecuencia la de la enseñanza artística en la contemporaneidad.

3. Considerar la educación artística como forma de ideología cultural. Esta dimensión social de toda propuesta educativa se refiere a que también las enseñanzas artísticas responden a un sistema (explícito o implícito) de ideas, de creencias o de valores sobre la realidad social. La institución educativa implica la existencia de estructuras de organización y control sobre el conocimiento y los aprendizajes que se potencian (y los que se excluyen). Los currículos que se diseñan y la práctica cotidiana de la enseñanza son resultado de las decisiones políticas que se toman desde estas estructuras.

4. Asumir que las funciones educativas en el mundo moderno no están monopolizadas por las instituciones de enseñanza. Si en algún momento las Academias y Escuelas Superiores de Arte fueron el instrumento tradicional del "saber artístico", ahora aparecen bajo un nuevo aspecto, en particular como un lento sistema de difusión al que la existencia paralela de circuitos de información múltiples, rápidos y masivos, desacreditan constantemente. El cuerpo de las obras de arte sobre el que recae la necesaria reflexión, difícilmente puede constituirse fuera de los medios de presentarlo, de reproducirlo y de difundirlo. En consecuencia este cuerpo no solo permanece siempre abierto sino que siempre puede ser discutible, y en el que todo tipo de definición normativa se revela inoperante. Una institución de enseñanza como la Facultad de Bellas Artes debería considerar este hecho ineludible que atenta contra la idea de institucionalización educativa del arte. O se intenta reducir el proceso de descontextualización del "saber artístico" abriendo las enseñanzas a los contextos de producción o se arriesga a desacreditarse todavía más, quedando como una institución caduca hasta su extinción.

Este trabajo tendrá más que nada un carácter testimonial. Pongo en duda su posible incidencia en la política educativa: las decisiones se siguen tomando desde instancias superiores y las razones son siempre políticas, en el sentido amplio de la palabra.

