

“Tough Love”: Apujntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte¹

“Tough Love”: A Novice Art Professor’s Notes, Revelations and Doubts Following His First Course

Joan Miquel Porquer Rigo

Universitat de Barcelona

joanmiquelporquer@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

¿Qué dudas y certezas se plantean para un profesor universitario de arte novel tras su primer curso de docencia? ¿Cuál ha sido su trayectoria vital, formativa y profesional para llegar a esa posición y cómo determina su manera de actuar en el día a día del aula? A través del uso de la Historia de Vida como formato de narración en primera persona, se pretenden detectar y poner en reflexión cuestiones de carácter práctico y moral relacionadas con la pedagogía y la investigación en el contexto actual de una facultad de Bellas Artes.

Palabras clave: profesorado novel, historia de vida, Bellas Artes.

Abstract

What kinds of doubts and revelations does a novice art professor contemplate after his first year of teaching? What kinds of life, educational and professional decisions carried him to this stage in his career and how do they affect the ways in which he negotiates his day-to-day practices? Using the Life History format in the first person, this article intends to detect and reflect practical and moral issues related to pedagogy and research within a modern-day Fine Arts Department.

Keywords: novice professor, life history, Fine Art.

¹ Esta investigación recibió el apoyo del Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Enmarcándome. A modo de introducción

Habiendo escrito el *abstract* en lengua inglesa que encabeza el artículo, le pedía a una amiga – profesora de inglés y neoyorkina– que si no le importaría echarle un vistazo para sugerirme cambios tanto en la estructura como en el uso del lenguaje. ¡Vaya si lo hizo! Tras veinte minutos de leer y releer, me sugería mutar de arriba abajo sus poco más de 70 palabras e incluso la traducción del propio título que las encabezaba.

Y la verdad es que, con los cambios, el resultado era ciertamente mejor. Agradecí que hubiera tomado tiempo para pensar en como podría mejorar y que me hubiera dicho todo lo que veía incorrecto. Bromeábamos con lo estricta que había sido con sus veredictos y, entre risas, no pudo si no decirme que aquello lo hacía por "Tough Love"².

Tough love –"amor duro"– es una expresión un tanto coloquial usada en Estados Unidos para definir el tratamiento estricto y severo, aparentemente falto de compasión, que se aplica a alguien querido para ayudarle a superar una adversidad a largo plazo. Antes de la conversación, el encabezamiento del título que había elegido tenía una connotación pasiva, vetusta, casi de resignación: "A medida que el tiempo pasa...". "Tough Love", en cambio, funciona mucho mejor porque contiene energía y acción, no letargo. Contiene estima. Contextualiza de manera más certera lo que pretendo describir y cambia su percepción inicial.

A principios de octubre de 2013 entraba a formar parte del personal investigador docente novel de una facultad de Bellas Artes. Y no pocas cosas han ocurrido y he descubierto desde entonces que me obligan a escribir sobre ello. Mediante este ensayo trato de dejar constancia de mi trayectoria durante este primer curso, para evidenciar la importancia de la experiencia y reflexionar sobre la misma.

Pretendo de esta manera dejar constancia de las contradicciones experimentadas y las metodologías utilizadas durante la docencia e investigación. Para hacerlo utilizaré la herramienta de la "Historia de Vida": un método en donde, a través de la memoria personal, intento reconstruir un relato crítico que incluya inmanentemente los condicionantes sociales, culturales y políticos que me caracterizan como profesional y como individuo.

El texto se estructura en dos partes diferenciadas: una primera, donde describo la formación que me ha llevado a la docencia universitaria como fundamento para entenderla. Y una segunda, donde detallo de facto mi actividad como profesor asociado en sus dos vertientes de docencia e investigación. Al final, cierro el texto con una serie sintética de conclusiones. En todas las secciones

² Mi más sincero agradecimiento a Sophia Kitlinski por su inestimable ayuda y su paciencia de dimensión transoceánica.

se plantean cuestiones a las que no siempre les sigue una respuesta. Porque no puedo dejar de preguntarme, "¿ha sido este curso un *Tough Love*?"

¿De donde vengo? Los antecedentes

Nací el año 1989 en la capital de las Islas Baleares, Palma de Mallorca. Lo hice en el seno de una familia de clase media y pasado obrero, con un entorno y una situación estable tanto emocional como económicamente. Mis abuelos jugaron una parte importante en mi educación inicial, en especial por su predilección por las artes y oficios. En casa se valoraba "saber de todo", saber valerse por uno mismo y sentir respeto por los conocimientos transmitidos por la tradición. Tenían especial importancia las actividades manuales, relacionadas con los oficios artesanales. Con frecuencia íbamos al campo a trabajar en un pequeño terreno que poseíamos, en donde me invitaban a experimentar con cuantas herramientas llegaran a mis manos. Lo mismo pasaba cuando mis abuelos me llevaban a sus talleres y mis abuelas me enseñaban a cocinar –tomando todos los conocimientos posibles de aquél mundo segregado. Mis padres, paradójicamente, eran funcionarios y, aunque al menos uno ellos tuvo la posibilidad de ir a la universidad, los dos acabaron realizando estudios de formación profesional. El suyo era un trabajo fijo, seguro.

De esos primeros años y a lo largo de toda la infancia y la adolescencia, tomaría mis valores más irreductibles y controvertidos para el futuro: la importancia del esfuerzo y del compromiso, la importancia de cumplir con objetivos; lo necesario de hacer "las cosas bien" (de acuerdo a unas reglas establecidas, dentro de unos márgenes). Lo imprescindible de "mancharse las manos" y "trabajar duro" para conseguir una recompensa. Lo importante de conseguir un trabajo "digno", estable. Porque la idea que afloró entonces era la de que, si me esforzaba al máximo, necesariamente cumpliría mis objetivos y sería recompensado y reconocido. Quizás entonces aflorara también la frustración al fracaso, que se manifestaría más adelante.

Se me daba bastante bien cumplir con lo estipulado, por lo que todo el mundo en la familia alababa lo buen estudiante y responsable que era. Entre esto y el deseo de complacer, se acabaron por plantear unas obligaciones que tenía como "buen" hijo y nieto y que, grosso modo, podían distribuirse en: estudiar (trabajar lo que se me daba en el aula), esforzarme al máximo por cumplir (lo que se espera de mí) y obedecer. Puede que calara la idea de que si estudiaba, me esforzaba y obedecía estaba haciendo lo correcto y sería recompensado. No estoy seguro de que fuera ese el momento concreto en que este orden de cosas se convirtiera en *leitmotiv* académico, pero de lo que sí estoy convencido es de que dichas cosas estaban ahí más adelante y de que se tornarían inconscientemente –como si de un "currículum oculto" se tratara– en la razón para seguir estudiando.

Mirando atrás, fue ese el momento en el que ancló en mí la idea del *deber hacer*, el *sentido de la responsabilidad* que todavía mantengo a día de hoy, me dedique a lo que me dedique. Pese a

que, como detallaré próximamente, la docencia no era un destino que se planteara de buenas a primeras, sí que tuve claro que el ser docente implicaba una gran *responsabilidad* y planteaba ser con *propiedad*. Esto era tener –o desarrollar en mi caso– una *vocación* por enseñar.

Paralelamente, el hecho de haber aprendido a *obedecer* implicaba que, si se me daba bien atender explicaciones, reproducir patrones, no era para mí tan sencillo analizar con fundamento, establecer una visión crítica contrastada con el entorno. Pese a que fuera a tierna edad cuando lo desarrollara, este ha sido un factor que me ha ido acompañando a lo largo de mi relativamente corto periplo vital: siempre he tenido la preocupación de si estaría haciendo o no *lo correcto*, si estaría siendo fiel a mi propia identidad o solo siendo *influenciado* por agentes externos³.

La formación no debía ser algo estático, sedente. Implicaba la acción, la práctica. Aprender necesariamente tenía que ver con *hacer*, y para *hacer* se necesitaban herramientas de todo tipo. De la misma manera, al individuo debían ofrecérsele herramientas, cuantas más mejor, para poder encarar la diversidad de tareas, de realidades. De éste tiempo me quedé con la idea de que debía respetarse lo *manual* incluso más que lo teórico –académico, si queremos llamarlo así. Era un juicio de valor muy sesgado, que vendría a provocar no pocos problemas para enfrentarme a conocimientos menos tácitos como la Filosofía. Quizás tenía más que ver con la estructuración lineal de los contenidos, pues la Historia como materia y el Relato como herramienta se convirtieron en aficiones propias.

Los primeros pasos

La escuela de primaria y secundaria en la que recalé, concertada y situada en una antigua fábrica textil, tenía un marcado carácter progresista y constructivista. En ella descubrí el placer de trabajar con un sistema causa-efecto: la necesidad de producir con un objetivo. Lo habitual de aquel centro era asistir atraído por la afinidad con sus ideas o por su modelo inclusivo, en el que todos los alumnos eran tratados por igual en su diversidad física y psicológica. El buen ambiente era una constante y se fomentaba por parte de profesores jóvenes y entusiastas en su mayoría. Eran ciertamente ellos los que dotaban al lugar de un dinamismo palpable y los que se involucraban en la realización de un trabajo por proyectos transversales entre los diversos niveles de primaria. No creo equivocarme al decir que les debo una visión interdisciplinaria del conocimiento en la que “el

³ Lo que plantea la duda de “¿qué es actuar *correctamente como docente?*” He ido madurando la idea de que, ante todo, un profesor debe ser fiel a su identidad, crearse su discurso, que evoluciona con las aportaciones y estímulos que recibe a lo largo del tiempo. Esto es, de la misma manera que lo hace un alumno. Una frase atribuida al psiquiatra Karl Menninger (1893-1990) lo define en estos términos: “Lo que el maestro es, es más importante que lo que enseña” (“What the teacher is, is more important than what he teaches”). (Menninger cit. The Faculty Center for Excellence in Teaching, 2012).

alumnado no piensa en términos de especialidades" (Agirre, 2000, p. 46), la cual se fue enriqueciendo a partir de entonces.

