

OBSERVAR

8/2014 Vitoria 2014

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

Gabriela de la Cruz Flores

Aspectos asociados al desempeño de la tutoría en los estudios de posgrado..... 5

Tònia Coll Florit

Ex-presó. Compromiso social y creación artística desde los estudios de género..... 38

Laia Moretó Alvarado, Eva Gregori Giralt

Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat. una proposta d'aprenentatge-servei per a les arts..... 57

Mireia Alcón Latorre

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina..... 71

Antonio Jesús Alcázar Aranda, Josep Gustems Carnicer, Diego Calderón Garrido

Los modos de escucha como generadores de pensamiento musical: a propósito de François Delalande..... 86

Joan Miquel Porquer Rigo

"Tough Love": Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en arte..... 109



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

Aspectos asociados al desempeño de la tutoría en los estudios de posgrado¹

Aspects related to the performance of mentoring in postgraduate studies

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

gabydc74@yahoo.com.mx

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

La indagación tuvo dos propósitos: construir un modelo conceptual sobre la tutoría en los estudios de posgrado que permitiera identificar desde una perspectiva sistémica diversas variables asociadas a su dinámica y, por otro lado, someter a prueba empírica dicho modelo en estudiantes de distintos programas de posgrado (Medicina, Química y Psicología). Para ello se elaboró y validó un cuestionario ex profeso con escalas de respuesta tipo Likert. Para comparar las medias de los grupos se utilizaron las pruebas de t de student y análisis de varianza de una vía. El análisis de los datos permitió identificar algunas diferencias y semejanzas en el comportamiento de ciertas variables por programa de estudio, con lo cual se advierten variables que favorecen la formación de estudiantes de posgrado vía la tutoría.

Palabras clave: posgrado, tutoría, formación.

Abstract

This work had two purposes: develop a conceptual model about mentoring in graduate level that allows the identification of diverse variables associated with its dynamics from a systemic perspective; by the other hand, prove empirically this model with graduate students of various programs (Medicine, Chemistry and Psychology). For this purposes, a specific questionnaire employing Likert scales was elaborated and validated. T-tests and One-way ANOVA were used to compare group means. The analysis of the data showed similarities and differences in some variables by study program, and was possible to identify variables that benefit the training process of graduate students via mentoring.

Keywords: postgraduate, mentoring, training.

¹ Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Introducción

Parte de las investigaciones empíricas sobre la tutoría en posgrado, se han centrado en identificar indicadores, especialmente de tutores, asociados al funcionamiento de la misma. Por ejemplo, se ha evidenciado que ciertos atributos y características de estos últimos favorecen la dinámica de la tutoría, entre dichos atributos se encuentran: formación académica, experiencia, trayectoria, habilidades docentes, comunicación, confianza, compromiso y empatía con los estudiantes, pensamiento reflexivo, crítico y analítico, prestigio y respeto en el campo académico y profesional (Dolmas, 1994; Fagenson, Marks y Amendola, 1997; MacLellan, 2001; Maloney, 2001, Richardson y King, 1998; Ottewil, 2001; Viator, 2001; Young y Wright, 2001). A pesar de que se han identificado tales atributos, existe poca evidencia sobre cómo estos se encuentran asociados al funcionamiento de la tutoría.

Otro tipo de aspectos vinculados al desempeño de la tutoría, son aquellos relacionados con las características de los campos disciplinarios. Acker, Hill y Black (1994) por ejemplo, afirman que en los campos señalados como duros-puros (ej. Física, Química, Matemáticas), cuyos paradigmas se encuentran bien desarrollados y poseen estructuras jerárquicas del conocimiento, los estudiantes aprenden siguiendo los consejos de los tutores e incluso se incorporan a laboratorios y proyectos de investigación coordinados por aquellos. En contraste, en los campos blandos-puros (ej. Filosofía, Historia, Antropología), los tutores revisan los avances de los estudiantes, realimentan sobre aspectos imprecisos, recomiendan enfoques y materiales alternativos de acuerdo a los requerimientos del proyecto de investigación. Por otra parte, también se han identificado estilos de interacción y comunicación entre tutores y estudiantes dependiendo del campo de conocimiento al que pertenecen. Por ejemplo, en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades se ha reconocido con mayor frecuencia un estilo *laissez faire* donde los tutores tienden a dar completa libertad a los estudiantes; en el caso de las Ciencias Naturales y Exactas, se aprecia con mayor firmeza un estilo autocrático, en tanto los tutores dan pautas específicas a seguir por los estudiantes y vigilan el cumplimiento de las mismas. Asimismo, tanto en las Ciencias Sociales y Humanidades como en las Ciencias Naturales y Exactas, llegan a identificarse estilos democráticos, en donde tutores y estudiantes basados en el diálogo acuerdan acciones conjuntas. Aunque tal vez el desarrollo de estos tipos de estilos podría estar asociado más a una noción de temporalidad que a características inherentes de los campos de conocimiento. Lo anterior puede ser explicado mediante el concepto de traspaso de control (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Aplicando dicho concepto a la tutoría, en las fases iniciales los tutores tienen un elevado control de las situaciones de aprendizaje así como de significados propios del campo de conocimiento; a lo largo del tiempo, se espera que vayan cediendo a los estudiantes control y responsabilidades mediante la transmisión de significados y la incorporación gradual a la cultura propia de la disciplina o la profesión. En síntesis, el análisis de la tutoría en el posgrado se ha explorado mediante las características y atributos de sus actores, principalmente de los tutores y, por otro lado, se han apuntado como referentes im-

portantes las características de los campos de conocimiento asociadas al funcionamiento de la misma.

La presente investigación, pretende aportar al campo de la investigación educativa sobre la tutoría en el posgrado un desglose amplio sobre diversos aspectos que pudiesen estar asociados a su dinámica; para ello, se elaboró un modelo conceptual. Dicha construcción, no se restringió a ubicar variables atributivas de estudiantes y tutores, sino también variables de corte contextual como pudiesen ser las características de los programas de posgrado así como las particulares de los campos de conocimiento. Posterior a su elaboración, se probó el funcionamiento del mismo en una muestra de estudiantes pertenecientes a tres programas de posgrado diferentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a fin de valorar de qué manera se comportaban las variables sometidas a prueba. En aras de presentar los resultados obtenidos, a la construcción del modelo le denominaremos primera fase del estudio. En tanto, la prueba empírica del modelo lo nombraremos segunda fase del estudio.

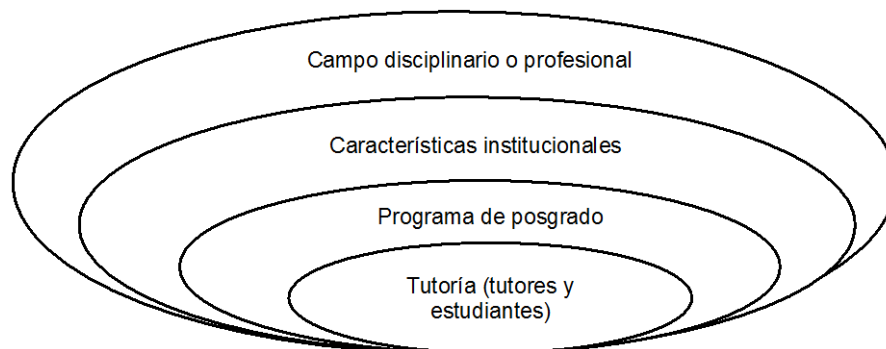
Primera fase del estudio: construcción de un modelo conceptual sobre la tutoría en los estudios de posgrado

El modelo conceptual que se presenta tiene como propósito identificar algunos aspectos que faciliten delimitar, analizar y evaluar los procesos de tutoría en los estudios de posgrado. Su elaboración está sustentada en el método inductivo, en tanto que se partió de premisas específicas hasta crear un modelo amplio que diera cuenta de la complejidad de múltiples aspectos que confluyen en los procesos de tutoría. Dichas premisas son:

- a) El funcionamiento de la tutoría en los estudios de posgrado no sólo es producto de los atributos personales de estudiantes y tutores. Las características de los programas de posgrado (orientación de los programas, reconocimiento y prestigio académico, normatividad sobre tutoría), de la institución educativa (espacios físicos y de colaboración, infraestructura y financiamiento destinados de manera directa o indirecta a la tutoría), así como del campo disciplinario y/o profesional donde se desarrollen los procesos de tutoría, le imprimen un sello específico al mismo tiempo que proveen de ciertos *habitus* a sus participantes, por lo que un abordaje sistémico resulta idóneo para capturar la complejidad del mismo (Figura 1).
- b) Los procesos de tutoría en los estudios de posgrado implican el desempeño de diversas funciones y actividades mismas que coadyuvan tanto a la formación para la investigación y la práctica profesional como a la socialización de los estudiantes para apropiarse de la cultura epistémica propia del área. Por lo que la tutoría en los estudios de posgrado despliega funciones formativas y socializadoras y no se restringe de manera exclusiva a la dirección de tesis (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

- c) Los resultados de la tutoría pueden valorarse en cada uno de los sistemas referidos en la Figura 1, tal como se describe a continuación:
- En el caso de los tutores estos pueden adquirir vía su rol: mayor estatus académico, puntajes para estímulos y promociones económicas y laborales, publicaciones e integración de grupos de trabajo.
 - Se espera que los estudiantes vía la tutoría: logren consolidar su formación teórica-metodológica; adquieran destrezas para realizar investigación científica o en su caso prácticas profesionales sustentadas en el mejor conocimiento disponible; se inserten a redes o grupos de trabajo; participen en eventos académicos (congresos, coloquios, simposios); así como se inicien en la docencia de educación superior.
 - En el caso de los programas de posgrado, los procesos de tutoría pueden ampliar sus índices de graduación, indicador de alta relevancia para los programas de posgrado.
 - En cuanto a la institución educativa, la tutoría puede convertirse en un eslabón importante para la conformación de redes y grupos de trabajo orientados a la investigación, la innovación y la vinculación con el sector productivo y de servicios, lo cual favorece que la propia institución cumpla con su función social.
 - Por último, la tutoría puede ofrecer al campo disciplinario y/o profesional mayor grosor de su corpus de conocimiento teórico-metodológico así como un mayor número de afiliados al campo específico.