Con un profesorado con las características citadas, cuando llegábamos a secundaria, muchos de los maestros se esforzaban por dar a las clases un contenido crítico, actual y poliédrico que saliera de los marcos específicos de las materias (Ciencias Sociales, Tecnología...). Recuerdo que nos encarecían a decidir, a "pensar por nosotros mismos". Con sus charlas nos impulsaban a que debíamos elegir un camino⁴. Yo admiraba a esos profesores que parecían saberlo todo y que abrían las puertas a conocimientos hasta entonces ignotos. Recuerdo que en algún momento estudiamos el Humanismo, ese fenómeno de los hombres que todo lo cultivaban. Esos y esas docentes, por entonces, eran mis genios del Renacimiento.

Uno de ellos, la profesora de la asignatura de *Artesanía* (que era Licenciada en Bellas Artes), me inculcó la idea de los trabajos artesanales y manuales como *profesión y objetivo*. Unos trabajos que por entonces yo no atribuía a unos estudios al uso, si no a una cosa más propia de herencia de traspaso de padre a hijo; de aprendiz y maestro. Yo creía hasta ese momento que no se podía *aprender arte(sanía)*. Sea como fuere, su influencia y la de otros, junto con la noción de que dibujaba *bien* y de que se me daban bien las "manualidades", me movió a optar en el Bachillerato por la opción de Artes.

Por aquel entonces, en Palma, no había muchas salidas en relación con las artes cuando se finalizaban los estudios secundarios postobligatorios. La salida más directa con la titulación solía llevar directamente a la Escuela de Diseño de la ciudad (antes de "Artes y Oficios"), donde se cursaban estudios medios y superiores de imagen y diseño. En éste sentido, siempre tuve la impresión de que, de una forma nada casual, las materias específicas que cursé en bachillerato se impartían con una óptica enfocada en esa dirección. Dussel lo plantea como que "el conocimiento escolar es una selección particular y arbitraria, vinculada a ciertos intereses sociales, de un universo más amplio de posibilidades" (Dussel cit. Hernández, 2007, p. 58). De una manera u otra, el hecho de estar en la situación geográfica concreta de una isla condicionaba enormemente las salidas que se nos ofrecían.

El tipo de formación que realizábamos era bastante intensa y, a nivel de especialidad, requería un gran volumen de compromiso si se quería cumplir con todo: la variedad de ejercicios que se plan-

⁴ Y digo que nos impulsaban porque, de una manera u otra, sus opiniones *condicionaban* nuestro pensamiento. Aquí se me plantea, a la hora de escribir la historia de vida, el hecho de que un profesor debe dar una visión amplia de las posibilidades para resolver algo con el fin de que el alumno pueda elegir. De la misma manera, creo, debe ser consciente de que, con la exposición de sus conocimientos y opiniones, puede condicionar (y condiciona) el trayecto potencial del alumno/a.

teaban y su nivel de concreción –unidos a la obcecación por las buenas calificaciones– determinaban una actividad intensa que se traducían en largas noches de trabajo. Siguiendo un poco la línea que me venía marcada desde mi entorno, me decantaba por elegir asignaturas optativas en base a lo que consideraba su "utilidad objetiva" o "seriedad", lo que se traducían a la práctica en *Imagen y Diseño* en detrimento de otras como *Técnicas Pictóricas*.

De una manera u otra, mi trayectoria en el Bachillerato dejó la sensación de que había una clara línea que separaba un *objeto útil* de un *objeto de arte*. La producción de un artefacto cultural debía ceñirse no tanto al placer estético si no a la corrección y validez respecto a su utilidad; en el ámbito de un arte "práctico y esquematizado" pero también "simplificado y vacío". Nunca entramos, tampoco, en el cariz simbólico y político de los objetos y las imágenes. Se nos alfabetizaba en gran número de técnicas sin entrar en profundidad, por la falta de tiempo y por la teledirección de las actividades a superar las Pruebas de Acceso a la Universidad –de *Selectividad*.

La Carrera

Tras un paso sin problemas por las PAU y la duda que quedaba sobre su utilidad real, en casa se tenía como una aspiración el que estudiara una carrera universitaria: aquello que mis padres consideraban que me iba a hacer más bien, que implicaría un porvenir mejor, un mayor conocimiento del mundo y hasta un cierto "ascenso social". Pero la familia no encajó muy bien lo de que quisiera cursar una carrera en Bellas Artes: una cosa era que "supiera dibujar bien" y "hacer manualidades bonitas" y otra muy distinta que quisiera *dedicarme* a ello.

El problema de fondo no creo que fuera el esfuerzo económico –considerable– ni el que me marchara, si no lo de que quisiera estudiar algo "sin futuro" pudiendo, con mi media de nota, optar a otras carreras más "serias". Y retrospectivamente puedo entender que mis padres temieran que estuviera eligiendo una carrera "muy bonita" pero, según el costumbrario popular, "sin salidas laborales". Me resulta muy curioso pensar cómo ha marcado críticamente esta idea de que la carrera tiene que ser "útil" a la hora de plantear mi docencia: ¿Útil para qué? ¿Cuáles son los conocimientos que debe transmitir? ¿En qué y a quién debe formar Bellas Artes? ¿Forma artistas? ¿Productores culturales? Según la consideración que me merece, los estudios actuales de Bellas Artes –en los que abogaré por un cambio de nomenclatura– debieran tener la capacidad de formar a un perfil muy amplio de profesionales creativos, por la variedad de los conocimientos que ofrecen: unos profesionales con capacidad para afrontar proyectos multidisciplinares, de la mano de otros profesionales especialistas, para "ligar cabos" e idear conexiones sorprendentes e inusitadas con entornos distantes, para ofrecer soluciones *outside the box*.

No creo que cruzara por mi cabeza la idea de "profesional creativo" cuando elegí la por entonces licenciatura que quería cursar. Me planteaba Bellas Artes como una posibilidad de hacer algo que, simple y llanamente, me gustaba y en lo que suponía tendría facilidad. El factor de que tuviera

que trasladarme a la península para cursarla, con el consecuente traslado de residencia, constituía otro factor no poco atractivo. Como se puede suponer, tampoco en aquel momento el objetivo de convertirse en docente era una prioridad.

Pese a que más adelante desarrollara el gusto por la enseñanza, no deja de ser cínico que por entonces la pusiera como una excusa para poder calmar a mis familiares y a sus temores: "cuando acabe la carrera puedo ser profesor". En ese momento no recordaba ya a mis docentes de la ESO como ejemplos "heroicos", si no que más bien los usaba como excusa para justificar mi decisión. Hablando posteriormente con compañeros de carrera, me sorprendía al comprobar que no pocos habían hecho lo mismo. Incluso en el Máster de Educación que realicé años después, muchos con los que compartía aula habían tomado la docencia como por inercia, como salida de emergencia, como respuesta.

Con todo, por proximidad, elegí la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. Ya en el primer curso, me di cuenta de que, parafraseando a Juan José Millás (2005), había algo que no era como me decían. Y es que mi idea inicial sobre la carrera era la de que me formaría, sobre todo, en técnicas –en un *oficio*– que identificaba como de *artista*. Por el contrario, me chocó topar con unos estudios en los que primaba la formación teórica y *dialéctica* por encima de la práctica y donde se presuponían unos posicionamientos y conocimientos teóricos que no había recibido.

Sorprendido y desorientado, busqué lo que más se parecía a aquello que había venido a buscar y encontré los talleres de los que disponía la facultad, en su mayoría asignados a la rama de escultura. En esos talleres, con una idea mucho más cercana de aprendizaje a través de la práctica entendida como un concepto casi *medieval* (de constructor de sentido y simbología a través de la forma y de las técnicas y materiales tradicionales: arcilla, madera, piedra, acero), seguí desarrollando la idea de que educación adecuada solo se conseguía a través de "ensuciarse las manos". Y fui pasando los cursos.

Es interesante constatar cómo, para cuando mi tiempo de licenciatura se estaba agotando, descubrí casi paradójicamente que encontraba más satisfacción en exponer conocimientos –enseñar cómo hacer las cosas a mis compañeros en el taller– que en producir yo mismo objetos de arte. ¿Era quizás mi subconsciente acudiendo al rescate? Con el quinto y último curso de carrera pude obtener una mal llamada "beca" de intercambio Erasmus en la *School of Art & Design* de la *Nottingham Trent University* del Reino Unido. El hecho de viajar al extranjero, y de formarme en una institución completamente distinta, me abrió no pocos frentes para reflexionar y sin duda me acercó algo más a la docencia.

En Nottingham, en una facultad privada y muy pequeña –de apenas 150 alumnos–, los títulos en *Fine Art* se enfocaban, sobre todo, a formar *bachelors*: no tanto con la idea de que fueran artistas

"genios de taller" (aunque siempre había excepciones), sino más bien a que se convirtieran en *productores culturales*, dinamizadores de la *vida cultural* de su ciudad y de las colindantes. Para ello, contaban con la colaboración de las instituciones locales, con las que tenían una estrecha relación y a las que derivaban sus titulados para realizar prácticas o trabajar. La escuela se proyectaba al exterior y se visibilizaba, muy al contrario del hermetismo reinante en la institución de Barcelona –paradójico en una ciudad con tal potencia cultural.

De la misma manera, el interés del cuerpo docente del centro era el de no establecer géneros artísticos, si no de trabajar siempre desde una óptica interdisciplinar. Era indiferente la técnica de la pieza a tratar. Lo importante, lo primordial, era ser coherente con uno mismo, con el "discurso" propio. Los profesores –investigadores en activo y remunerados a tal efecto– no recibían a sus estudiantes de acuerdo con su especialidad (escultura, pintura) sino que formaban pequeños grupos heterogéneos de 8 o 9 estudiantes que compartían diversas visiones y modalidades del arte.

En general, la idea con la que me quedé fue la de que, como citaba Joanne Lee –profesora del centro:

"En la Universidad [...] no se trata de alguien que tiene el conocimiento transmitiéndoselo a quien no. Cuando enseño trato de trabajar junto con los estudiantes para llegar juntos a conocer algo [...] Bajo esta aproximación no hay maestros (viejos o cualesquiera) si no un grupo de personas en diálogo mutuo y con preguntas profesionales, históricas y críticas" (Lee, 2011, p. 17).⁵

Bajo esta premisa, el profesor debía funcionar como un estudiante más, y no condicionar las decisiones de los mismos. Debía servir como llave para abrir puertas y orientar, potenciar los propios pensamientos de los estudiantes: no se trataba de crear "discípulos", sino "profesionales críticos". Esto es que, la educación, especialmente la universitaria, debía basarse en el diálogo y en el intercambio entre iguales, casi en una relación *horizontal*. Todo el mundo podía aportar algo, multidireccionalmente y, sobre todo, críticamente. La idea del maestro se diluía en una figura etérea que se limitaba a *mediar entre los conocimientos y el estudiante*.

El movimiento artístico y social *Arts and Crafts*, nacido en Inglaterra a mediados del siglo XIX, propugnaba la paridad de valor entre "arte intelectual" y "arte decorativo" (Morris, 1977, p. 49) e incluso atribuía un mayor valor a este último por su *autenticidad* relacionada con la *belleza en la utilidad* de los objetos que producía. En Nottingham y en Inglaterra en general pude percibir que

⁵ "At university [...] it is not a matter of someone who has knowledge conveying it to someone who does not. When I teach I try to work together with students to jointly get to know something [...] In this approach there are no masters (old or otherwise) but rather a group of people in dialogue with one another, and with professional, historical and critical questions."

había un interés y una consideración palpable por las artes manuales y/o decorativas, que llegaba sin problemas a la escala universitaria. Pese a ser carreras separadas, *Fine Art* y *Decorative Art* eran itinerarios de estudios que solapaban tanto espacios de trabajo como *leitmotiv*: formar a profesionales críticos y adaptables al mundo cultural y laboral. La diferencia primordial que establecían era el formato de lo que se producía: los de Bellas Artes producían pensamiento y sometían el objeto al mensaje que querían transmitir; los de Artes Decorativas producían objeto y este contenía el pensamiento que querían transmitir. A la hora de la verdad, cuando terminaban los estudios, no parecía existir diferencia "de valor" entre los graduados de ambos: compartían iniciativas, talleres y mercado.

Meses más tarde, volvía a Barcelona para graduarme. Me incorporaba por entonces también como becario de colaboración a un departamento de la facultad a cuenta del Ministerio de Educación. Tras unos meses en un sistema tan distinto, bajo influjo de lo que muchos llamaban "el efecto Erasmus", la vuelta a mi centro de origen supuso un cierto *shock*. No podía sino comparar constantemente ambas instituciones, especialmente entonces que empezaba a ver su funcionamiento desde dentro.

Pese al buen recibimiento y el apoyo recibido de los que hasta hacía poco habían sido mis profesores, no dejaba de notar en el ambiente que había cosas que no terminaban de funcionar. Y es que, al fuego de un sistema universitario jerarquizado, que favorecía el apoltronamiento y actitudes reprobables de algunos en detrimento del esfuerzo y la sobrecarga de trabajo de otros, existía un ecosistema de enemistades y odios enraizados, que se iba desvelando con el paso de los meses y que acababa por impregnarlo todo.

Descubría además la precariedad: por una parte, conocía la realidad del papel de profesor asociado que, no obstante, más adelante interpretaría. Por otra, veía las dificultades que existían para implantar un nuevo sistema de estudios –el Grado universitario– con falta de recursos económicos, de infraestructuras y de energías.

Debido a cierta experiencia con el medio editorial, que había desarrollado a nivel de trabajo creativo, mi colaboración se propuso en la Comisión de Publicaciones del Departamento. Allí dedicaba las horas que se me asignaban semanalmente (15-20) al diseño de la web corporativa y de los diferentes libros que se promovían con el trabajo de profesores y asignaturas. Ordenando currículos de cada profesor del departamento para que apareciera su perfil en el web, comprendí lo poco gratificante que resultaba estandarizar la información y realizar ese tipo de tareas administrativas. Poco me esperaba que, tiempo después y como co-coordinador de algunos proyectos, a la hora de presentar solicitudes para subvenciones debería hacer exactamente lo mismo con los currículos de los componentes del grupo: ya fuera por su incapacidad temporal para hacerlo o por su total desinterés en facilitar el trabajo.

En aquel tiempo también fue cuando aprendí sobre el concepto académico del *publish or perish* ("publicar o perecer"). Todo el mundo se esforzaba por escribir artículos, realizar publicaciones y asistir a congresos porque eran importantes para *seguir en la universidad*. Aprendí sobre términos como *acreditación* (y las agencias que la proporcionaban). No comprendía la importancia de ese factor, pero pude percibir que en ocasiones era tanto más importante el hecho de publicar que el propio contenido de lo que se publicaba: no era tanto por el valor de dejar constancia de una investigación... ¡si no por el certificado o la línea de currículum que otorgaba! ¿Qué sentido tenía todo aquello? De esta y no de otra manera, en este singular acontecimiento, fui consciente del hecho de que la universidad y la propia facultad se suponían algo más que un centro de docencia: eran centros de investigación.

Tras un verano de larga reflexión, decidí pedir dinero prestado y matricularme en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que ofrecía la propia Universidad de Barcelona en colaboración con la Generalitat de Catalunya. Mi aspiración, al fin, era dedicarme a la enseñanza secundaria –volviendo a aquellos maestros de los que tanto he hablado– o entrar en la Facultad de Bellas Artes. Mi esperanza para el máster era, como la de otros muchos compañeros, *aprender* a ser profesor. Queríamos un oficio, como ya quisiera en los primeros tiempos de licenciatura. Repetía el mismo esquema. ¡Pobres ilusos! Creíamos que todo consistiría en recibir recetas, en fórmulas infalibles para entrar de lleno en unas aulas que, por aquel entonces, a muchos les eran desconocidas. Poco nos esperábamos que dedicarse a la docencia *curricular* y reglada implicaba tantos elementos, tantos conocimientos y tantos *problemas*.

La Maestría

¿Qué preconcepción tenía de aquella titulación? En unos estudios tan relativamente jóvenes, de los que conformábamos apenas la tercera o cuarta promoción, todavía planeaban las impresiones de aquellos que nos precedieron, esto es, de los estudiantes del *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP) que antes ocupara el espacio del máster. Dicho curso poco reglado, de apenas seis meses de duración e impartido algunas tardes a la semana, había sido hasta entonces el único requisito para dar docencia en centros de educación secundaria. Todos teníamos algún conocido que, pese a no gustarle la vida en las aulas, lo había cursado "por si acaso" mientras terminaba la carrera. "No sirve para mucho", decían, "pero es necesario: como sacarse el carnet de conducir. Siempre puedes enseñar como último recurso". Todos habíamos tenido maestros que afirmaban que se dedicaban a la enseñanza "a falta de algo mejor".

¿Cuánta gente estaba dando clase en secundaria a partir del factor "por si acaso"? ¿Tenía que ver la calidad de la docencia que impartía ese modelo de profesores casuales con el nivel de los estudiantes que me encontraría más adelante en el Grado? No pretendo poner en duda la capacidad de los profesionales que impartieron el CAP ni de quienes lo recibieron, así como tampoco la

de aquellos que enseñaban gracias a él. Pero a todas luces lo consideraría un error, algo que se había generalizado sin pensar en posibles consecuencias.

Con esto en mente no dejaba de preguntarme "¿será este máster un mero trámite? ¿Me arrepentiré de hacerlo o realmente me va a servir para algo?" Si descubría que no me gustaba lo que encontraba, ¿lo terminaría "por si acaso"? El precio de la matrícula respondía tristemente a esa última pregunta.

A la hora de la inscribirnos en los estudios debíamos elegir una de las especialidades que se ofrecían: Filosofía, Biología-Geología, Lengua y Literatura Catalana y Castellana; Geografía e Historia; y Dibujo entre otras. La elección de una u otra la determinaba el título universitario con el que accedíamos al máster y dichas especialidades iban directamente relacionadas a las asignaturas y materias que podríamos impartir en los institutos. En cuanto a mí, Bellas Artes me daba acceso únicamente a la especialidad de Educación Plástica, identificada bajo la etiqueta de "Dibujo".

¿Por qué Dibujo? ¿Por qué no entonces *Volumen*, o *Plástica* de forma más certera; o por qué no *Educación Artística*? ¿Qué tenía que ver yo con el dibujo si nunca había dedicado tiempo a aprender a dibujar, si mi especialidad curricular era Escultura? Me topaba con la concepción tradicional de lo que debía enseñarse en la educación plástica y que quedaba recogida en los Currículos Oficiales de la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña: representación de una realidad construida, representación de unos objetos de forma realista, representación correcta. Al final, como se nos demostraba en el curso, bajo la arbitraria etiqueta de "Dibujo" se englobaban muchas posibilidades de actuación y tipologías de asignatura. De todas formas, no dejaba de ser una muestra representativa de la tendencia a simplificar y cosificar que se había establecido en la educación pública en cuanto a las Artes.

Otro factor que nos sorprendía a todos era la masificación de la titulación: sólo en nuestro grupo éramos 56 personas y las aulas se quedaban pequeñas para acogernos en las instalaciones de un Campus de Ciencias de la Educación ya saturado⁶. La situación provocaba tensiones y comentarios suspicaces: la matrícula estaba limitada inicialmente a solo 40 alumnos, así que ¿por qué se había ampliado? En el contexto, percibíamos que tanto profesores como instalaciones estaban desbordados.