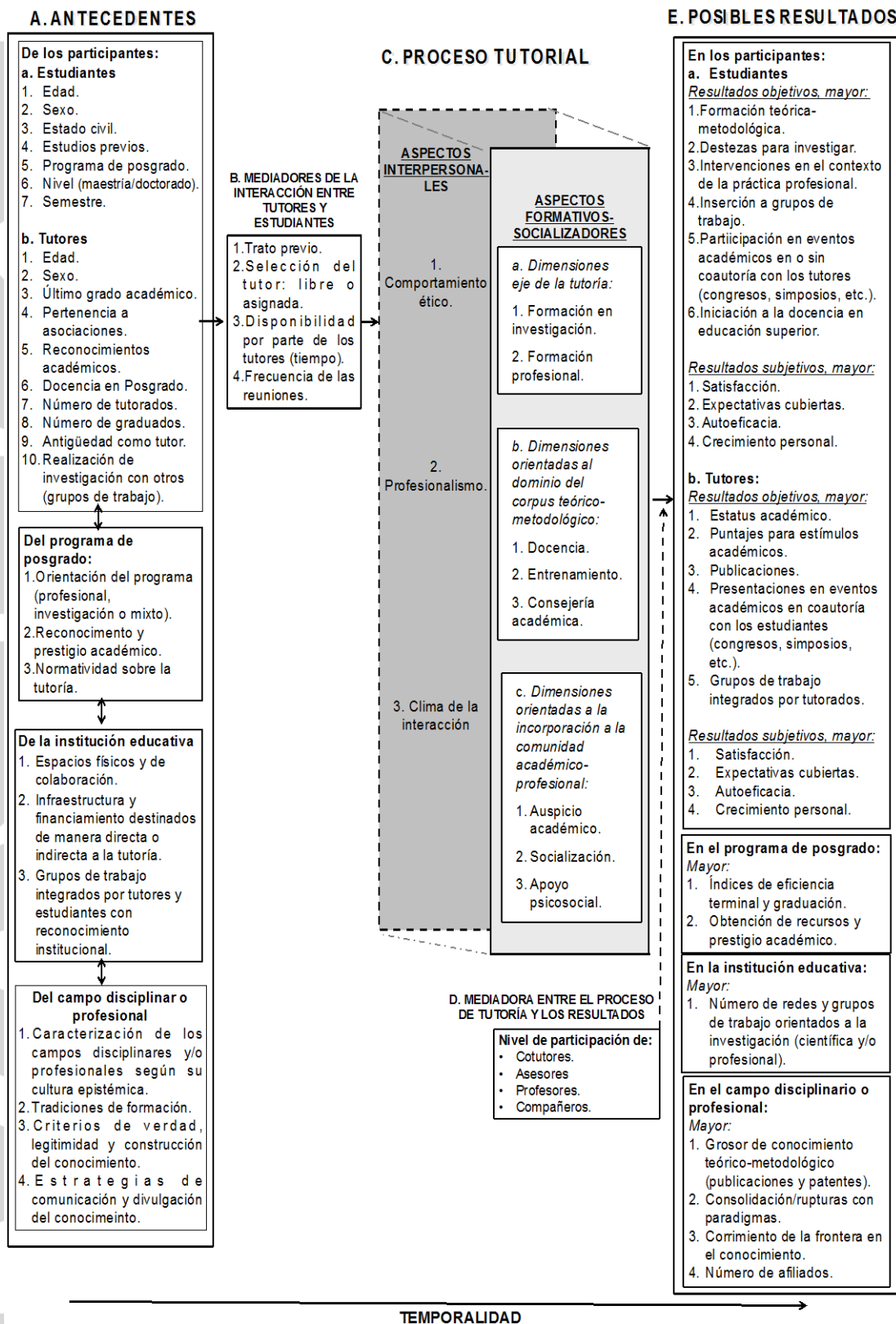
Figura 1. Sistemas vinculados con el funcionamiento de la tutoría



Fuente: elaboración propia.

Partiendo de estas premisas, el siguiente paso fue elaborar un modelo conceptual sobre la tutoría en los estudios de posgrado (Figura 2). Su construcción implicó revisiones de la literatura sobre tutoría en posgrado, sesiones de discusión con tutores y estudiantes, pero sobre todo demandó explicitar y organizar una serie de rubros que permitieran capturar su lógica, a fin de guiar sus procesos de planeación, investigación y evaluación. De este modo se conceptúan tres grandes rubros relacionados con la dinámica tutorial en los estudios de posgrado ordenados de manera temporal: antecedentes, proceso tutorial y posibles resultados.

Figura 2. Modelo conceptual de la tutoría de posgrado



Fuente: elaboración propia.

A continuación se explicará cada uno de los rubros referidos en la Figura 2, subrayando que representan un intento por construir un modelo conceptual sobre la tutoría en los estudios de posgrado desde un punto sistémico, el cual recupera aspectos relacionados con los participantes, el programa de posgrado, la institución educativa y el campo disciplinario o profesional.

Antecedentes

En este rubro se ubicaron aquellos aspectos que preceden a los procesos de tutoría. Para ello, se identificaron y analizaron ciertas características de los participantes (tutores y estudiantes), del programa de posgrado, de la institución educativa y de la disciplina o la profesión que pudiesen estar asociadas a la dinámica de la tutoría. Con lo anterior se pretende enfatizar la premisa de que los procesos de tutoría en los estudios de posgrado, no sólo dependen de las características y atributos de tutores y estudiantes, sino que el marco brindado por cada programa de posgrado (orientación del programa: profesional, de investigación o mixto; reconocimiento y prestigio académico; normatividad sobre la tutoría); los espacios, infraestructura y financiamiento que ofrezcan las instituciones educativas de manera directa o indirecta al quehacer de la tutoría; la promoción de equipos de trabajo en los estudios de posgrado; así como las características propias de los campos disciplinarios o profesionales –lo que Knorr-Cetina (1981), llamaría culturas epistémicas–, proveen de ciertos espacios, reglas y *habitus* que se ponen en juego durante la tutoría.

Tabla 1. Antecedentes de la tutoría de posgrado

	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Estudiantes	Datos sociodemográficos e información académica actual	1. Sociodemográficos	1. Edad 2. Sexo 3. Estudios previos 4. Estado civil
		2. Académicos actuales	1. Programa de Posgrado 2. Nivel de estudio (Maestría o Doctorado) 3. Semestre
Tutores	Datos sociodemográficos, trayectoria y reconocimientos académicos, experiencia como tutores y redes de colaboración	1. Sociodemográficos	1. Edad 2. Sexo 3. Último grado académico
		2. Trayectoria	1. Pertenencia a asociaciones académicas/profesionales 2. Reconocimientos académicos 3. Docencia en Posgrado
		3. Experiencia como tutor	1. Número de tutorados 2. Número de graduados 3. Antigüedad como tutor de posgrado
		4. Redes de colaboración con otros expertos o pares	1. Realización de investigación (científica o profesional) con otros expertos

Tabla 1. Antecedentes de la tutoría en el posgrado (*continuación*)

	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Programas	Se refiere al tipo de orientación de cada programa de posgrado (profesional, de investigación, mixto); el reconocimiento y prestigio que posee en el medio académico y de manera específica se explora la normatividad de los programas de posgrado sobre el funcionamiento de la tutoría	<ol style="list-style-type: none"> Orientación de los programas de posgrado Reconocimiento y prestigio académico Normatividad sobre la tutoría 	<ol style="list-style-type: none"> Profesional, de investigación o enfoque mixto Pertenencia a padrones nacionales de posgrados de excelencia Resultados de evaluaciones (internas y externas) Visibilidad nacional e internacional Funciones de la tutoría Obligaciones y derechos de tutores y estudiantes Asignación de tutores Códigos de ética y de buenas prácticas
Institución educativa	Gama de recursos con los que cuentan los tutores y los programas de estudio otorgados por la institución educativa para favorecer la formación de los estudiantes y la conformación de equipos de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> Espacios físicos y de colaboración Infraestructura y financiamiento que coadyuven a la tutoría Grupos de trabajo integrados por tutores y estudiantes con reconocimiento institucional 	<ol style="list-style-type: none"> Espacios físicos con que cuentan los tutores para realizar su trabajo y el de sus tutorados Infraestructura con que cuentan los tutores para realizar su trabajo y el de sus tutorados Financiamiento con que cuentan los tutores para realizar su trabajo y el de sus tutorados Incorporación explícita de estudiantes a equipos de trabajo orientados al desarrollo de proyectos de investigación y/o de servicios profesionales
Campos disciplinares y profesionales	Caracterización de los campos disciplinares (Becher, 2001) y profesionales por su cultura epistémica	<ol style="list-style-type: none"> Campos disciplinares y profesionales en los que se pueden clasificar los Programas de Posgrado 	<ol style="list-style-type: none"> Tradiciones de formación Criterios de verdad, legitimidad y construcción del conocimiento Estrategias de comunicación y divulgación de conocimiento

En la Tabla 1 se conceptualizan dichos aspectos y se identifican sus dimensiones e indicadores. Se entiende por *conceptuación* la especificación de los aspectos que se pretenden observar y medir; las *dimensiones* desglosan los componentes de cada concepto y por último, los *indicadores* son las observaciones concretas que se consideran como manifestaciones de las variables que queremos estudiar (Babbie, 2000).

Aspectos mediadores del proceso tutorial

Se denominan aspectos mediadores del proceso tutorial (ver Tabla 2) a aquellos que pueden actuar como reguladores entre los atributos de los participantes y el proceso mismo de tutoría. En este sentido la interacción entre tutores y estudiantes no sólo dependerá de sus atributos y características personales, sino del trato previo; el tipo de selección del tutor (libre o asignada); la disponibilidad que tengan los tutores para trabajar con sus tutorados así como la frecuencia de las reuniones entre tutores y tutorados.

Tabla 2. Aspectos mediadores del proceso tutorial

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Aspectos vinculados con la interacción entre tutores y estudiantes, antes y después de ingresar al posgrado	1. Trato previo con el tutor	1. Dirección de trabajos recepcionales previos al posgrado 2. Trabajo previo de los estudiantes con los tutores como asistentes 3. Cursos tomados con los tutores, antes de ingresar al posgrado
	2. Selección del tutor	1. Tipo de elección (libre o asignada)
	3. Disponibilidad por parte de los tutores	1. Frecuencia con que las actividades de los tutores les impiden trabajar con sus tutorados
	4. Reuniones	1. Frecuencia de las reuniones entre tutores y tutorados

Proceso tutorial

En el rubro denominado *proceso tutorial* (ver Tabla 3) se ubican aspectos interpersonales y formativos-socializadores (De la Cruz, García y Abreu, 2006) que configuran el quehacer tutorial. Los *aspectos interpersonales* se definen como aquellos que enmarcan el ambiente de trabajo, colaboración y comunicación entre tutores y tutorados y se manifiestan vía el comportamiento ético, el profesionalismo y los lazos de comunicación y confianza.

Por otro lado, los *aspectos formativos-socializadores* de la tutoría, se refieren a acciones encaminadas a: la formación en investigación o a la realización de prácticas profesionales de alto nivel; apoyar en el dominio de corpus teórico y metodológico del área e integrar a los estudiantes a redes y equipos de trabajo. Es decir, dichos aspectos integran actividades orientadas a la formación y socialización de posgraduados.

Mientras que los aspectos interpersonales enfatizan el ambiente de trabajo, los aspectos formativos-socializadores se centran en acciones mínimas que la tutoría en posgrado debiese desarrollar en pro de guiar la formación de los estudiantes. Ambos aspectos están íntimamente relacionados, así por ejemplo mientras los tutores forman en investigación, muestran su profesionalismo (compromiso y responsabilidad) con la formación de sus tutorados.

Tabla 3. Proceso tutorial

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Los aspectos interpersonales expresan la forma en que tutores y estudiantes conviven e interactúan cotidianamente, se relacionan con el ambiente de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamiento ético: límites en la interacción que no transgredan la intimidad e individualidad de los participantes 2. Profesionalismo: condiciones necesarias para realizar una tarea de manera eficaz y eficiente 3. Clima de la interacción: comunicación, confianza y empatía entre tutor y tutorado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomía 2. Respeto 3. Uso de poder
Los aspectos formativos-socializadores de la tutoría se refieren al desempeño de funciones orientadas a la formación integral de los estudiantes (en el campo profesional y/o de la investigación) así como coadyuvan en la integración de los estudiantes a la comunidad académica y/o profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Formación en investigación</i>: guía al estudiante desde el inicio del programa, en la delimitación de un proyecto de investigación, durante el desarrollo, culminación y difusión de los resultados 2. <i>Formación profesional</i>: se enfoca a desarrollar la capacidad del estudiante para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se ejerce la profesión 3. <i>Docencia</i>: guía el proceso formativo del estudiante a fin de que logre una visión amplia del campo de conocimiento, asimismo desarrolla su capacidad docente en educación superior, de comunicación y difusión del conocimiento 4. <i>Entrenamiento</i>: desarrolla en el posgraduado habilidades y destrezas que implican la transmisión del conocimiento tácito (know how), el cual se enseña de manera vivencial y demanda la supervisión y realimentación de los tutores 5. <i>Consejería académica</i>: ayuda a los estudiantes en la planificación y selección de actividades académicas, como en cuestiones normativas del plan de estudio 6. <i>Auspicio académico</i>: apoyo en la obtención de espacios físicos, infraestructura y financiamiento para llevar a cabo el trabajo de investigación, así como proyección académica en el campo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso 2. Dedicación 1. Comunicación 2. Confianza 1. Planeación de la investigación 2. Desarrollo de la investigación 3. Conclusión de la investigación 1. Incorporación a la práctica profesional 2. Visión integral y toma de decisiones profesionales 3. Innovación de la práctica profesional 1. Formación en el campo 2. Visión holística del campo de conocimiento y su vinculación con otras áreas 3. Transmisión del conocimiento 1. Aprendizaje de habilidades académicas 2. Dominio de habilidades académicas 1. Planificación y selección de actividades académicas 2. Cuestiones normativas (ingreso, permanencia y egreso) 1. Acceso a recursos propios del tutor 2. Acceso a recursos externos al tutor. 3. Protección y amparo 4. Proyección en el área