Era un desbordamiento que también se producía a nivel de contenidos, un hecho evidenciado ya en la propia nomenclatura de una titulación con la voluntad de englobar muchos ámbitos. El más-

⁶ La masificación era una constante también en otras especialidades, especialmente aquellas relacionadas con las Humanidades (Geografía e Historia, Filosofía...). En conjunto, creo no equivocarme al afirmar que más de 200 personas recibíamos el máster aquel curso 2012-2013.

ter, por realizarse en un solo curso, planteaba una dedicación diaria y requería un compromiso pleno que dificultaba compaginarlo con otras actividades laborales. La estructura de la titulación distinguía entre dos bloques de docencia, que se complementaban con periodos de prácticas en centros educativos seleccionados. Un primer bloque alfabetizaba en conceptos generales de educación (Sociología, Psicología, Tutoría, Legislación vigente), mientras que el segundo nos introducía en la especificidad de nuestra especialidad (Historia de la Educación Artística, Innovación e Investigación en Educación Plástica, Didáctica del Arte). En general venía a mi mente el recuerdo de mis tiempos en el bachillerato, cuando debíamos aprender mucho en muy poco tiempo y, por tanto, “sobrevolábamos” más que impartíamos muchos de los contenidos. Tenía una sensación de atropellamiento.

Quizás por la sobrecarga de contenido y por la presión del grupo exigiendo metodologías infalibles, muchos de los docentes actuaban de manera defensiva. Puede que la mayor contrariedad que afrontaran fuera que debían mostrarnos la convivencia con un sistema educativo cada vez más restrictivo en las artes y cada vez más pobre en cuanto a su contenido. Los profesores y profesoras, provenientes de la educación secundaria y universitaria, nos hablaban con un cierto cansancio del estado de la cuestión y nos pedían encarecidamente el concebir la educación artística como un elemento de formación crítica para un alumnado cada vez más desinteresado en esforzarse.

Por azares del destino, las prácticas profesionales se me asignaron en una Escuela de Arte de la ciudad condal. Se trataba de un centro pequeño y público, especializado en estudios vinculados al diseño de interiores. Se realizaba docencia de Ciclos Formativos de Grado Superior y de unos Estudios Superiores de Diseño que, si bien seguían el sistema ECTS, no habían sido reconocidos legalmente como de Grado Universitario. El diagnóstico que se realizó sobre el estado de la cuestión pedagógica en el centro dejaba entrever que se impartían unos contenidos bastante laxos en cuanto al contexto artístico y muy focalizados en el contexto técnico-arquitectónico –entorno del cual procedían gran parte de los profesores. Las artes y su potencial, bajo el yugo de la utilidad, eran relegadas a un plano secundario y no intervenían efectivamente en la conceptualización de los proyectos. Junto a mis compañeros de prácticas, no podíamos si no constatar la ironía de que, aún estando en una Escuela de Artes, estas tenían una representación más bien mínima: su función se reducía a una cuestión de representación (dibujo) o decoración. Constatábamos también cómo, al ser su número reducido, un mismo profesor debía hacerse cargo de asignaturas de diversa índole y de estudios diferentes para las que no siempre estaba del todo preparado.

A la hora de realizar la docencia en prácticas me decidí a solicitarla en una asignatura optativa de taller, enmarcada en los estudios de Grado y vinculada al moldeado y la reproducción de objetos. Si bien es cierto que me sentía cómodo en aquel contexto –donde esperaba una enseñanza de perfil técnico e instrumental que dominaba–, la idea era problematizar mis propias concepciones

sobre las artes plásticas y el trabajo manual. Algo que me había ido interesando cada vez más con el tiempo.

La asignatura en sí representaba todo un reto, pues por aquel entonces ni siquiera disponía de un plan docente: el propio tutor desconocía cuáles eran las competencias, objetivos, y contenidos a desarrollar en aquella clase de "Taller de Moldeado y Vaciado". Al final, tras comparaciones con materias de similares características impartidas en otros centros, acabé realizando una docencia basada en ejercicios prácticos de reproducción formal que intentaban complementarse con contenidos teóricos alojados en la red por medio de un weblog (Porquer Rigo, 2013a). La asignatura, por ser optativa, perdía con frecuencia alumnos que preferían trabajar en proyectos para otras materias troncales. Asiduamente eran los mismos profesores de esas materias los que exigían las tres horas que duraba "Moldeado y Vaciado" para contenidos que "les hacían más falta". A raíz de esta situación intentaría proponer un nuevo plan docente a través de mi Trabajo de Final de Máster, con el crudo y un tanto ostentoso título de "Un nuevo enfoque basado en la práctica útil y reflexiva. La asignatura 'Taller de Moldeado y Vaciado' en Estudios Superiores de Diseño. Especialidad en Interiores" (Porquer Rigo, 2013b).

En una deriva provocada por la situación hallada, abogaba por una re-conceptualización y racionalización de la materia. La intentaba contextualizar en un marco de discusión que indagara sobre cuál debía ser la finalidad y cuáles las implicaciones morales de producir proyectos u objetos, ya fueran o no vinculados al diseño de interiores: la razón de su existencia, el uso sostenible de los materiales y la ética profesional. Si bien esa tendencia a querer "dotar de sentido" venía derivado del entorno desarticulado donde se había producido la docencia, ciertamente fue un marco de trabajo que despertó mi interés: muchos de los textos incluidos en la bibliografía recomendada de ese plan docente piloto pasarían más adelante a formar parte de la bibliografía de mi plan de investigación doctoral.

Todo este torbellino de actividad se venía produciendo en paralelo al desarrollo de una segunda beca de colaboración, en el mismo departamento y bajo las mismas premisas de actuación que la anterior. Esta vez, no obstante, la actividad de publicaciones se complementaba con tareas de apoyo a la docencia en asignaturas de talleres experimentales de escultura, en lo que constituía una buena oportunidad para realizar formación complementaria.

Poco a poco me iba metiendo en el papel de docente y empezaba a crearme capaz de serlo. Con dos trabajos, carecía de tiempo para producir un tercer trabajo creativo, con lo que iba tomando distancia con mi manera de hacer tradicional. Mis iniciativas de creación artística, por entonces, empezaron a limitarse al uso de un formato que había ido perfeccionando desde finales de la licenciatura: los blogs y los portfolios virtuales de contenidos académicos.

De ellos me atraía especialmente la idea de compartir conocimientos con mis compañeros y con el público, hacer visible el proceso de educación –idealmente– fuera de los muros de la facultad. Me interesaba definitivamente el concepto de la transferencia del conocimiento, algo cansado del oscurantismo con el que algunos profesores ocultaban sus fuentes.

¿Dónde estoy? Un curso como “profe” universitario

Las aulas y los talleres

Era septiembre del año 2013. Finalizado el máster satisfactoriamente, acababa de decidirme a realizar mis estudios doctorales.

Por entonces encontraba no pocos problemas buscando un IES en donde trabajar y me replanteaba qué hacer a partir de entonces: las bolsas de trabajo para personal interino en la educación pública estaban saturadas y sondeaba los colegios concertados y privados o cualquier otra alternativa, buscando un lugar donde empezar a enseñar *de verdad*. Las escuelas de arte, como en la que había hecho el *prácticum*, estaban muy solicitadas y disponían de muy pocas plazas por su grado de especificidad. Tenía muchos conocidos que se encontraban en la misma situación y, como yo, no descartaban marcharse al extranjero. Quizás la falta de valor o la falta de fondos nos hacían reticentes a dar el paso.

Andaba por Barcelona para realizar trámites de la matriculación cuando me llamaron de los servicios de personal de la Facultad de Bellas Artes. Había entregado un currículum vitae poco antes de acabar mi colaboración, justo cuando llegó a mis oídos que una profesora del departamento donde había trabajado iba a tomar una baja maternal y luego una excedencia. El caso es que... ¡querían que firmara para sustituirla temporalmente!

El contrato que me entregaron estaba torcido: nadie se había molestado en fotocopiarlo bien. Ese pequeño detalle no parecía gran cosa por entonces, pero posteriormente no pude si no atribuirle una connotación simbólica propia del sistema al que me incorporaba. El contrato como profesor asociado universitario a tiempo parcial se traducía en 480 horas de trabajo estipuladas anuales, distribuidas a lo largo del curso, a cuenta de cerca de 500 euros al mes. Pese a ser una cantidad menor a lo que ganaba mensualmente con la beca del curso anterior, la emoción que me inspiraba empezar a dar clases, y el hacerlo ni más ni menos que en la universidad, compensaba el hacer malabares para llegar a final de mes. Con 25 años me enfrentaba a mis miedos, sí, pero me sentía lleno de energía.

No bien había empezado a planificar el trabajo –en asignaturas de primer curso del Grado en Bellas Artes, relacionadas con el uso de los materiales blandos– cuando otro profesor de mi mismo Departamento lo dejó. Las condiciones contractuales del puesto que quedaba vacante –su dura-

ción– eran mejores y el perfil de sus asignaturas era mucho más cercano al mío. Se trataba de una situación imprevista y la plaza debía cubrirse con celeridad, dado que su docencia se iniciaba en cuestión de días. Puesto que yo había sido contratado recientemente y mi docencia no había empezado, se consideró que haría mejor servicio en aquel lugar. En vista de que mi situación mejoraba a todas luces, no podía si no agradecer mi suerte.