Tabla 3. Proceso tutorial (*continuación*)

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
<p>Los aspectos formativos-socializadores de la tutoría se refieren al desempeño de funciones orientadas a la formación integral de los estudiantes (en el campo profesional y/o de la investigación) así como coadyuvan en la integración de los estudiantes a la comunidad académica y/o profesional</p>	<p>7. <i>Socialización</i>: acciones del tutor que le permitirán al estudiante participar en grupos de trabajo y desempeñarse legítimamente en actividades profesionales, educativas y de investigación</p> <p>8. <i>Apoyo psicosocial</i>: acciones dirigidas a apoyar al estudiante para que tenga las condiciones sociales e individuales, necesarias para su desarrollo personal, académico y profesional</p>	<p>1. Nivel micro: incorporación del estudiante al grupo del tutor</p> <p>2. Nivel meso: el tutor promueve que sus tutorados interactúen con otros equipos/grupos de la institución</p> <p>3. Nivel macro: el tutor promueve que sus tutorados interactúen con otras comunidades profesionales y de investigación de carácter nacional e internacional</p> <p>4. Adquisición de normas y valores de la disciplina o la profesión</p> <p>1. Condiciones sociales y materiales: apoyos que fortalezcan el capital cultural del estudiante y los recursos materiales con los que cuentan</p> <p>2. Condiciones emocionales: promueven que los estudiantes aprendan a regular sus emociones ante el proceso de investigación y/o intervención (ej. frustración, depresión, enojo)</p> <p>3. Condiciones motivacionales: apoyo y respaldo hacia los estudiantes a fin de concluir sus estudios</p>

Mediadora entre el proceso tutorial y los posibles resultados derivados de la tutoría

En el modelo conceptual propuesto, el proceso tutorial y los posibles resultados derivados del mismo, se encuentran mediados por un aspecto de importancia: la participación y contribuciones que cotutores, profesores, asesores y compañeros hayan tenido para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se destaca la relevancia de conceptualizar a la tutoría como un espacio en donde diferentes actores pueden contribuir y no es restrictiva al binomio tutor-tutorado.

Posibles resultados del proceso tutorial

Por último, los posibles resultados derivados del proceso tutorial siguiendo el enfoque sistémico propuesto (ver Figura 1) se pueden valorar en cuatro rubros, a saber: en los participantes (tutores y estudiantes), en los programas de posgrado, en la institución educativa y en el campo disciplinario y/o profesional. Cabe mencionar que los resultados esperados en los participantes, se desglosaron en objetivos demostrables mediante productos tangibles y subjetivos los cuales implican la valoración personal. Con esta división se pretende subrayar que no sólo es importante valorar los productos obtenidos sino también apreciar qué tan satisfechos se sienten los participantes con los procesos de tutoría, ya que pudiese darse el caso de que los estudiantes logren por ejemplo una

formación amplia, consoliden destrezas para realizar investigación, participen constantemente en eventos académicos y, sin embargo, su satisfacción es magra y su crecimiento personal a través de la tutoría lo perciben pobre e incluso demeritado. Los posibles resultados se describen en la Tabla 4.

Tabla 4. Posibles resultados del proceso tutorial

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Estudiantes Se refieren a los productos derivados y esperados de los procesos de tutoría, incluye la valoración personal de los estudiantes	1. Resultados objetivos: productos tangibles	1. Formación teórico-metodológica 2. Destrezas para investigar 3. Intervenciones en el contexto de la práctica profesional 4. Inserción a grupos de trabajo 5. Participaciones en eventos académicos en o sin coautoría con los tutores (congresos, simposios, etc.) 6. Iniciación a la docencia en educación superior
Tutores Se refieren a los productos derivados y esperados de los procesos de tutoría, así como la valoración personal de los tutores	2. Resultados subjetivos: valoración personal	1. Satisfacción 2. Expectativas cubiertas 3. Autoeficacia 4. Crecimiento personal
Programa de posgrado Se refieren a las características de los programas de posgrado, en relación a índices de eficiencia terminal y graduación; reconocimiento	1. Resultados objetivos: productos tangibles	1. Estatus académico 2. Puntajes para estímulos académicos 3. Publicaciones 4. Presentaciones en eventos académicos en coautoría con los estudiantes (congresos, simposios, etc.) 5. Grupos de trabajo integrados por tutorados
Institución educativa Conformación de redes y proyectos donde participen tutores y estudiantes de posgrado	2. Resultados subjetivos: valoración personal	1. Satisfacción 2. Expectativas cubiertas 3. Autoeficacia 4. Crecimiento personal
	1. Índices de eficiencia terminal y graduación de los estudiantes 2. Ingreso y permanencia de los programas de posgrado a sistemas de evaluación que le permitan obtener recursos y prestigio	1. Porcentajes de estudiantes graduados por generación en los tiempos establecidos. 1. Obtención de recursos 2. Prestigio académico (nacional e internacional)
	1. Tutoría como eslabón para conformar redes y grupos de trabajo orientados a la investigación (científica y/o profesional)	1. Número de redes y grupos de trabajo orientados a la investigación (científica y/o profesional)

Tabla 4. Posibles resultados del proceso tutorial (*continuación*)

	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Campo disciplinar profesional	Como resultado de los procesos de tutoría se espera que los campos disciplinarios y/o profesionales incrementen e innoven el conocimiento del área y un mayor número de afiliados	1. Producción académica	1. Publicaciones (libros, capítulos, artículos) derivadas de los proyectos o intervenciones vía la tutoría 2. Patentes derivadas de los proyectos o intervenciones vía la tutoría. 3. Consolidación/rupturas de paradigmas 4. Corrimiento de la frontera en el conocimiento 5. Número de afiliados

Habiendo descrito el modelo conceptual elaborado para guiar la planeación, indagación y evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado, el siguiente paso consistió en poner a prueba empírica el funcionamiento del mismo. Para ello, la indagación se centró exclusivamente en probar si desde la perspectiva de estudiantes de diferentes programas de posgrado, los aspectos interpersonales y formativos-socializadores mostraban diferencias dependiendo de las características y atributos de los participantes y de lo que denominamos mediadores entre estas últimas y el proceso tutorial. Por ejemplo: ¿la formación en investigación de los estudiantes (variable de proceso y dependiente) depende del rango de edad de los tutores (variable antecedente e independiente)?

Segunda fase del estudio: la valoración y comparación del funcionamiento del modelo desde la perspectiva de estudiantes de diversos programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México

El objetivo general de la indagación fue probar desde la perspectiva de estudiantes de posgrado pertenecientes a diferentes campos disciplinares, si los aspectos definidos en el modelo teórico como interpersonales y formativos-socializadores mostraban distinto desempeño dependiendo de las características y atributos de los participantes y de los mediadores entre la interacción entre tutores y estudiantes, con la intención de señalar posibles indicadores que influyen en los procesos de la tutoría.

Partiendo de la construcción del modelo conceptual propuesto, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

Desde la perspectiva de estudiantes de diferentes programas de posgrado de la UNAM:

- ¿Los aspectos interpersonales y formativos-socializadores muestran diferencias dependiendo de las características y atributos de los participantes?
- ¿Los aspectos interpersonales y formativos-socializadores muestran diferencias dependiendo de los mediadores de la interacción (trato previo, selección del tutor, disponibilidad, frecuencia de las reuniones) entre tutores y estudiantes?

Las hipótesis (con un nivel de significancia de $p \leq .05$) que guiaron la indagación fueron:

1^a. H_{0a} = Las medias de los aspectos interpersonales y formativos-socializadores de la tutoría desde la perspectiva de estudiantes de posgrado no mostrarán diferencias significativas dependiendo de las características y atributos de los participantes.

1^b. H_{1a} = Las medias de los aspectos interpersonales y formativos-socializadores de la tutoría desde la perspectiva de estudiantes de posgrado mostrarán diferencias significativas dependiendo de las características y atributos de los participantes.

2^a. H_{0b} = Las medias de los aspectos interpersonales y formativos-socializadores de la tutoría desde la perspectiva de estudiantes de posgrado no mostrarán diferencias significativas dependiendo del trato previo, selección del tutor, disponibilidad, y frecuencia de las reuniones entre tutores y estudiantes.

2^b. H_{1b} = Las medias de los aspectos interpersonales y formativos-socializadores de la tutoría desde la perspectiva de estudiantes de posgrado mostrarán diferencias significativas dependiendo del trato previo, selección del tutor, disponibilidad, y frecuencia de las reuniones entre tutores y estudiantes.

Método

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal y comparativo. En el estudio participaron 423 estudiantes con inscripción vigente pertenecientes a tres Programas de Maestría y Doctorado de la UNAM: Psicología, Ciencias Químicas y Ciencias Médicas². Las muestras fueron no probabilísticas por cuotas. Las características de los participantes se concentran en la Tabla 5.

Tabla 5. Características demográficas de los participantes (N = 423)

Ámbito	Psicología				Ciencias Químicas				Ciencias Médicas	
	Maestría		Doctorado		Maestría		Doctorado		Maestría	
Nivel										
Sexo	59 M	20 H	49 M	28 H	35 M	32H	30 M	46 H	60 M	64 H
Edad	$\bar{x} = 29.8$; $\sigma = 5.23$		$\bar{x} = 35.0$; $\sigma = 8.9$		$\bar{x} = 26.9$; $\sigma = 7.2$		$\bar{x} = 32$; $\sigma = 7.2$		$\bar{x} = 31.6$; $\sigma = 4.6$	

Variables de estudio.

Las variables de estudio se organizaron en tres bloques (ver Figura 2):

1. Variables antecedentes (independientes):
 - a) De los participantes.

² En el estudio no participaron estudiantes de doctorado en Ciencias Médicas ya que la población era muy pequeña y de difícil acceso pues era necesario acudir a diferentes Institutos Nacionales del sector salud.

- b) Del programa de posgrado.
- c) De la institución educativa.
- d) Del campo disciplinar o profesional.

Estas tres últimas fueron utilizadas para interpretar y contextualizar los resultados.

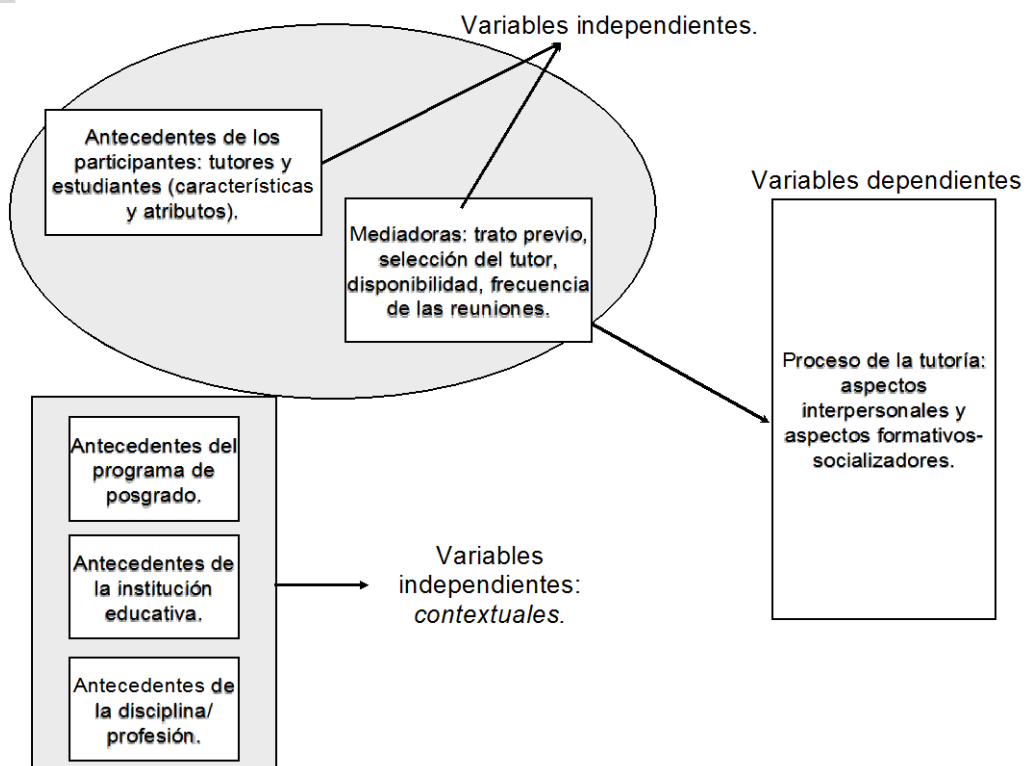
2. Variables mediadoras (independientes):

- a) Trato previo entre tutores y estudiantes antes de ingresar al posgrado.
- b) Selección de los tutores (libre vs. asignada).
- c) Disponibilidad de los tutores para atender a los estudiantes.
- d) Frecuencia de las reuniones.

3. Variables de proceso (dependientes):

- a) Aspectos interpersonales: comportamiento ético, profesionalismo, clima de la interacción.
- b) Aspectos formativos-socializadores: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, entrenamiento, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial.

Figura 3. Variables del estudio



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3, se representan las variables de estudio. Como se observa, las variables de los participantes y las que se denominan como mediadoras se analizaron como variables independientes, por su parte, las variables que se identificaron como de proceso se consideraron como dependientes. En otras palabras, lo que se buscó fue probar si los aspectos interpersonales y los formativos-socializadores de la tutoría, mostraban diferente comportamiento dependiendo de las características de los participantes así como del trato previo entre tutores y estudiantes, del tipo de selección (libre o asignada), la disponibilidad que mostraban los tutores para trabajar con sus tutorados y la frecuencia en las reuniones. Por otra parte, los aspectos antecedentes relacionados con las características de los programas, de la institución educativa y de la disciplina y/o la profesión, se consideraron como variables independientes contextuales en tanto facilitaron la interpretación y comprensión de los resultados obtenidos.

Instrumento.

Se construyó un instrumento ex profeso dirigido a estudiantes de posgrado. El procedimiento para su elaboración fue el siguiente:

1. A partir del modelo conceptual elaborado (Figura 2) se realizaron las definiciones operacionales de las variables y se identificaron sus dimensiones e indicadores.
2. Siguiendo el modelo conceptual presentado en la primera parte de este estudio, se elaboraron reactivos de los siguientes rubros:
 - En el caso de lo referido en el modelo conceptual como *antecedentes* se elaboraron reactivos para indagar atributos de tutores y estudiantes.
 - De los rubros denominados *mediadores entre la interacción entre tutores y estudiantes antes de ingresar al posgrado* (trato previo, selección del tutor, disponibilidad y frecuencia de reuniones), *proceso tutorial y mediadora entre el proceso de tutoría y resultados* (nivel de participación de otros en la formación de los estudiantes) se consideraron todos los indicadores descritos en las Tablas 2 y 3.
 - Por último, en el caso de lo descrito en *posibles resultados* (Tabla 4) se consideraron exclusivamente los indicadores referidos a los estudiantes, en tanto el instrumento estaba orientado a explorar la visión de éstos últimos.
3. Derivado del paso anterior, se obtuvieron 490 reactivos, los cuales se sometieron a valoración de diez jueces (cuatro tutores, cuatro estudiantes de posgrado y dos expertos en estudios de posgrado) solicitándoles evaluar dos aspectos: claridad y validez de contenido. De esta fase, sólo se seleccionaron aquellos reactivos donde por lo menos el 80% de los jueces los hubiesen valorado como favorables, dando como resultado 229 reactivos.
4. Se obtuvo una versión preliminar del cuestionario dividido en cinco secciones, a saber:
 - Datos generales de los participantes: 18 reactivos.
 - Datos previos a la interacción entre tutores y estudiantes: 32 reactivos.
 - Proceso de tutoría: 109 reactivos.

- Desarrollo de habilidades de los estudiantes y contribuciones de los tutores (posibles resultados): 62 reactivos.
 - Valoración general de la tutoría (posibles resultados): 8 reactivos.
5. Para verificar la claridad de los reactivos, se aplicó el instrumento a cuatro estudiantes por programa de posgrado (Ciencias Médicas, Ciencias Químicas y Psicología y) a quienes se les entrevistó a fin de conocer sus apreciaciones sobre el mismo. En esta fase no se eliminaron reactivos, sin embargo se realizaron ajustes de redacción.
 6. Se elaboró la versión definitiva del cuestionario.
 7. La impresión del cuestionario incluía un cuadernillo de preguntas y dos hojas de lector óptico diseñadas específicamente para capturar sus respuestas.
 8. Cada juego fue foliado y entregado dentro de un sobre a los participantes.

Validación psicométrica del instrumento.

Cabe señalar que para fines del presente estudio se presenta la validación psicométrica de las escalas correspondientes a los aspectos interpersonales y formativos-socializadores. Dichas escalas fueron elaborados con opciones de respuesta tipo Likert. En el caso de los *aspectos interpersonales*, se elaboraron tres escalas independientes correspondientes a: comportamiento ético, profesionalismo y clima de la interacción. Por su parte, sobre los *aspectos formativos-socializadores* se construyeron ocho escalas independientes: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, entrenamiento, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial. Es decir, en total se validaron once escalas, las cuales en total sumaban 109 reactivos.

Previo a la validación de las escalas vía análisis factoriales, se probó la pertinencia de los mismos vía la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett. De la primera prueba se destaca que en todas las escalas se obtuvo un valor $>.50$, mientras que en el test esfericidad se logró una $p < .05$. Dado que en ambas pruebas los resultados fueron positivos, se procedió a realizar análisis factorial confirmatorio, a través del cual se pretendió probar la hipótesis de lo que teóricamente se había conceptualizado: cada escala poseía una estructura única. En cuanto al método factorial, se optó por el de componentes principales. Dependiendo de las correlaciones entre los reactivos de cada escala se optó por rotaciones ortogonales u oblicuas, eligiéndose solo aquellos ítems cuya carga factorial fuera igual o mayor a $.40$. En cada análisis factorial se eliminaron reactivos que cargaran en más de un factor con $.40$.

Sobre las escalas correspondientes a los *aspectos interpersonales* se destaca lo siguiente:

En la escala de *comportamiento ético* las correlaciones entre los reactivos fueron moderadas, por lo que se optó por rotación ortogonal. Se eliminaron 4 reactivos de 13. En esta escala se obtuvieron tres componentes: respeto, autonomía y uso de poder, los cuales explican el 60.32% de la

varianza.

En la escala *profesionalismo*, los reactivos mostraron correlaciones moderadas, por ello se eligió rotación ortogonal. A partir del análisis se eliminó un reactivo de 13. Se identificaron dos componentes: compromiso y dedicación (tiempo), los cuales explican 55.93% de la varianza.

Los reactivos de la escala *clima de la interacción*, mostraron correlaciones moderadas por lo que al igual que en las dos escalas previas, se optó por rotación ortogonal. El análisis dio como resultado un solo componente que integró los 12 reactivos sometidos a análisis, éste explica el 49.67% de la varianza.

Por otra parte, en la estructura factorial de las escalas correspondientes a los *aspectos formativos-socializadores*, se señala:

Las correlaciones de los 13 reactivos que integraron la escala *formación en investigación* fueron altas por lo que se optó por rotación oblicua, como resultado se conservaron todos los reactivos y se obtuvo un solo componente el cual explica el 57.57% de la varianza.

La escala *formación profesional* se integró originalmente por 10 reactivos, las correlaciones entre los mismos fueron altas por lo que se eligió rotación oblicua, se eliminó un reactivo, el resto integró un componente que explica el 56.59% de la varianza.

Sobre la escala *docencia* se sometieron a análisis 11 reactivos, las correlaciones entre los mismos fueron altas por lo que se optó por rotación oblicua. Los reactivos se agruparon en un componente con 9 reactivos y otro conformado por 2 reactivos; ambos componentes explican el 62.65% de la varianza.

En la escala *entrenamiento* se analizaron 9 reactivos, las correlaciones entre los mismos fueron moderadas por lo que se eligió rotación ortogonal. Se eliminó un reactivo, los restantes configuraron un componente el cual explica el 52.69% de la varianza.

La escala *consejería académica* se integró por 6 reactivos cuya correlación fue alta por lo que se optó por rotación oblicua. Todos los reactivos se agruparon en un solo componente que explica 60.86% de la varianza.

La escala *socialización* conjuntó 8 reactivos, la correlación entre los mismos fue alta por lo que la rotación seleccionada fue oblicua. Los reactivos se unieron en un solo componente el cual explica el 55.86% de la varianza.

La escala *auspicio académico* se integró por 8 reactivos, la correlación entre los mismos fue moderada y la rotación seleccionada fue ortogonal. Como resultado se obtuvo un solo componente, el cual explica el 45.99% de la varianza.

Por último, en la escala *apoyo psicosocial*, se diseñaron 6 reactivos cuya correlación fue moderada por lo que se optó por rotación ortogonal. El análisis factorial arrojó un solo componente el cual explica el 59.24% de la varianza.

En resumen, a través de los análisis factoriales se eliminaron un total de 7 reactivos, dando 102 reactivos válidos distribuidos en las escalas correspondientes (ver Anexo 1). Como se observa en la Tabla 6, 8 de 11 escalas resultaron unifactoriales con lo cual se confirma la hipótesis sobre las estructuras subyacentes de las mismas. Por otra parte se destaca que la varianza explicada más baja y más alta les corresponde respectivamente a las escalas *auspicio académico* (45.99%) y *docencia* (62.64%). En cuanto a los coeficientes Alpha de Cronbach, la escala *comportamiento ético* obtuvo el más bajo ($\alpha = .75$) y la escala *formación en investigación* el más alto ($\alpha = .93$).

Tabla 6. Análisis factorial: número de reactivos, valores propios, varianza explicada y coeficiente Alpha de Cronbach por cada escala y componentes

	Escalas	Componentes	No. de reactivos	Valor propio	% de varianza explicada	
Aspectos interpersonales	Comportamiento ético ($\alpha = .75$)	Respeto ($\alpha = .78$)	4	3.11	34.59	
		Uso de poder ($\alpha = .60$)	3	1.29	14.35	
		Autonomía ($\alpha = .60$)	2	1.02	11.38	
Aspectos interpersonales	Profesionalismo ($\alpha = .88$)	Compromiso	7	5.37	44.80	
		Dedicación (tiempo) ($\alpha = .78$)	5	1.33	11.13	
	Clima de la interacción ($\alpha = .90$)	Clima de la interacción	12	5.96	49.67	
Aspectos formativos-socializadores	Formación en investigación ($\alpha = .93$)	Formación en investigación	13	7.48	57.57	
	Formación profesional ($\alpha = .90$)	Formación profesional	9	5.09	56.59	
	Docencia ($\alpha = .90$)	Fomento al aprendizaje ($\alpha = .90$)		9	5.79	52.63
		Incorporación a la docencia en Educación Superior ($\alpha = .85$)		2	1.10	10.01
	Entrenamiento ($\alpha = .87$)	Entrenamiento	8	4.21	52.69	
	Consejería académica ($\alpha = .87$)	Consejería académica	6	3.65	60.86	
	Socialización ($\alpha = .88$)	Socialización	8	4.46	55.86	
	Auspicio académico ($\alpha = .82$)	Auspicio académico	8	3.67	45.99	
	Apoyo psicosocial ($\alpha = .86$)	Apoyo psicosocial	6	3.55	59.24	

Con los resultados derivados de los análisis factoriales y considerando las preguntas de investigación, en la Tabla 7 se especifican las variables independientes y dependientes con las que finalmente se hicieron pruebas de diferencias o comparación entre grupos. En total se seleccionaron

15 variables independientes y 15 variables dependientes³. Para llevar a cabo el análisis de los datos se aplicaron, dependiendo del caso, *t* de Student o análisis de varianza de una vía, se subraya que en estos últimos se utilizó la prueba post hoc Bonferroni para identificar en qué grupos se presentaban diferencias significativas. Los análisis se realizaron con la ayuda del programa SPSS V22. Con el propósito de ilustrar cómo se realizó el análisis de los datos (Juárez, Villatoro y López, 2002, p. 18) se presentan un par de ejemplos:

Para probar si la variable *autonomía* dependía de la *edad de los estudiantes*, se consideró lo siguiente: la variable independiente (edad de los estudiantes) integró más de dos grupos, el nivel de medición de la variable dependiente es escalar por lo que la prueba idónea para comparar grupos es el análisis de varianza de una vía (con prueba post hoc Bonferroni).