Se me asignaba entonces un primer cuatrimestre de la docencia en una asignatura obligatoria de primer curso denominada "Laboratorio de Escultura", en la que debía encargarme de la sección de "Moldes" de un número importante de grupos. En una comunicación que presentaría tiempo después, describía el contexto de la siguiente manera:

"Se trata de una materia que centra su actividad en introducir al alumnado de nueva incorporación a los conceptos propios de la Escultura (espacio, material, idea contenida), especialmente aquellos relacionados con su praxis. Con 6 créditos ECTS, tenemos una asignatura con 4 horas lectivas a la semana [...] planteamos que centre su actividad aprovechando las infraestructuras de talleres –y sus respectivos maestros técnicos– de las que disponemos en la facultad (Talleres de Moldes, de Materiales Blandos, de Talla en Piedra). Definimos así una materia de taller que se divide en varios talleres más pequeños, los cuales tratan algunos conocimientos entorno a la práctica escultórica en Talla (de alabastro, de madera), en Moldes (de escayola) o en Materiales Blandos (especialmente lana y su derivado el fieltro), que se irán asentando a lo largo de la formación. A estos mini-talleres, de 3 semanas de duración, los complementa un taller final de 6 semanas en el que el alumno elige una de las técnicas planteadas y la desarrolla en más profundidad (conformando un total de 15 semanas de actividad, un cuatrimestre). [...] Laboratorio de Escultura, como tantas otras asignaturas de primer curso, tiene un estudiantado de 300 personas. ¿Cómo gestionamos este volumen, realizamos una enseñanza efectiva y nos adaptamos al espacio del que disponemos? Muy sencillo: dividiendo a los alumnos en pequeños sub-grupos conformados aleatoriamente." (Porquer Rigo, Ros Vallverdú y Grau Costa, 2014)

Quedaban a mi cargo seis grupos de 15-20 estudiantes a los que tenía que plantear unos ejercicios que les permitieran asumir los objetivos de la asignatura. Tenía la oportunidad, con la libertad de cátedra, de aplicar lo que había aprendido durante el periodo de máster y las reflexiones que había realizado desde entonces:

"La docencia, en primera instancia, consiste en una breve introducción teórica a los conceptos y técnicas del molde y la reproductibilidad, con la ayuda de un soporte virtual que los alumnos pueden consultar en sus horas de aprendizaje autónomo. A posteriori, con la ayuda del propio docente y el maestro técnico del taller de moldes, se realizan diversas prácticas [...] sin base conceptual definida [...]. Pese a tratarse de actividades unipersonales, el trabajo codo con codo en el taller común, el contacto directo con el profesor y la práctica con un fuerte componente de autonomía temporal, fomentan un acercamiento efectivo a la técnica, al espacio de taller. Se da así también un aprendizaje no sólo a través del docente y el maestro de taller, sino entre los

propios alumnos. Se crea un contexto de solidaridad entre el grupo." (Porquer Rigo, Ros Vallverdú y Grau Costa, 2014)

Intentaba repetir aquí el rol que el taller y el sentimiento de grupo había desarrollado en mis años de carrera universitaria. Por otra parte, intentaba luego potenciar esa "actividad gimnástica" con una contextualización de la tarea, ejemplificada en una segunda parte:

"Los talleres optativos finales –de "especialización"– son elegidos por los propios alumnos mediante un listado que se les facilita al final de los talleres iniciales y que gestiona el coordinador. Esto presupone, en la mayoría de casos, un interés por la técnica y por la metodología seguidas. El segundo taller del profesor se inicia, de acuerdo con esta idea, de forma totalmente distinta al primero. Así, la metodología prima la conceptualización crítica del trabajo como paso previo a su realización ("¿Por qué quiero hacer esta pieza? ¿Qué me aporta?"): se hacen búsquedas en la biblioteca del centro y en internet sobre el molde y la reproductibilidad y se producen sesiones de contraste intersubjetivo donde los estudiantes intercambian impresiones y presentan sus proyectos de trabajo en formato libre. Una vez aprobado el proyecto, tanto por los compañeros como por el profesor, se inicia el trabajo práctico de forma libre (sin imponer soportes ni formatos, tan solo debiendo respetar el condicionante de trabajar a partir del concepto "molde") y del que se presuponen horas de aprendizaje autónomo. El resultado final se presenta en un espacio expositivo de la facultad durante la última sesión, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de explicar su evolución." (Porquer Rigo, Ros Vallverdú y Grau Costa, 2014)

Evidentemente, estaba incorporando aquí mis intereses sobre la reproductibilidad sumándolos a la voluntad por paliar las carencias –falta de herramientas, comprensión de la situación del estudiantado– y potenciar los aciertos –presentación expositiva del trabajo– que había percibido años atrás como estudiante en asignaturas similares. Se convertía esa en una filosofía de actuación: dar a los estudiantes aquello que creía que les haría más falta de acuerdo con la experiencia que había tenido yo mismo en su día. Con la misma idea, seguía publicando los contenidos de la asignatura en formato weblog (Porquer Rigo, 2013c) y hasta usaba el mismo como soporte proyectado para realizar las clases teóricas: conocía la antipatía que los estudiantes vivían con la herramienta del Campus Virtual por su uso poco intuitivo y lo contrarrestaba generando un recurso electrónico.

Debía atender a la diversidad de asistentes al aula provenientes de distintos trasfondos: una gran porción con un perfil de bachillerato artístico y con la mayoría de edad recién cumplida, estudiantes de mediana edad con formación universitaria previa (en derecho, pedagogía, ingeniería), técnicos en artes plásticas que buscaban complementar su formación, etc.

¿Era esa idea de dar a los estudiantes *lo que necesitaban según mi experiencia* un buen enfoque? ¿Sabía realmente lo que necesitaban como profesionales y no tanto como estudiantes? Estaba volviendo a aquella filosofía de "aprender ensuciándose las manos" de la que he hablado

previamente, que había evolucionado en el máster y que intentaba maridar con lo observado en Nottingham.

Me planteaba muchas dudas sobre la validez de lo que estaba enseñando y el Plan Docente de la asignatura no me ayudaba a ello por su inconcreción. Me asaltaban muchas dudas, sí, pero tanto las críticas que mis compañeros de trabajo me dirigían como las evaluaciones anónimas que me planteaban los propios estudiantes eran alentadoras⁷. En una de ellas leía:

"Es uno de los pocos docentes que transmite conocimientos (no se los queda para él, como parece habitual) y que hace afición y que sabe llevar el grupo. Se interesa por tus propuestas, te las corrige con buena pedagogía y te integra en el aprendizaje de la asignatura. La exposición del trabajo final o instalación te hace reflexionar sobre tu trabajo y aprendes de la de los compañeros."

A través de esas palabras tenía la sensación de estar leyéndome a mí mismo años atrás, habiendo empezado justo la carrera: quería adquirir herramientas, conocimientos, trabajar con un objetivo. Lo que no era extraño en un primer curso. También percibía en aquel "como parece habitual" aquella experiencia de haber encontrado maestros oscurantistas en cuanto a los contenidos que impartían y con poco interés real por la pedagogía.

Intentaba ser y actuar de manera cercana, utilizando un lenguaje directo y claro. No me importaba dar toques de atención en cuanto lo creía necesario, especialmente en un espacio de taller donde se producía el lógico ambiente distendido que acompaña el trabajo físico: comentarios, risas. Usaba, en mis conversaciones, referentes de la cultura que les eran frecuentemente cercanos a los estudiantes... ¡porque, salvando las distancias, compartíamos muchos de ellos!

En Nottingham, se establecía como la clase debía ser "a group of people in dialogue with one another and with professional, historical and critical questions" (Lee, 2011: 17), demoliendo la cuestión jerárquica entre docente-discente y convirtiendo la clase en un espacio de intercambio. Pero en Barcelona, esta máxima era en ocasiones difícil de seguir. Había estudiantes que actuaban de manera poco responsable: se ausentaban con frecuencia, llegaban tarde a las sesiones, cuestionaban las críticas planeadas en la tutoría sin motivo justificado, entregaban tarde los ejercicios con el consecuente detrimento de la calificación, etc.

⁷ Al acabar la asignatura, la Universidad de Barcelona pone a disposición de los estudiantes un sistema normalizado de evaluación confidencial para las asignaturas y los docentes que las imparten, con la finalidad de evaluar cualitativamente aspectos como las metodologías o los contenidos. Posteriormente, el profesorado recibe sus resultados con comentarios que los mismos estudiantes consideran para poder hacer un balance de su actuación. Pese a lo claro del proceso y su importancia, la participación electrónica de los alumnos es baja (10% en la presente) y en ocasiones parece ser utilizada únicamente por los individuos con los que ha habido algún desentendimiento como medio de ataque.

Sin duda, hay que tener en cuenta que se trataba de un primer curso tanto para ellos como para mí. Pero los comentarios de otros profesores me confirmaban que esa actitud era una tendencia que se iba generalizando y que se extendía a cursos superiores. Es interesante ver como previsiblemente aquí existía una gran diferencia de comportamiento entre los grupos que recibían clase con horario de tarde o los que lo hacían con horario de mañana: la franja vespertina aglutinaba un perfil más maduro y comprometido con la titulación, que trabajaba habitualmente por la mañana y que debía hacer un gran esfuerzo por la tarde; en la franja matutina, en cambio, me parecía detectar a muchos estudiantes "perdidos", que parecían haber llegado por inercia a la facultad, y que iban como para pasar el rato. En ocasiones pensaba para mis adentros: "me formé como profesor de secundaria y aquí me encuentro, dando clase a alumnos de secundaria."

Retomando el tema, en esa primera asignatura me enfrenté también con otro factor en los que se había hecho mucho hincapié en mi formación de máster y que, por otra parte, también era un tema candente entre los estudiantes: la evaluación. Porque, ¿cómo se evaluaba una actividad en artes? ¿Qué se evaluaba? ¿Y en cuanto a la elaboración de ejercicios prácticos? En mi caso, me decidí a evaluar siguiendo una rúbrica publicada en el propio blog de la asignatura y a asignar una nota cuantitativa –que, por otra parte, era lo que se me exigía a nivel curricular. Esperaba así ser lo más objetivo posible, asignando una nota de acuerdo al esfuerzo y a la correcta realización de los ejercicios.