Un segundo ejemplo, para probar si la variable *autonomía* dependía del *sexo de los estudiantes*, se consideró lo siguiente: la variable independiente poseía dos grupos (hombre o mujer), el nivel de medición de la variable dependiente es escalar por lo que la prueba para comparar grupos es *t* de Student.

Tabla 7. Variables independientes y dependientes

Variables independientes	Variables dependientes
<u>De los estudiantes:</u>	<u>De proceso tutorial</u>
1. Edad	1. Respeto
2. Sexo	2. Autonomía
3. Estado civil	3. Uso de poder
4. Estudios previos	4. Compromiso
5. Programa de posgrado	5. Dedicación
6. Nivel de estudio (maestría/doctorado)	6. Clima de la interacción
7. Semestre	7. Formación en investigación
<u>De los tutores:</u>	8. Formación profesional
1. Edad	9. Fomento al aprendizaje
2. Sexo	10. Incorporación a la docencia en educación superior
3. Último grado académico	11. Entrenamiento
4. Docencia en posgrado	12. Consejería académica
<u>De la interacción entre tutores y estudiantes</u>	13. Socialización
1. Trato previo	14. Auspicio académico
2. Selección del tutor	15. Apoyo psicosocial
3. Disponibilidad por parte de los tutores	
4. Frecuencia de las reuniones	

³ Se aclara que seis de los 10 atributos de los tutores descritos en el modelo conceptual (Figura 2), no se consideraron en el análisis, en tanto cerca del 50% de los participantes no contaban con información suficiente al respecto. Dichos atributos fueron: pertenencia a asociaciones, reconocimientos académicos, número de tutorados, número de graduados, antigüedad como tutor y realización de investigación con otros investigadores.

Resultados

Características y atributos de los estudiantes y proceso tutorial.

No hubo diferencias significativas en la valoración por parte de los estudiantes de las actividades tutoriales dependiendo de su sexo (hombres vs. mujeres); estado civil (soltero vs. casado); estudios previos (licenciatura, especialidad, maestría) y semestre cursado.

En las variables donde se identificaron diferencias significativas fueron: edad; programa de posgrado de referencia (Ciencias Médicas, Ciencias Químicas y Psicología) y nivel de estudios (maestría vs. doctorado).

En la variable *edad* a fin de realizar comparaciones por grupos, se agruparon las edades de los participantes en cuatro grupos: 1. < 23 años; 2. De 27 a 29 años; 3. De 30 a 33 años y 4. >33 años. Los resultados mostraron diferencias entre grupos en los factores *incorporación a la docencia y socialización*, se detallan los datos:

- a) *Incorporación de la docencia en educación superior* ($F = 5.04$; $gl = 3, 419$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 2 ($\bar{x} = 2.41$) y los grupos 3 ($\bar{x} = 3.02$) y 4 ($\bar{x} = 2.97$), por otra parte no se encontraron diferencias con el grupo 1 ($\bar{x} = 2.52$).
- b) *Socialización* ($F = 3.00$; $gl = 3, 419$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 2 ($\bar{x} = 3.43$) y el grupo 3 ($\bar{x} = 3.88$), no se encontraron diferencias en los grupos 1 ($\bar{x} = 3.54$) y el 2 ($\bar{x} = 3.43$).

Los factores en donde se ubicaron diferencias entre grupos dependiendo del *programa de posgrado* de referencia (1.Ciencias Médicas; 2. Ciencias Químicas y 3. Psicología) fueron:

- a) *Formación en investigación* ($F = 24.10$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.41$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.96$) y 2 ($\bar{x} = 4.10$).
- b) *Formación profesional* ($F = 16.63$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.36$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.88$) y 2 ($\bar{x} = 3.92$).
- c) *Fomento al aprendizaje* ($F = 13.80$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.23$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.67$) y 2 ($\bar{x} = 3.79$).
- d) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($F = 21.42$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 2.2$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.25$) y 2 ($\bar{x} = 2.9$).
- e) *Entrenamiento* ($F = 17.13$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.06$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.61$) y 2 ($\bar{x} = 3.61$).
- f) *Consejería académica* ($F = 21.98$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 2 ($\bar{x} = 3.98$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.45$) y 3 ($\bar{x} = 3.20$).

- g) *Socialización* ($F = 45.01$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.00$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.98$) y 2 ($\bar{x} = 4.00$).
- h) *Auspicio académico* ($F = 49.24$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 2.96$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.73$) y 2 ($\bar{x} = 3.83$).
- i) *Apoyo psicosocial* ($F = 15.55$; $gl = 2, 420$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.05$) y los grupos 1 ($\bar{x} = 3.55$) y 2 ($\bar{x} = 3.64$).

En la variable *nivel de estudio* (maestría/doctorado), se encontraron diferencias significativas en los factores:

- a) *Autonomía* ($t = -2.43$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría tuvieron un puntaje menor ($\bar{x} = 4.27$) comparados con los doctorandos ($\bar{x} = 4.88$).
- b) *Formación en investigación* ($t = -3.77$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría mostraron un puntaje menor ($\bar{x} = 3.67$) en contraste con los doctorandos ($\bar{x} = 4.04$).
- c) *Entrenamiento* ($t = -2.23$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría mostraron un puntaje menor ($\bar{x} = 3.30$) en contraste con los doctorandos ($\bar{x} = 3.54$).
- d) *Consejería académica* ($t = -4.32$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría mostraron un puntaje menor ($\bar{x} = 3.38$) comparados con los estudiantes de doctorado ($\bar{x} = 3.82$).
- e) *Socialización* ($t = -2.19$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría mostraron un puntaje menor ($\bar{x} = 3.56$) en contraste con los doctorandos ($\bar{x} = 3.82$).
- f) *Auspicio académico* ($t = -3.42$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes de maestría mostraron un puntaje menor ($\bar{x} = 3.36$) en contraste con los doctorandos ($\bar{x} = 3.65$).

Características y atributos de los tutores y proceso tutorial.

No se encontraron diferencias significativas en la valoración del desempeño de los tutores considerando su *sexo* y su rol como *docentes en posgrado*. Por otra parte en las variables *edad* y *último grado académico* se encontraron diferencias significativas.

En la variable *edad*, se organizaron cinco grupos de comparación (1. < 40 años; 2. De 41 a 50 años; 3. De 51 a 60 años; 4. De 61 a 70 años y 5. >70 años). Es de llamar la atención que los tutores pertenecientes al grupo 1 (< 40 años) obtuvieron una media más alta comparados con los otros grupos. Lo factores en los que se identificaron diferencias significativas entre grupos fueron:

- a) *Compromiso* ($F = 3.22$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.38$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.90$) y 5 ($\bar{x} = 3.59$).
- b) *Clima de la interacción* ($F = 2.77$; $gl = 4, 418$, $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.44$) y el grupo 2 ($\bar{x} = 4.05$).

- c) *Formación en investigación* ($F = 4.15$; $gl = 4$, 418 $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.14$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.57$) y el 4 ($\bar{x} = 3.76$).
- d) *Formación profesional* ($F = 4.15$; $gl = 4$, 418 $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.14$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.57$) y el 5 ($\bar{x} = 3.22$).
- e) *Fomento al aprendizaje* ($F = 3.99$; $gl = 4$, 418 $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.03$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.44$) y el 5 ($\bar{x} = 3.17$).
- f) *Entrenamiento* ($F = 3.11$; $gl = 4$, 418 $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.82$) y el grupo 2 ($\bar{x} = 3.29$).
- g) *Consejería académica* ($F = 3.96$; $gl = 4$, 418 $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.09$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.40$), 3 ($\bar{x} = 3.57$) y 4 ($\bar{x} = 3.47$).
- h) *Socialización* ($F = 4.02$; $gl = 4$, 418; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.26$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.47$), 3 ($\bar{x} = 3.67$).
- i) *Auspicio académico* ($F = 4.25$; $gl = 4$, 418; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.93$) y el grupo 2 ($\bar{x} = 3.34$).
- j) *Apoyo psicosocial* ($F = 2.96$; $gl = 4$, 418; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.85$) y el grupo 2 ($\bar{x} = 3.27$).

En la variable *último grado académico* de los tutores, se organizaron 5 grupos (1. Licenciatura; 2. Especialidad; 3. Maestría; 4. Doctorado y 5. Posdoctorado). Como se aprecia, los tutores que cuentan con una estancia posdoctoral tienen una media más alta en los factores donde se encontraron diferencias significativas:

- a) *Compromiso* ($F = 4.69$; $gl = 4$, 408; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.80$) y 5 ($\bar{x} = 4.31$) y el grupo 4 ($\bar{x} = 3.90$) y 5 ($\bar{x} = 4.31$).
- b) *Formación en investigación* ($F = 4.49$; $gl = 4$, 408; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.52$) y 5 ($\bar{x} = 4.11$).
- c) *Consejería académica* ($F = 3.34$; $gl = 4$, 408; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.32$) y 5 ($\bar{x} = 3.83$).
- d) *Auspicio académico* ($F = 3.92$; $gl = 4$, 408; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.25$) y 5 ($\bar{x} = 3.73$).
- e) *Socialización* ($F = 4.07$; $gl = 4$, 408; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 3 ($\bar{x} = 3.49$) y 5 ($\bar{x} = 4.02$) y el grupo 4 ($\bar{x} = 3.54$) y 5 ($\bar{x} = 4.02$).

De la interacción entre tutores y estudiantes previa a los procesos tutoriales.

En este rubro se destaca que todas las variables analizadas, a saber: trato previo, el tipo de selección del tutor (libre/asignada) la disponibilidad de los tutores para atender a los estudiantes así como la frecuencia de reuniones, mostraron diferencias significativas en la mayoría de los factores analizados.

El *trato previo* entre tutores y estudiantes se exploró mediante tres preguntas de respuesta dicotómica (sí/no): “1. Mi tutor/a dirigió mi reporte recepcional (tesis, tesina) de estudios anteriores”; “2. Antes de ingresar al posgrado cursé asignaturas con mi tutor/a”; y “3. Antes de ingresar al posgrado fui asistente (investigación, laboral, etc.) de mi tutor/a”.

Se encontraron diferencias entre las respuestas de los estudiantes cuyo tutor/a había dirigido algún reporte recepcional de estudios anteriores y aquellos que no habían conocido a sus tutores/as en esa faceta académica. Llama la atención que las medias de los primeros de manera sistemática son más altas que el segundo grupo. Los factores en donde se encontraron diferencias fueron:

- a) *Formación en investigación* ($t = -3.80$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores siendo sus asesores de trabajos recepcionales en grados anteriores mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 4.05$) comparados con aquellos que no conocieron a sus tutores en dicho rol ($\bar{x} = 3.68$).
- b) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($t = -4.08$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores siendo sus asesores de trabajos recepcionales de grados anteriores mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.14$) comparados con aquellos que no lo fueron ($\bar{x} = 2.54$).
- c) *Socialización* ($t = -3.84$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores siendo sus asesores de trabajos recepcionales de grados anteriores mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.96$) en contraste con aquellos que no lo fueron ($\bar{x} = 3.50$).
- d) *Auspicio académico* ($t = -4.51$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores siendo sus asesores de trabajos recepcionales de grados anteriores mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.75$) comparados con aquellos que no lo fueron ($\bar{x} = 3.34$).

Por su parte, también se encontraron diferencias significativas en las valoraciones de los estudiantes que habían conocido a sus tutores como docentes antes de ingresar al posgrado y aquellos que no conocieron a sus tutores en dicha faceta. Las diferencias se encontraron en los siguientes factores:

- a) *Formación en investigación* ($t = -4.16$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores antes de ingresar al posgrado como docentes, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 4.04$) comparados con aquellos que no conocieron a sus tutores en dicho rol ($\bar{x} = 3.65$).
- b) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($t = -4.16$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que trataron a sus tutores antes de ingresar al posgrado como docentes, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.07$) comparados con aquellos que no conocieron a sus tutores en dicha faceta ($\bar{x} = 2.52$).

- c) *Socialización* ($t = -4.00$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que conocieron a sus tutores antes de ingresar al posgrado como docentes, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.93$) comparados con aquellos que no conocieron a sus tutores siendo sus profesores en estudios previos al posgrado ($\bar{x} = 3.46$).

Por último, en cuanto al *trato previo* entre tutores y estudiantes antes de ingresar al posgrado, hubo diferencias significativas entre aquellos estudiantes que fungieron como asistentes de sus tutores y aquellos que no participaron como asistentes previo ingreso al posgrado. Los factores en donde se ubicaron dichas diferencias fueron:

- a) *Formación en investigación* ($t = -4.30$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que fueron asistentes de sus tutores antes de ingresar al posgrado, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 4.19$) comparados con aquellos que no fueron sus asistentes ($\bar{x} = 3.70$).
- b) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($t = -5.75$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que fueron asistentes de sus tutores antes de ingresar al posgrado, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.51$) comparados con aquellos que no fueron sus asistentes ($\bar{x} = 2.55$).
- c) *Socialización* ($t = -5.02$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que fueron asistentes de sus tutores antes de ingresar al posgrado, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 4.21$) comparados con aquellos que no lo fueron ($\bar{x} = 3.51$).
- d) *Auspicio académico* ($t = -5.28$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los estudiantes que fueron asistentes de sus tutores antes de ingresar al posgrado, mostraron un puntaje mayor ($\bar{x} = 3.93$) en contraste con aquellos que no lo fueron ($\bar{x} = 3.36$).

En el caso de la variable *selección del tutor* (libre/asignada) se identificaron los siguientes factores donde hubieron diferencias significativas:

- a) *Autonomía* ($t = -5.85$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 3.90$) fomentan menor autonomía en los estudiantes comparados con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 4.46$).
- b) *Compromiso* ($t = -9.66$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 3.20$) muestran menos compromiso con los estudiantes en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 4.16$).
- c) *Clima de la interacción* ($t = -7.14$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 3.66$) promueven un clima de interacción menos valorado por los estudiantes en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 4.28$).
- d) *Formación en investigación* ($t = -12.31$, $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.85$) muestran un desempeño menor en dicho factor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 4.06$).

- e) *Formación profesional* ($t = -8.45$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.99$) muestran un desempeño menor en dicho factor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.89$).
- f) *Fomento al aprendizaje* ($t = -7.23$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.91$) muestran un desempeño menor en dicho factor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.72$).
- g) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($t = -9.25$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 1.60$) muestran un desempeño menor en dicho factor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.05$).
- h) *Entrenamiento* ($t = -9.07$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.65$) muestran un desempeño menor comparados con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.61$).
- i) *Consejería académica* ($t = -9.16$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.69$) muestran un desempeño menor comparados con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.77$).
- j) *Socialización* ($t = -10.85$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.57$) muestran un desempeño menor comparados con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.94$).
- k) *Auspicio académico* ($t = -12.78$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.55$) muestran un desempeño menor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.73$).
- l) *Apoyo psicosocial* ($t = -6.96$ $gl = 421$, $p < 0.05$). Los tutores asignados ($\bar{x} = 2.73$) muestran un desempeño menor en dicho factor en contraste con aquellos elegidos libremente ($\bar{x} = 3.58$).

En cuanto a *la disponibilidad de los tutores* (abordada mediante el reactivo: “Las múltiples actividades de mi tutor/a le impiden trabajar sistemáticamente conmigo”), los resultados mostraron diferencias significativas en el desempeño de los tutores a quienes *siempre* sus múltiples actividades les impide trabajar sistemáticamente con sus estudiantes. Las respuestas de los participantes fueron organizadas en cinco grupos: 1. Siempre; 2. Casi siempre; 3. De vez en cuando; 4. Casi nunca y 5. Nunca. Los factores donde se ubicaron dichas diferencias entre grupos fueron:

- a) *Respeto* ($F = 9.30$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.78$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.43$), 3 ($\bar{x} = 4.60$), 4 ($\bar{x} = 4.45$) y 5 ($\bar{x} = 4.59$).
- b) *Uso de poder* ($F = 2.93$ $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.19$) y el 5 ($\bar{x} = 4.69$).
- c) *Autonomía* ($F = 6.85$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.69$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.36$), 3 ($\bar{x} = 4.34$), 4 ($\bar{x} = 4.46$) y 5 ($\bar{x} = 4.50$).
- d) *Compromiso* ($F = 8.07$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.17$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.94$), 3 ($\bar{x} = 4.04$), 4 ($\bar{x} = 4.11$) y 5 ($\bar{x} = 4.03$).
- e) *Dedicación* ($F = 8.68$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.46$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.01$), 3 ($\bar{x} = 4.08$), 4 ($\bar{x} = 4.26$) y 5 ($\bar{x} = 4.31$).

- f) *Clima de la interacción* ($F = 13.33$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.32$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.11$), 3 ($\bar{x} = 4.24$), 4 ($\bar{x} = 4.26$) y 5 ($\bar{x} = 4.29$).
- g) *Formación en investigación* ($F = 6.33$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.08$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.77$), 3 ($\bar{x} = 3.85$), 4 ($\bar{x} = 3.95$) y 5 ($\bar{x} = 3.94$).
- h) *Formación profesional* ($F = 6.78$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.95$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.72$), 3 ($\bar{x} = 3.71$), 4 ($\bar{x} = 3.88$) y 5 ($\bar{x} = 3.78$).
- i) *Fomento al aprendizaje* ($F = 6.66$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.81$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.53$), 3 ($\bar{x} = 3.55$), 4 ($\bar{x} = 3.70$) y 5 ($\bar{x} = 3.75$).
- j) *Entrenamiento* ($F = 4.39$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.84$) y los grupos 3 ($\bar{x} = 3.44$), 4 ($\bar{x} = 3.60$) y 5 ($\bar{x} = 3.41$).
- k) *Consejería académica* ($F = 6.93$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.71$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.51$), 3 ($\bar{x} = 3.56$), 4 ($\bar{x} = 3.68$) y 5 ($\bar{x} = 3.77$).
- l) *Socialización* ($F = 4.00$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.95$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.69$), 3 ($\bar{x} = 3.65$), 4 ($\bar{x} = 3.85$) y 5 ($\bar{x} = 3.66$).
- m) *Auspicio académico* ($F = 5.45$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.84$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.46$), 3 ($\bar{x} = 3.52$), 4 ($\bar{x} = 3.61$) y 5 ($\bar{x} = 3.56$).
- n) *Apoyo psicosocial* ($F = 6.37$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.60$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.32$), 3 ($\bar{x} = 3.51$), 4 ($\bar{x} = 3.55$) y 5 ($\bar{x} = 3.51$).

Por último, en la variable frecuencia de reuniones (reactivo: “En promedio al mes, me reúno con mi tutor/a de manera individual para trabajar sobre mi proyecto”; opciones de respuesta: “1. < de 2 veces”; “2. De 3 a 5 veces”; “3. De 6 a 8 veces”; “4. De 9 a 11 veces” y “5. > de 11 veces”), los datos mostraron diferencias en 14 de los 15 factores analizados (el factor *Uso de poder* fue la excepción). Dichas diferencias acentúan que a menor número de reuniones hay una valoración menor del desempeño de los tutores. Se detallan dichas diferencias:

- a) *Respeto* ($F = 8.89$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.17$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.59$) y 3 ($\bar{x} = 4.73$).
- b) *Autonomía* ($F = 8.51$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 4.03$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.45$), 4 ($\bar{x} = 4.52$) y 5 ($\bar{x} = 4.64$).
- c) *Compromiso* ($F = 52.62$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.25$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.15$), 3 ($\bar{x} = 4.50$), 4 ($\bar{x} = 4.59$) y 5 ($\bar{x} = 4.64$).
- d) *Dedicación* ($F = 19.96$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.66$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.23$), 3 ($\bar{x} = 4.36$), 4 ($\bar{x} = 4.48$) y 5 ($\bar{x} = 4.52$).
- e) *Clima de interacción* ($F = 35.05$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.63$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.30$), 3 ($\bar{x} = 4.55$), 4 ($\bar{x} = 4.49$) y 5 ($\bar{x} = 4.65$).

- f) *Formación en investigación* ($F = 64.66$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 3.02$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 4.02$), 3 ($\bar{x} = 4.42$), 4 ($\bar{x} = 4.53$) y 5 ($\bar{x} = 4.53$).
- g) *Formación profesional* ($F = 47.26$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.99$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.89$), 3 ($\bar{x} = 4.24$), 4 ($\bar{x} = 4.32$) y 5 ($\bar{x} = 4.38$).
- h) *Fomento al aprendizaje* ($F = 47.72$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.82$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.75$), 3 ($\bar{x} = 4.08$), 4 ($\bar{x} = 4.27$) y 5 ($\bar{x} = 4.26$).
- i) *Incorporación a la docencia en educación superior* ($F = 16.31$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.15$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 2.78$), 3 ($\bar{x} = 3.36$), 4 ($\bar{x} = 2.95$) y 5 ($\bar{x} = 3.87$).
- j) *Entrenamiento* ($F = 49.65$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.68$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.61$), 3 ($\bar{x} = 3.87$), 4 ($\bar{x} = 4.19$) y 5 ($\bar{x} = 4.12$).
- k) *Consejería académica* ($F = 48.75$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.74$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.76$), 3 ($\bar{x} = 4.20$), 4 ($\bar{x} = 4.09$) y 5 ($\bar{x} = 4.34$).
- l) *Socialización* ($F = 47.94$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.79$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.83$), 3 ($\bar{x} = 4.34$), 4 ($\bar{x} = 4.34$) y 5 ($\bar{x} = 4.71$).
- m) *Auspicio académico* ($F = 40.85$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.87$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.58$), 3 ($\bar{x} = 4.03$), 4 ($\bar{x} = 4.03$) y 5 ($\bar{x} = 4.20$).
- n) *Apoyo psicosocial* ($F = 29.88$; $gl = 4, 418$; $p < 0.05$) las diferencias se encontraron entre el grupo 1 ($\bar{x} = 2.73$) y los grupos 2 ($\bar{x} = 3.56$), 3 ($\bar{x} = 3.90$), 4 ($\bar{x} = 3.98$) y 5 ($\bar{x} = 4.14$).

Discusión y conclusiones

Una primera aproximación a los resultados obtenidos permite valorar que las medias de los factores analizados en una escala de 1 a 5, se ubicaron ≥ 3 , lo cual significa que desde el punto de vista de los estudiantes, los tutores realizan con frecuencia las actividades tutoriales descritas en el modelo teórico; sin embargo, se destaca que el factor *incorporación a la docencia en la educación superior* obtuvo el valor más bajo con una $\bar{x} = 2.74$.

El análisis de los datos permitió parcialmente rechazar la primera hipótesis nula (H_{0a}), en tanto algunos factores analizados mostraron diferencias dependiendo de ciertas características y atributos de los participantes. Así en el caso de los estudiantes, su edad, programa de posgrado de referencia y nivel de estudios marcó diferencias significativas en la valoraciones de ciertos factores. En la variable *edad* se identificaron dos factores con diferencias significativas: *incorporación a la docencia en educación superior* y *socialización*. En dichos factores, los estudiantes cuyo intervalo de edad osciló entre 27 y 29 años valoraron más bajo el desempeño de sus tutores en contraste con estudiantes de mayor edad. Cabría indagar a qué se deben dichas diferencias. En cuanto a las diferencias por la pertenencia a uno de los tres programas de posgrado de referencia (Ciencias Médicas, Ciencias Químicas y Psicología), se destaca que los estudiantes de Psicología

valoraron más bajo el desempeño de sus tutores; tal vez se deba a la naturaleza del campo disciplinario el cual puede caracterizarse como blando-aplicado, donde tiende a darse mayor libertad a los estudiantes e incluso menor seguimiento. En cuanto al nivel de estudio (maestría/doctorado), se identificó que los estudiantes de maestría valoran más bajo el desempeño de sus tutores comparados con los estudiantes de doctorado.