Observé que existía una tendencia al *laissez faire* entre muchos profesores, a dejar pasar a los estudiantes con notas nada desdeñables siempre que cumplieran unos mínimos. ¿Cómo dejaba esto el concepto de *esfuerzo*? ¿No iba en detrimento del mismo, no contribuía a pensar que Bellas Artes eran unos estudios *fáciles*? Quería comprometerme personalmente con la justicia de las calificaciones. Debía evaluar negativamente si existía la razón para hacerlo, como de hecho ocurría en algunos casos: cuando el estudiante no entregaba dentro de los plazos o dentro de los mínimos de calidad establecidos en los condicionantes de evaluación. No quepa duda que realmente sentía una gran responsabilidad en lo que hacía aunque el valor de mi calificación en el conjunto de la titulación fuera ínfimo. De una manera u otra sentía que, con la nota que asignaba a partir de la actuación del estudiante, podía estar condicionando su futuro. Encuentro el sentimiento exacto de entonces en boca de un profesor anónimo citado en "Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria", un libro de experiencias docentes que me servía en ocasiones casi como manual de autoayuda:

"No sé qué profesor dijo: ya lo suspenderá la vida, si lo tiene que suspender. Muchos esta frase no la llevamos muy desencaminada. Pero la experiencia de años de dar clase hace que vayas conociendo casos particulares, de gente que has aprobado, de gente que has suspendido. Y te das cuenta del margen de injusticia que hay, a veces, en las notas que pones, tanto en un sentido como en otro". (Gros Salvat y Romañá Blay, 2005: 77)

Muchos de mis compañeros, veteranos, daban la razón a aquella afirmación: se habían ablandado con los años y se compadecían de aquellos estudiantes –y gran proporción de sus padres– que pagaban unas tasas tan altas para ir a la universidad. Unas tasas con las que, un suspenso, implicaba la re-matriculación por el doble de su precio. Entonces, ¿cómo determinaba nuestra acción el futuro, la trayectoria de el/la estudiante? Pero, ¿no era el primer responsable de la misma el/la propio/a estudiante?

Hasta hacía poco, las notas se habían colgado pública y físicamente en los pasillos, con lo que su consulta y posterior reclamación podía hacerse en el acto. La normativa había cambiado y se había dictaminado que las calificaciones solo podrían ser publicadas a través del campus virtual, en el espacio personal de cada alumno. Esto suponía dos problemas: por un lado, que los profesores menos familiarizados con el entorno del campus –generalmente los más veteranos– tenían dificultades para hacerlo y se retrasaban en publicarlas⁸. Por otro, esta actividad se convertía en un trámite administrativo –más tiempo invertido en una acción maquinal– con una herramienta compleja. Personalmente, gastaba tiempo en hacer llegar a cada alumno su nota por correo electrónico para asegurarme de que la recibía y de que tenía tiempo para reclamar si lo deseaba. Pero la magnitud de lo que ello significaba a veces me desbordaba, me quedaba a medias de mi objetivo, me era imposible hacer una valoración razonada por escrito de la calificación para cada uno de ellos en el tiempo del que disponía. Acababa por poner solo un número.

El primer semestre pasó en un abrir y cerrar de ojos. En el segundo me embarcaba en el resto del docencia que estipulaba mi departamento: una asignatura básica del segundo curso del Grado en Bellas Artes, "Psicología del Arte y Estudios de Género", y una optativa de tercer curso, "Unidad de Experimentación Artística (UEA): Nuevos recubrimientos y contenedores en Arte". Me incorporaba también, a título personal, a la docencia de otra optativa, "Unidad de Experimentación Artística: Las Artes en Tránsito".

En los tres casos mi rol ya no era de el de profesor en solitario si no el de colaborador con otros compañeros más experimentados, sus coordinadores. En todo caso, esta situación me permitía experimentar, a diversos niveles de responsabilidad, con el hecho de dar clase en cursos avanzados y de seguir formándome para afrontarlos. Mi participación era desigual: así, en el caso de "Estudios de Género", mi participación se centraba puntualmente en la realización de algunas clases monográficas sobre el proceso creativo de la escultora Eva Hesse y la co-tutorización de los proyectos de los y las estudiantes. Las UEA, en cambio, requerían mucha más implicación.

⁸ Se producían casos en donde este extremo llevaba a que el periodo de reclamación, aclaración y rectificación de calificaciones se redujera a unas pocas horas antes de firmar actas.

En la UEA "Nuevos Recubrimientos y Contenedores", por ejemplo, tomaba el papel de colaborador con dos profesores titulares de departamentos distintos. Lo que pretendía la asignatura era:

"[...] introducir al alumnado a las posibilidades de los conceptos *recubrimiento* y *contenedor* como generadores de práctica artística [...] como elementos que configuran vestimenta, ritual, decoración corporal, envase de producto y publicidad deviniendo como elementos característicos en la naturaleza antropológica humana." (Porquer Rigo, Grau Costa y Mauricio Falgueras, 2014)

Mi tarea en este ámbito consistía en generar un marco virtual de docencia (Porquer Rigo, 2014a), aconsejar en cuestiones técnicas y actuar como tutor para el desarrollo de los proyectos de los estudiantes. Dichos cometidos, que ya había venido experimentando, se complementaron por un cuarto e inesperado: el de intérprete.

Algunos de los alumnos internacionales que cursaban la UEA carecían de un dominio adecuado del español o del catalán para expresar pensamientos complejos inherentes a la comunicación de un proyecto artístico. En ocasiones, incluso, no disponían de la habilidad para hacerlo en inglés, el idioma usado por defecto en tales casos. De la misma manera, mis colegas tampoco dominaban el uso de la lengua anglófona y no podían transmitirles las apreciaciones y observaciones pertinentes al respecto. Cuando actuaba como intermediario entre las dos partes me cuestionaba con frecuencia sobre lo particular de la situación: ¿Cómo se habilitaba a un estudiante extranjero sin nociones adecuadas para asistir a asignaturas específicas, de especialidad? ¿Se tiene que exigir, entonces, el habla de un tercer idioma al profesorado ya veterano? No era un tema baladí, pues la incomunicación influía ciertamente en la calidad de los proyectos que presentaban esos estudiantes, en su inclinación a involucrarse en la asignatura y, en última instancia, en el desarrollo de las clases y en el ambiente del aula.

Me acordaba de cuando había hecho mi intercambio de estudios y concluía en que no había tenido más remedio que esforzarme por entender a mis profesores y utilizar, en última instancia, grabaciones en audio de sus *lectures* para repasar los contenidos que se me habían escapado. Los estudiantes que me encontraba ahora no ponían demasiado ímpetu en comunicarse ni en compartir. ¿Era ese el sentido de una *Erasmus*? ¿Debía, entonces, bajarse el nivel para atender a dichos estudiantes –una práctica extendida en otras asignaturas? ¿Debía ser la "internacionalización" solo una etiqueta, una justificación, un *slogan*?

En la UEA "Las artes en tránsito" mi participación era totalmente voluntaria y venía motivada por el ofrecimiento de mi director de tesis doctoral, que estaba interesado en que los alumnos produje-

ran los resultados de la asignatura (dedicada a la exploración de la *transurbancia*⁹ de Barcelona y la fotografía) en formato de autoedición editorial. Atendiendo a que la actividad de la asignatura se desarrollaba frecuentemente como trabajo de campo, quedaban pocas ocasiones en las que pudiera ilustrar a los estudiantes en cómo diseñar su libro de artista. ¿Cómo solucionaba esto? Generaba un tutorial online sobre el uso de un programa *opensource* –*Scribus*– que les recomendaba para trabajar (Porquer Rigo, 2014b). Allí les explicaba cómo desarrollar un libro de artista desde la pantalla hasta la imprenta, simplificando el proceso y haciéndoselo accesible.

Esta actividad me descubría un paso más en los aprendizajes en línea y me acercaba a generar por mí mismo procesos de autoaprendizaje a distancia, un recurso con el que yo mismo había ido completando mi formación sistemáticamente –con tutoriales técnico-explicativos sobre *software*, por ejemplo. La actividad autónoma que planteaba al estudiantado, no obstante, no invalidaba el proceso de tutoría puntual de sus proyectos, que tenía que servir tanto para detectar errores en la metodología como para hacer apreciaciones en cuanto a la estética y montaje de los proyectos. Este MOOC¹⁰ a pequeña escala me reafirmaba en la opinión sobre los mismos: si bien tenían un valor irrefutable como medio de democratización educativa, su efectividad en el marco de las artes me parecía parcial. Se requería en ocasiones una atención personalizada y directa para tratar ciertos conceptos, ya fuera presencialmente o incluso, llegado el caso, por videoconferencia.

La investigación

“Pilled Higher and Deeper (PhD)” es una viñeta electrónica que desde 1997 viene realizando el investigador y doctor por la Universidad de Stanford Jorge Chan. Me parece un recurso que vale la pena visitar con frecuencia cuando se entra en la dinámica académica, por el retrato cómico y ácido que hace la misma: Chan nos introduce a personajes arquetípicos del sistema investigador universitario en situaciones que, para cualquiera fuera de la órbita de estos centros, sería difícilmente comprensible.

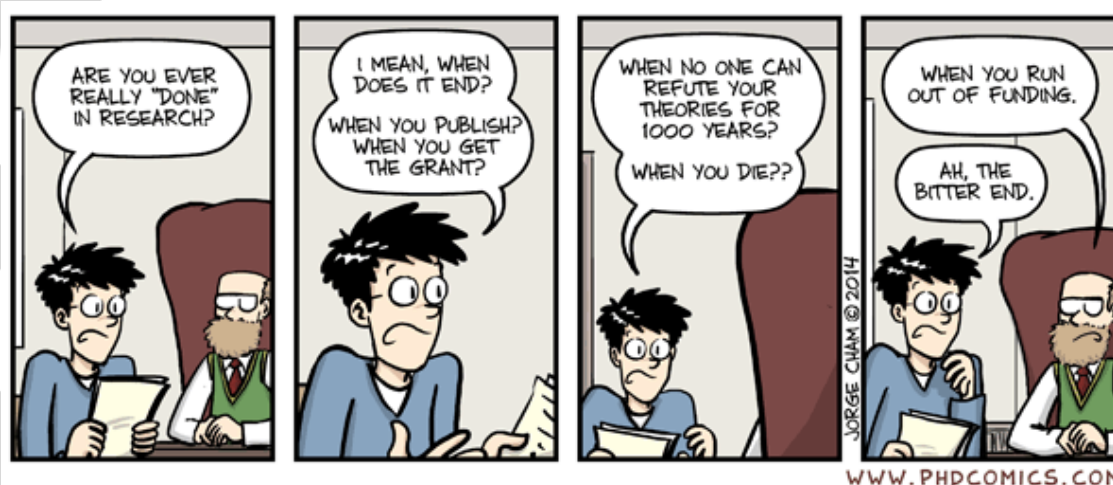
La viñeta de la Figura 1, con el diálogo entre un doctorando y un profesor titular (un *tenure track professor*), nos remite a dos cuestiones que a mi entender son paradigmáticas del ámbito de la investigación universitaria: A) El sentido de la misma –su objetivo, su finalidad– y B) La falta de financiación –proporcional al interés institucional o económico de A.