Por su parte, los atributos de los tutores que marcaron diferencias en su desempeño, según el punto de vista de los estudiantes son su edad y su último grado académico. Sobre la edad, se destaca que los tutores más jóvenes (< 40 años) fueron valorados más alto por los estudiantes, probablemente por la cercanía en cuanto a edad o porque dichos tutores están interesados en integrar grupos de trabajo. Por otra parte, es de llamar la atención que aquellos tutores que realizaron una estancia posdoctoral fueron valorados más alto; probablemente, el realizar una estancia fuera de la entidad donde realizaron sus estudios anteriores e interactuar con otros investigadores, favorece mayor apertura y sensibilidad hacia la formación de los estudiantes. Este es un punto que demanda mayor indagación.

Por otra parte, la segunda hipótesis nula (H_{0b}), es rechazada ya que se encontraron diferencias significativas dependiendo del trato previo, selección del tutor, disponibilidad y frecuencia de las reuniones entre tutores y estudiantes en gran parte de los factores analizados. Los resultados vinculados al trato previo entre tutores y estudiantes, mostraron de manera consistente que aquellos estudiantes que conocieron a sus tutores antes de ingresar al posgrado valoran el desempeño de sus tutores más alto comparados con aquellos que no interactuaron con sus tutores antes de ingresar al posgrado. Estos resultados resultan de vital importancia ya que apuntalan la relevancia de establecer vínculos previos entre tutores y estudiantes a fin de afianzar la interacción y la formación en el posgrado. En cuanto al tipo de selección del tutor se destaca que, desde el punto de vista de los estudiantes, aquellos que fueron elegidos libremente muestran un mejor desempeño comparados con aquellos que fueron asignados. Sobre lo definido como disponibilidad de los tutores (frecuencia con que las múltiples actividades de los tutores limitan el trabajo sistemático con los estudiantes) y la frecuencia de las reuniones entre tutores y estudiantes, los resultados confirman empíricamente lo esperado: a menor tiempo dedicado, menor desempeño y valoración de las actividades tutoriales. Estos hallazgos son coincidentes con los señalamientos de Berger (1990) y MacLellan (2001), quienes refieren como indispensable establecer un tiempo y una agenda para atender a los estudiantes, para desempeñar las funciones de tutoría. Por su parte, Ehrich, Hansford y Tennet (2003) y Zuber y Ryan (1994) han señalado como una variable importante en la tutoría, la disponibilidad de los tutores para atender a los estudiantes.

Con el modelo conceptual de la tutoría que se presenta en este artículo, se pretende ofrecer un marco de referencia para comprender desde una perspectiva sistémica diversas variables que pudiesen estar asociadas al funcionamiento de la tutoría en los estudios de posgrado, al mismo

tiempo que identifica dos aspectos básicos en la formación de posgraduados: lo interpersonal y lo formativo-socializador. El explicitar y ahondar en dichos aspectos puede favorecer que estudiantes, tutores, programas de estudio e instituciones establezcan líneas de acción en pro de fomentar la educación en el posgrado.

El modelo conceptual, también permite identificar los resultados que los procesos de tutoría generan en diversos actores y sistemas: tutores, estudiantes, programas de posgrado, institución educativa y para los propios campos disciplinarios o profesionales. Con ello se busca enfatizar que la tutoría en el posgrado no sólo permite que los estudiantes realicen proyectos (sean de investigación o profesionales) sino que la interacción entre tutores y estudiantes tiene repercusiones en otros sistemas.

En aras de probar el modelo conceptual de manera empírica, fue posible identificar que desde la perspectiva de una muestra de estudiantes de posgrado de tres programas distintos, existen ciertas variables antecedentes y moderadoras asociadas al desempeño de la tutoría. Estos primeros hallazgos resultan relevantes y requieren mayor indagación, a fin de identificar qué variables están asociadas a la tutoría en el posgrado y en consecuencia promover mejores prácticas al respecto.

La parte empírica del presente artículo, requiere mayor profundización, así como un diseño de investigación longitudinal que permita dar seguimiento al desempeño de todas las variables. También requiere, generar indagaciones espejo, entre lo que perciben los estudiantes y lo que aprecian los tutores, a fin de darle mayor validez a los resultados. Sin embargo, se considera que el mayor logro de esta investigación, fue la configuración de un modelo conceptual que puede servir tanto para enriquecer la discusión teórica sobre la formación de posgraduados como la indagación empírica al respecto.

Referencias

- Acker, S., Hill, T. y Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Internacional Thomson Editores.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, S. (1990). Mentor relationship and gifted learners. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED321491.pdf>
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En P. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll,

- (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- De la Cruz, G., García, T. y Abreu, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388.
- Dolmas, D. (1994). A rating scale for tutor evaluation in a problem-based curriculum: validity and reliability. *Medical Education*, 28, 550-558.
- Ehrich, L., Hansford, B. y Tennet, L. (2003). Mentoring in medical context, *British Educational Research Association Annual Conference, 11-13 September*, Heriot-Watt University, Edinburgh. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/2894/>
- Fagenson-Eland, E., Marks, M. y Amendola, K. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29-42.
- Juárez, F. Villatoro, J. A. y López, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge. An essay on the constructivist and contextual nature of Science*. Great Britain: Pergamon Press.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Maloney, M. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 16-25.
- Ottewill, R. (2001). Tutors as professional role models, with particular reference to undergraduate business education. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 436-451.
- Richardson, J. y King, E. (1998). Adult students in Higher Education. Burden or Boon? *Journal of Higher Education*, 69(1), 65-88.
- Viator, R. (2001). The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes. *Accuting, organizatiend and society*, 26, 73-93.
- Young, C. y Wright, J. (2001). Mentoring: The Components for Success. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 202-207.
- Zuber, O. y Ryan, Y. (1994). *Quality in Postgraduate education*. London: Kogan Page.

Anexo 1. Reactivos por escala

<i>Mi tutor/a....</i>	M	DS
Escala: comportamiento ético		
<i>Factor 1. Respeto</i>		
1. Me ridiculiza cuando expreso mis dudas.*	4.64	0.88
2. Me critica en exceso.*	4.37	1.06
3. Me hace dudar de mis capacidades.*	4.37	1.01
4. Me impone su manera de pensar.*	4.15	1.12
<i>Factor 2. Uso de poder</i>		
5. Me asigna actividades que interfieren con mi formación.*	4.49	1.01
6. Me exige realizar actividades no relacionadas con mi proyecto de investigación.*	4.22	1.14
7. Ha utilizado datos de mi investigación sin mi consentimiento.*	4.79	0.73
<i>Factor 3. Autonomía</i>		
8. Durante el desarrollo de mi investigación ha favorecido mi autonomía.	4.28	1.07
9. Me da libertad para desarrollar mi proyecto.	4.42	0.91
Escala: profesionalismo		
<i>Factor 1. Compromiso</i>		
10. Asiste preparado/a a las juntas de planeación o evaluación de mis avances.	3.95	1.28
11. Se conforman con solo escuchar mis avances.*	3.69	1.22
12. Se mantiene al pendiente de mi avances.	4.09	1.14
13. Procura que desarrolle mi máximo potencial.	3.97	1.20
14. Se mantiene actualizado/a en mi tema de investigación.	4.09	1.14
15. Se interesa genuinamente por formar nuevos investigadores.	4.04	1.28
16. Hace correcciones por escrito a mis informes.	3.98	1.32
<i>Factor 2. Dedicación.</i>		
17. Cuando nos reunimos se dedica exclusivamente a atenderme.	4.07	1.12
18. Carece de tiempo para solucionar mis dudas.*	3.91	1.14
19. Es puntual en las citas que acordamos.	4.33	0.96
20. Cuando por alguna razón no podremos vernos, me avisa con anticipación para reprogramar la cita.	4.26	1.14
21. Demora las revisiones de mis trabajos escritos.*	3.93	1.16
Escala: clima de la interacción		
22. Hace que me sienta a gusto cuando trabajamos juntos en la solución de problemas.	4.06	1.16
23. Me da confianza para expresar mis dudas.	4.34	1.02
24. Favorece el mutuo apoyo en nuestra relación.	3.96	1.22
25. Es accesible conmigo cuando le expongo mis dudas.	4.54	0.85
26. Es indiferente conmigo.*	4.37	1.04
27. Favorece entre nosotros el diálogo sobre tópicos disciplinarios o profesionales.	3.89	1.19
28. Aunque no tenga cita, puedo hablar con el/ella cuando lo necesito.	4.22	1.09
29. Me genera tanto estrés que me bloquea.*	4.38	0.97
30. Me inspira tanta confianza que hasta le puedo platicar problemas personales.	3.19	1.47
31. Es atento/a conmigo.	4.34	1.04
32. Escucha con atención mis propuestas.	4.15	1.17
33. Utiliza un lenguaje claro en sus recomendaciones.	4.38	0.93
Escala: formación en investigación		
34. Supervisa la organización de los datos o información obtenida en mi investigación.	3.94	1.29
35. Supervisa cercanamente los avances de mi proyecto.	3.97	1.17
36. Propicia que identifique nuevas preguntas derivadas de los avances de mi investigación.	3.77	1.24
37. Me ayuda a planear las fases de mi investigación.	3.75	1.26
38. Me ayuda a integrar al proyecto las observaciones emitidas por los comités evaluadores.	3.76	1.32
39. Me auxilia en la interpretación de resultados parciales o finales obtenidos.	3.89	1.25

Anexo 1. Reactivos por escala (*continuación*)

<i>Mi tutor/a....</i>	M	DS
40. Supervisa la calidad de los datos que obtengo en mi investigación.	3.97	1.21
41. Me ayuda a solucionar imprevistos que se presentan en mi investigación.	3.87	1.25
42. Me apoya a seleccionar los aspectos metodológicos de mi investigación.	3.78	1.19
43. Propicia que identifique los alcances y limitaciones de mi investigación.	3.83	1.20
44. Me recomienda los medios idóneos para la publicación de mi investigación.	3.60	1.47
45. Me ayuda a analizar la literatura sobre la temática de mi estudio.	3.51	1.29
46. Al inicio de mis estudios me apoyó a elaborar mi proyecto de investigación.	3.88	1.35
Escala: formación profesional		
47. Me anima a aplicar mis conocimientos en nuevos contextos y situaciones.	3.52	1.31
48. Se asegura que yo adquiera las competencias del campo académico al que me puedo dedicar.	3.70	1.35
49. Me prepara para el trabajo multidisciplinario.	3.59	1.38
50. Me anima a buscar nuevas alternativas para solucionar problemas (de investigación o profesionales).	3.89	1.20
51. Se asegura de que yo adquiera las capacidades básicas para mi desempeño profesional futuro.	3.85	1.23
52. Me estimula a utilizar el conocimiento más actualizado en el abordaje de retos (profesionales o de investigación).	3.83	1.24
53. Me hace ser conscientes de que el conocimiento es dinámico.	3.91	1.32
54. Me orienta sobre cómo incorporarme al campo laboral.	2.75	1.42
55. Con su ejemplo me conduce a actuar con ética.	4.33	1.11
Escala: docencia		
<i>Factor 1. Fomento al aprendizaje.</i>		
56. Verifica que haya entendido los conceptos más relevantes del campo.	3.79	1.26
57. Me ayuda a resolver dudas sobre mis asignaturas.	3.35	1.35
58. Promueve enlaces entre lo que aprendo en mis materias y el desarrollo de mi proyecto de investigación.	3.40	1.34
59. Fomenta que tengan una visión amplia, profunda y equilibrada del campo de estudio.	3.79	1.26
60. Me hace ver la relación que existe entre diferentes asignaturas o temáticas.	3.32	1.30
61. Verifica que puedo transferir los conceptos relevantes del campo a diferentes contextos o situaciones.	3.58	1.30
62. Monitorea el desempeño que tengo en mis asignaturas.	3.39	1.38
63. Cuando expongo ante un grupo comenta conmigo mis aciertos y errores.	3.76	1.32
64. Me ayuda a organizar el conocimiento de manera lógica y coherente para enseñarlo.	3.62	1.38
<i>Factor 2. Incorporación a la docencia en educación superior.</i>		
65. Me incorpora a la docencia.	2.61	1.54
66. Procura que desarrolle habilidades docentes.	2.89	1.55
Escala: entrenamiento		
67. Utiliza tanto palabras como acciones para enseñarme.	3.70	1.33
68. Me ejemplifica con su actuación cómo debo ejecutar una tarea antes de que yo la lleve a cabo.	3.06	1.41
69. Me supervisa durante el ejercicio de mis habilidades.	3.08	1.28
70. Me hace practicar las tareas hasta que adquiero el grado de habilidad deseada.	3.17	1.41
71. Me explica el nivel de dominio de las habilidades que deberé alcanzar con mi formación.	3.62	1.38
72. Me explica <i>in situ</i> las actividades que debo realizar.	3.50	1.35
73. Cuando concluyo una actividad me señala mis aciertos y errores.	3.77	1.28
74. De manera progresiva ha elevado el grado de dificultad de las actividades que realizo.	3.35	1.22
Escala: consejería académica		
75. Establece conmigo las metas a alcanzar con mi formación académica.	3.57	1.38