⁹ Aquellos territorios residuales creados en los confines de las ciudades, donde estas contactan con el medio rural y agrícola y se generan lo que se han venido a llamar “no lugares”, territorios de nadie (Careri, 2014).

¹⁰ Siglas de “Massive Online Open Course” (“Curso Online Abierto Masivo”), una tendencia educativa actual por la que puede accederse –generalmente de forma gratuita– a programas de formación en línea puestos a disposición de los usuarios por entidades como las Universidades. Uno de los portales más célebres para realizarlos es *Coursera* (<http://www.coursera.org/>).

Muchas veces durante este curso me he preguntado sobre el sentido de la investigación que realizo a nivel doctoral –algo que, por otra parte, considero indispensable realizar sistemáticamente. Dicho cuestionamiento me ha llevado a cambiar su dirección para orientarla cada vez a mis intereses (relacionados con la vinculación entre arte, artesanía y territorio) y a adaptarla buscando un objetivo último: hacerla útil no solo para mí mismo –formarme como especialista y en última instancia conseguir un título– si no para los demás –hacerla pública, generar una base de datos con los resultados obtenidos. Pero, ¿tiene este razonamiento sólo sentido para mí mismo? Si considero útil mi investigación, ¿la considerarán otros?

Figura 1. PhD comic 05/26/2014: To the bitter end¹¹



Si atendemos a la deriva actual en cuanto a financiación, que parece premiar un tipo de “utilidad” concreta relacionada con intereses de mercado, puede que no. ¿Cuál debe ser el objetivo de la investigación universitaria? ¿Qué debe generar? ¿Y qué o quién determina su utilidad? Me gusta recuperar con frecuencia el largo alegato que en 2013 hacía el filósofo italiano Nuccio Ordine con el apropiado título de “La utilidad de lo inútil”:

“En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que un poema, una llave inglesa más que un cuadro: porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que cada vez cuesta más entender para qué pueden servir la literatura o el arte.” (Ordine, 2013, p. 14)

¹¹ Jorge Chan. *PhD comic 05/26/2014: To the bitter end*. 2014. Obra gráfica. Disponible en red. <http://phdcomics.com/comics/archive.php?comid=1712>.

“Acabas’ alguna vez de investigar? Quiero decir, ¿cuándo termina? ¿Cuando publicas? ¿Cuando consigues la beca? ¿Cuando nadie puede refutar tus teorías durante 1000 años? ¿Cuando mueres?” – “Cuando te quedas sin financiación” – “Ah, el amargo final.” (La traducción es del autor)

Más adelante, y citando él al dramaturgo rumano Eugen Ionesco, escribía que "si es absolutamente necesario que el arte [...] sirva para alguna cosa, afirmaré [...] que debería servir para enseñar a la gente que hay actividades que no sirven para nada y que es indispensable que las haya" (Ionesco cit. Ordine, 2013, p. 19). En el campo de la enseñanza universitaria he podido constatar el maltrato que sufren las mal llamadas "Artes y Humanidades" tanto en inversión –en infraestructura o en el subsidio de proyectos– como en *valorización*.

Para constatar este último punto, me gusta referirme a dos experiencias muy significativas: la primera nos sitúa en los cursos de formación doctoral a los que acudo sistemáticamente. La segunda, en la experiencia de contribuir en la introducción de los proyectos de investigación en las aplicaciones para solicitar financiación.

En los cursos de formación, donde se reúnen los doctorandos sin importar su especialidad, se hace hincapié especialmente en conocimientos relacionados con las materias que catalogo bajo la nada inocente etiqueta de "ciencias" (Medicina, Física y Química, Biología) y en las estrategias para gestionar la investigación en las mismas. Pese a que hay muchas de esas estrategias que son extrapolables a cualquier tipo de investigación sin importar su disciplina, no puedo dejar de notar que las artes siempre son tratadas como algo que está fuera de lugar allí. Los perfiles de los contenidos y de los ponentes, incluso los referidos a humanidades, pasan por alto la investigación artística siempre que no tenga que ver con la historia. Los demás doctorandos miran de reojo, y preguntan al acabar la sesión que cómo es eso de investigar en una Facultad de Bellas Artes... que "para qué sirve lo que producimos". ¿No es terrorífico que los investigadores valoren el conocimiento en términos de utilidad?

En cuanto al caso de las solicitudes de proyectos de investigación (ya sea a organizaciones privadas o a ministerios) el caso es similar. Las convocatorias donde podemos concurrir desde la especialidad de arte son escasas en proporción a las destinadas a ciencias. Y las que quedan, igualmente, tienen condicionantes que las hacen muy específicas. En ocasiones ya no es cuestión de tener un proyecto y presentarlo para subvención, sino crear el proyecto *específicamente* para competir por dicha subvención. Entonces, ¿No se pervierte el sentido de la investigación, supeditado a unos condicionantes digamos de *mercado*? ¿Es ese mercado sinónimo de *interés general*? ¿Quién establece ese *interés general*?

Los congresos a los que asisto y los artículos que escribo –como los referenciados en este mismo texto– tienen la función de comunicar una experiencia y de hacer ver unos resultados obtenidos con una metodología específica. Las ponencias sirven para ganar experiencia, conocer a otros profesionales y difundir pensamiento crítico. Pero no hay que olvidar que también me permiten engrosar un currículum que me reconoce ante la academia y que se me exige, desde las instituciones, para solicitar proyectos y subvenciones.

En este sentido, me he encontrado con la tiranía que supone este reconocimiento cuando se convierte en un requisito. ¿A qué me refiero con esto? A que en la situación actual se exige como norma para mantenerse y acreditarse como profesor la realización de estos congresos y artículos, entre otras acciones. Desde la opinión de que esto es indispensable para renovar el campo de conocimiento y para mantenerse en la línea de otros investigadores, creo que se genera un fenómeno totalmente contrario: la producción de artículos, la asistencia a congresos y el planteamiento de estas acciones con la simple finalidad de rellenar el *resumé*.

Y es que considero que, en las artes, esto se produce por dos causas: la primera, el estar jugando en un sistema cuyas normas son dictadas por materias que funcionan con parámetros medibles (las "ciencias" de las que hablaba). La segunda, y causa de la primera, es el valor cuantitativo y el sesgo cualitativo que se da a esos objetos –artículos, ponencias.

Como profesores universitarios en arte se nos presupone el desarrollo de una actividad de cariz creativo, la investigación a través de la creación artística y su transferencia en la docencia. Pero, en un sistema que lo que mide son cosas como "patentes", el "impacto en el mercado" o lo citado que se es a nivel de prensa científica, ¿qué papel tienen, por ejemplo, las exposiciones o los proyectos de creación artística? ¿Cómo se mide su visibilidad? ¿Como se mide su impacto? Y ¿puede una fotografía, que ha tenido detrás meses de trabajo y de investigación, ser valorada en los mismos términos que un artículo? Algunos compañeros me cuentan lo kafkiano de que la universidad, a través de su sistema de evaluación interno, valore como investigación un artículo que habla de su proyecto artístico y no lo haga con el propio proyecto: así recibe méritos quien habla de la escultura, no quien la concibe. No pretendo solucionar esta cuestión que viene de lejos, todavía tengo mis contradicciones al respecto. ¿Cómo funcionan los escritos de artista en esto? ¿Son investigación, cuando uno se autoevalúa? ¿Es este mismo texto investigación?

Si optamos por escribir, también debemos tener en cuenta que tendremos que hacerlo profusamente, en cantidad. Una cantidad que a veces revierte en una calidad cuestionable. También debemos preocuparnos en qué tipo de medio optamos a ser publicados: no será lo mismo en una revista que otra, indexada en uno u otro sistema. ¿Y quién determina el valor de esta o aquella revista? ¿Y por qué a veces son más válidas unas publicaciones que otras? ¿Qué son los "cuartiles", los "índices de calidad"?

¿Y como afecta "emocionalmente" a los investigadores este sistema de méritos que, en ocasiones, resultan abstractos? ¿Se tiene que ser de una pasta especial? ¿Debemos adaptarnos o aprovecharnos de las debilidades del procedimiento para cambiarlo?

¿Adónde voy? Algunas conclusiones

Un curso después de haber empezado tengo casi tantas preguntas como cuando empecé. ¿Cómo me sitúo como docente? ¿Como investigador? ¿Como artista? ¿Como persona? Es quizás este cuestionamiento permanente y el afán por saber más –para tener más preguntas– el que me impulsa a seguir interesado en formarme, dentro y fuera del ámbito académico.

Porque descubro que, hoy por hoy, el medio universitario es complejo y lleno de contradicciones. Es un entorno que quizás debería ser menos hermético, menos endogámico si se quiere. Más accesible y comprensible para aquellos que están fuera del mismo y que, por su condición de subsidiado públicamente, cuestionan sus contenidos. Porque, "¿para qué necesitamos formar en Arte o en Filosofía?"

Quizás así tiras cómicas como la de arriba tendrían más sentido para todo el mundo –o lo perderían alegremente– y conseguiríamos un mayor reconocimiento del trabajo que realizamos. Quizás contribuirían a cambiarlo. Creo que mis padres veían a la universidad como un medio de ascenso social, de empoderamiento, cuando decidieron invertir en mi formación. Ahora, cuando me encuentro en la situación de facilitar ese empoderamiento a los estudiantes veo como sistemas de poder que operan en este ecosistema no contribuyen a ese cometido: precariedad laboral, meritocracia, y una formación que no siempre está adaptada a las necesidades de unos estudiantes que cada vez son, por otra parte, más *clientes*. Retomando un poco las reflexiones sobre cuál era el objetivo de una formación como la de Bellas Artes, Ordine escribe que:

"Sería absurdo poner en duda la importancia de la preparación profesional en los objetivos de las escuelas y las universidades. Pero ¿es que la tarea de la enseñanza puede reducirse de verdad a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar solo la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que requiere no se subordinan a una formación cultural más vasta, capaz de animar a los alumnos a conrear el espíritu con autonomía y dar libre curso a la curiositas." (Ordine, 2013, p. 80)

Cualquier universidad pública o cualquier institución educativa, concuerdo, debería ser un centro de preservación y desarrollo de aquellos saberes que, en el marco de cualquier crisis económica y de valores, se ganan la etiqueta de "inútiles" o "sin salidas". Es paradójico ver lo valorada que se sitúa la competencia en "creatividad" a cualquier nivel laboral actual y lo que se menosprecia, en cambio, a los saberes creativos y a los profesionales que los aplican. Quizás asumir cada vez más este rol en "profesionales de la creación" y olvidar el inconcreto "artista" sea una manera de luchar contra el sistema de valores actual con sus mismas armas: las etiquetas.

De una forma u otra, ya sea para batallar *en el* sistema o contra el mismo, los educadores somos claves del proceso: investigando y transmitiendo ese valor a través de la docencia, dando a cono-

cer la estructura de los contenidos y actuando como comunicadores y como facilitadores de herramientas. Nuestro trabajo no debe ser unidireccional y, aun dentro de nuestra especialidad, debemos ser capaces de poner en contacto nuestros conocimientos con los de los estudiantes en un proceso de intercambio constructivo: tú aprendes y yo aprendo. Aquí es cuando quizás tiene más razón de ser que los profesores seamos también profesionales de la creación.

Considero que los profesores universitarios y los creativos, más que nadie, nunca deberían dejar de aprender. Como individuo novel en ambas materias no tengo todavía un marco de especialidad definitivo –aun dentro de mis conocimientos– y quizás ese sea el rol que más valor añadido puede dar a los estudiantes: porque me permite seguir navegando y enfocando los retos, tanto los suyos como los míos, desde una óptica poliédrica, fresca y *del día*.

Que no se entienda esta deriva que hago entre conocimientos y obligaciones como apología de la precariedad. Entiendo que el planteamiento multidisciplinar puede acarrear, en la dinámica económica actual, la tendencia a "simplificar" los contenidos y a pasar por alto la "especificidad". Puede que eso sea lo que esté pasando en los estudios de Grado en Bellas Artes, donde la docencia sobrevuela contenidos de múltiples especialidades en un contexto temporal muy corto. ¿Hay tiempo de verlo todo? Los cuatro años –incluyendo el Trabajo Final de Grado– se hacen insuficientes para encontrar un camino y unos intereses incluso en la pluridisciplina. Y la tendencia actual parece dirigirse a reducir ese tiempo todavía más en favor de dar más importancia a los programas de máster.

¿Cuál es el problema aquí? ¿Los profesores, algunos anclados en un sistema departamental y de especialidades fuera de tiempo; otros, a los que les es difícil reciclarse por la falta de tiempo e incentivos? ¿Los estudiantes, que llegan cada vez con menos bagaje? ¿El sistema universitario, que aboga por el detrimento de las carreras en favor de los másteres –más rentables económicamente– y por el descuido de especialidades "no competitivas" en el marco político-económico actual?

Yo mismo cursé la especialidad de Escultura en la carrera universitaria y así figura en mi expediente, y si bien me intereso por el objeto y el espacio como concepto de estudio, mi trabajo se aleja de los cánones tradicionales de la misma –ya superados, por otro lado, a lo largo del siglo XX. De la misma forma, realizo mi trabajo en un Departamento de Escultura, en donde coinciden profesores con perfiles muy alejados entre sí: desde artistas figurativos por medio de la talla escultórica a pintores que trabajan con luz, pasando por artistas conceptuales y fotógrafos. La "multidisciplina" ya está ahí.

¿Porqué no se instaure la colaboración? El problema aquí no es, ni mucho menos, que haya una brecha insalvable creada por la diferencia de intereses temáticos y/o profesionales. El conflicto –la

fisura que no permite avanzar— parece venir de otros lugares: el primero, de las relaciones entre los profesionales académicos. El segundo, de la relación entre estos profesionales académicos y la universidad.

Los profesores, tras años de cohabitación, tienen una larga historia de encuentros y desencuentros que generan rencores y recelos muchas veces justificados. Estos factores emocionales se suman a la permanencia de sistemas de poder dentro de la estructura académica (la escala del profesorado: asociado, lector, agregado, titular, y catedrático) y a valoraciones de "clase" que estos sistemas generan. Unos y otros elementos entorpecen la construcción de iniciativas conjuntas e inmovilizan todo el ecosistema: "No puedo trabajar con éste porque sé que va a boicotearme; no puedo colaborar con este otro porque sé que se las va a apañar para llevarse el mérito sin haber trabajado; tengo que incluir en mi investigación a éste porque de lo contrario va a pararme"... A propósito de esto, un compañero comenta con frecuencia que quizás "tras muchos años de una relación viciada, las parejas deberían pensar seriamente en separarse". Quizás tenga algo de razón en ello.

El segundo lugar de donde surge el problema es de la falta de confianza en la institución universitaria, también derivada de años de desencuentros. Los profesores no cuentan con que la universidad confíe en ellos y en sus propuestas de innovación, puesto que la propia institución parece tener en poca estima a los estudios de las artes: hay trabas para la financiación de actividades e infraestructuras, trabas para la contratación de personal, no se reconocen méritos personales y colectivos, se ponen en duda la permanencia la validez de los estudios... La situación genera un amor-odio permanente entre ambas partes. Unas partes que, sin embargo, se necesitan y se aprovechan la una de la otra.

Con todo, es difícil trabajar también cuando los estudiantes cada vez llegan menos preparados a las aulas desde su formación secundaria. En no pocas ocasiones se les debe alfabetizar en conceptos específicos de, por ejemplo, historia del arte o incluso de conocimientos básicos relacionados con cultura general. En conjunto, como se constata a voces entre los compañeros de plantilla, denotan menos interés en lo que reciben y más en la calificación final. No puedo dejar de pensar en que cada vez más los primeros cursos de Grado parecen substituir los conocimientos que yo recibí en Bachillerato o, aun más, en los últimos años de formación secundaria obligatoria.

Me gustaría terminar con una reflexión retomando brevemente el tema de la relación profesorado-institución. Me gustaría hacerlo desde la parte que me toca, como profesor novel y asociado. Y es que, si el nuevo profesorado de artes ha requerido de una larga formación para serlo *fácticamente*, se le exige de una formación continuada para serlo *efectivamente* y necesita justificar una investigación constante para serlo *contractualmente*, debiera muy bien poder requerir ser retribuido *dignamente*. Según su contrato a tiempo parcial, se presupone que un profesor asociado tiene

otro trabajo remunerado: la que es su ocupación principal. ¡Qué paradoja! Como muchos otros compañeros en la misma situación, no encuentro tiempo para realizarlo. Mi principal cometido este último curso ha sido la docencia: lo que disfruto, lo que me gratifica.

Referencias

- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Careri, F. (2014). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- The Faculty Center for Excellence in Teaching. Western Kentucky University. (2012). *Quotations for College Faculty: Quotes on Teaching* [recopilación de citas]. Recuperado de: <http://webapps.wku.edu/ctl/quotes/>
- Gros Salvat, B. y Romañá Blay, T. (2005). *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Lee, J. (2013). "Without a Master": Learning Art through an Open Curriculum. En M. C. Potter (Ed.). *The concept of 'Master' in Art Education in Britain and Ireland, 1770 to the Present* (pp. 251-260). Surrey (Reino Unido): Ashgate Publishing.
- Millás, J. J. (2005) *Hay algo que no es como me dicen: el caso de Nevenka Fernández contra la realidad*. Madrid: Punto de Lectura.
- Morris, W. (1977). *Arte y Sociedad Industrial. Antología de escritos*. Valencia: Fernando Torres Editor.
- Ordine, N. (2013). *La utilitat de l'inútil. Manifest*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Porquer Rigo, J. M. (2014a). UEA>Recubrimientos [weblog]. <http://uearecobriments.blogspot.com/>
- Porquer Rigo, J. M. (2014b). UEA>Edición [weblog]. Recup. de: <http://ueaedicion.blogspot.com/>
- Porquer Rigo, J. M. (2013a). Emmotllats [weblog]. Recup. de: <http://talleremmotllat.blogspot.com/>
- Porquer Rigo, J. M. (2013b). *Un nuevo enfoque basado en la práctica útil y reflexiva. La asignatura "Taller de Moldeado y Vaciado" en Estudios Superiores de Diseño. Especialidad en Interiores*. (Tesis de Final de Máster inédita). Universidad de Barcelona. Calificación: Excelente. Tutor: Jorge Carlos Negrete Gutiérrez.
- Porquer Rigo, J. M. (2013c). Lab.Escultura>Motlles [weblog]. Recuperado de: <http://labesculturamotlles.blogspot.com/>
- Porquer Rigo, J. M.; Ros Vallverdú, J. y Grau Costa, E. (2014) Metodologías específicas en el desarrollo de las competencias transversales de especialización profesional de Escultura desde el primer curso del Grado en Bellas Artes (UB). Ejemplos en una asignatura de alta concentración de alumnado: Laboratorio de Escultura. En *VIII Congreso Internacional de*

Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Modelos Flexibles: una respuesta a las necesidades actuales. Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP), Tarragona. En prensa.

Porquer Rigo, J. M., Grau Costa, E. y Mauricio Falgueras, C. (2014) Tejiendo con hilo nuevo. La Unidad de Experimentación Artística "Nuevos Recubrimientos y Contenedores en Arte". En *XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Asociación Española de Psicología Conductual y Universidad de Granada, Bilbao. En prensa.

Porquer Rigo, J. M. (2013). *Un nuevo enfoque basado en la práctica útil y reflexiva. La asignatura "Taller de Moldeado y Vaciado" en Estudios Superiores de Diseño. Especialidad en Interiores.* Tesis de Final de Máster. Universidad de Barcelona. Calificación: Excelente. Tutor: Jorge Carlos Negrete Gutiérrez.