Anexo 1. Reactivos por escala (*continuación*)

<i>Mi tutor/a...</i>	M	DS
76. Fomenta en mi carga académica, una distribución equilibrada entre teoría y práctica.	3.47	1.38
77. Me guía para que cumpla con todos los requisitos establecidos en el plan de estudios en el que estoy inscrito/a.	3.81	1.35
78. Verifica el cumplimiento de mi plan de trabajo en cuanto a tiempos y metas.	3.70	1.29
79. Me orienta en la realización de trámites académicos necesarios.	3.30	1.43
80. Me asesora en la selección de mis materias.	3.42	1.46
Escala: socialización		
81. Cuando asisto con el/ella a congresos, simposios, reuniones académicas, etc. favorecen mi interacción con otros expertos.	3.17	1.49
82. Me hace sentir valioso dentro de su grupo de trabajo.	3.81	1.25
83. Me relaciona con otros expertos de mi institución.	3.01	1.41
84. Me enseña cómo debo conducirme en diversas situaciones de la vida laboral.	3.08	1.47
85. Propicia que conozca la forma de trabajo de otros grupos de nuestra institución.	2.83	1.40
86. Favorece mi interacción con expertos externos a nuestra institución (nacionales e internacionales).	2.77	1.53
87. Me integré explícitamente a su equipo de trabajo desde el inicio de mis estudios.	4.05	1.28
88. Me enseña cómo debo conducirme en diversas situaciones de la vida laboral.	3.44	1.37
Escala: auspicio académico		
89. Me asiste en la elaboración y presentación de solicitudes de financiamiento.	3.35	1.13
90. Respalda mi decisiones.	4.05	1.05
91. Me ayuda a identificar las agencias (instituciones, fundaciones, oficinas gubernamentales y sociedades) interesadas en el área que podrían brindarme financiamiento.	2.80	1.53
92. Intercede por mi cuando otros expertos o profesionales se extralimitan en sus juicios.	3.52	1.42
93. Promueve que presente mis avances en reuniones académicas y congresos.	3.62	1.45
94. Me da acceso a espacios físicos (laboratorios, cubículos, salas de intervención, consultorios, etc.).	4.10	1.29
95. Ofrece apoyo logístico para que pueda realizar mi investigación.	3.65	1.33
96. Me orienta para que ingrese a sociedades científicas o académicas.	2.78	1.53
Escala: apoyo psicosocial		
97. Buscan mi bienestar emocional.	3.39	1.49
98. Me motiva a continuar con el desarrollo posterior de mi vida académica y profesional.	3.75	1.45
99. Se interesa por mis condiciones de vida (ej. vivienda, alimentación, salud, etc.).	3.09	1.43
100. Se preocupa por favorecer mi cultura general.	3.02	1.43
101. Me aconseja ante situaciones personales difíciles.	2.84	1.47
102. Me alienta a culminar mis estudios.	4.32	1.17

Nota: *La direccionalidad de estos reactivos osciló entre 1. *Siempre* hasta 5. *Nunca*, en tanto el planteamiento de los mismos fue negativo. En el resto de los reactivos las puntuaciones se establecieron entre 1. *Nunca* hasta 5. *Siempre*.

Ex-presó. Compromiso social y creación artística desde los estudios de género¹

Ex-presó. Social commitment and artistic creation from the gender studies

Tònia Coll Florit

Universitat de Barcelona

toniacoll@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

La docencia universitaria de los Estudios de Género aplicados a la creación artística ejerce un estímulo del compromiso social. Analizo el proyecto *Ex-presó* creado a partir de la antigua cárcel de mujeres de les Corts (Barcelona, 1936-1955), lugar actualmente ocupado por unos grandes almacenes. Mediante los códigos *Quick Response* (QR) el proyecto tiene su eje de acción en un blog donde se centraliza la información histórica. Se construye un memorial en el que, por un instante, todos podemos trasladarnos al pasado para entender y conocer un poco más de nuestra historia y de nuestra realidad. El objetivo es evidenciar lo que no está para evitar el olvido. Mediante esta práctica se cuestiona lo establecido, se incentiva el compromiso social e interactúa con la práctica artística desde la formación universitaria.

Palabras clave: creación artística, compromiso social, memoria, nuevas tecnologías, interacción.

Abstract

University teaching of gender studies applied to artistic creation has a stimulating social commitment. I analyze the project *Ex-presó* created from the former women's prison les Corts (Barcelona, 1936-1955), place currently occupied by a department store. Using Quick Response codes (QR) the project has its main line of action on a blog where historical information is centralized. A memorial in which, for a moment, we can all move to the past to understand and learn a little more about our history and our reality is constructed. The aim is to show what is not to avoid oblivion. Through this practice the provisions at issue, it encourages social engagement and interacts with artistic practice from university education.

Keywords: artistic creation, social engagement, memory, new technologies, interaction.

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].

La asignatura de Estudios de Género en la Facultat de Belles Arts (UB)²

El proyecto de la asignatura se inicia en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona el año 2005 con la entonces denominada *Genealogies Femenines en la pràctica artística*. A partir del 2010 se convierte en la asignatura de Grado *Psicologia de l'art i estudis de gènere* que se imparte a los estudiantes de segundo curso del grado. En sus orígenes vino a cubrir una demanda del estudiantado sobre el tema de género y una urgencia por parte de algunas profesoras por introducir en nuestra facultad los estudios *en/de/desde lo femenino*, como dice Pollock (1999), por llenar un gran vacío en la Historia del Arte, en el terreno de las Artes Visuales y en relación a las mujeres artistas. Era necesario cuestionar ciertos conocimientos heredados y, muy especialmente, restituir a las mujeres su lugar en el Arte para que éstas dejen de ser vistas como discípulas o imitadoras y puedan en el futuro servir de modelo a otras mujeres.

Se trata de la primera asignatura que se imparte en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona sobre el arte en femenino. La Historia del Arte mayoritariamente se ha estudiado desde la visión oficialista, sin mostrar la visión femenina del arte y, por tanto, los estudiantes carecían de referentes. Para compensar, surge la necesidad de la asignatura *Genealogías Femeninas* junto con otras tres, también de créditos de libre elección, que no tuvieron continuidad.

“En cuanto disciplina académica, la historia del arte ha estructurado su estudio de los productos culturales artísticos en categorías peculiares, privilegiando determinadas formas de producción respecto a otras, y poniendo continuamente de relieve determinadas clases de objetos y destacando a los individuos que los han producido. Los términos de ese análisis no son ni “neutrales” ni “universales”: muy al contrario, refuerzan ampliamente ciertos sólidos valores y creencias, a la par que conforman un amplio abanico de actividades, desde la enseñanza a la publicación, así como la compra y venta de obras de arte.” (Chadwick, 1992, p. 11)

El objetivo fue introducir en los estudios de Bellas Artes el tratamiento diferenciado del lenguaje que las mujeres artistas están aportando al arte: la reivindicación de la propia identidad, el cuerpo como medio, una sensibilidad “en femenino”, el paso del ámbito doméstico al público y sobre todo se incidió en aquellas producciones artísticas que abordan la feminidad en diversos ámbitos culturales.

“La lectura feminista es el deseo activo por la diferencia, esta posibilidad de descubrir algo acerca de nosotras mismas que no conocemos, que requiere alguna articulación, alguna forma de representación disponible de aquello que somos desde la conjugación de la experiencia vivida, los depósitos inconscientes de la memoria y de la fantasía y la teoría, es decir, una representación de todo esto en lo simbólico.” (Pollock, 2010, p. 28)

² Para más información sobre este capítulo véase: Coll, García, Grau y Grau (2013).

Se apostó por la interferencia entre disciplinas de creación que al tratar los temas de feminismo, género, sexualidad e igualdad, hablasen de la co-culturalidad desde el lenguaje artístico. Poniendo especial énfasis en el estudio de las artistas desde lo femenino singular, es decir, las mujeres artistas hablan como mujeres individuales, no como colectivo. Se han revitalizado conceptos tradicionalmente marcados por la historiografía y enraizados en las asignaturas de Talleres de creación artística impartidas en nuestra facultad, no específicos del arte, como es el concepto de Artesanía y la recuperación por parte de muchas artistas de técnicas domésticas.

“Una de las manifestaciones de la creatividad individual y colectiva de las mujeres que más se ha estudiado y reivindicado desde una perspectiva feminista ha sido la realización de *quilts* (colchas de retales) en la tradición americana. Patricia Mainardi señaló, en un artículo pionero sobre el tema, que “la costura es tan importante para la cultura de las mujeres que el estudio del tejido y el bordado deberían ocupar en los Estudios de la mujer la misma posición que ocupa el arte africano en los Estudios de la gente negra, puesto que se trata de nuestra herencia cultural”. (Porqueres, 1994, p. 47)

Objetivos y metodología

La asignatura Estudios de Género está estructurada en una primera parte de curso que consiste en una serie de presentaciones de obra de diferentes artistas mujeres –aproximadamente 7 sesiones–, el trabajo de las cuales muestra una preocupación por cuestiones relacionadas con el género y la identidad con una mirada crítica y social. A partir de estas presentaciones el estudiante proyectará y desarrollará una pieza artística en relación a las temáticas y metodologías trabajadas en clase.

Se enfatiza la producción artística y su interacción social, así como las metodologías de creación propuestas por mujeres artistas. A finales del año 1990 la Dra. Eulàlia Grau diseñó la asignatura Genealogías Femeninas en la Práctica Artística: Laboratorio de Proyectos "en relación", con la meta de convertirse en la plataforma para trabajar a partir de la suma de métodos de artistas. Dada la experimentación y aprobación del método, hemos hecho una extrapolación del mismo a la actual asignatura de Grado Psicología del arte y Estudios de Género. El proyecto se ha desarrollado a nivel docente con la implicación del profesorado de varios departamentos de la Facultad de Bellas Artes, lo que viene a potenciar y reafirmar el objetivo de la experiencia, es decir, mostrar al estudiante la mayor diversidad de poéticas artísticas desde ópticas y sensibilidades diferentes.

El estudiantado entrecruza así posibilidades de interpretación a partir de premisas y condicionantes que a la vez le obligan, en el desarrollo de su proyecto, a una toma de decisiones en un escenario muy variado de metodologías y planteamientos. La estrategia didáctica está basada en la participación de un mínimo de 10 profesores/as, más las intervenciones de las artistas invitadas en cada edición.

En el Plan docente de la asignatura se hace especial referencia a las intenciones básicas del proyecto, que son:

- Atender a las actitudes personales de determinadas artistas que desde su visión femenina aportan en su lenguaje visiones concretas del mundo.
- Trabajar, desde las metodologías personales de determinadas artistas, algunas respuestas plásticas que pueden ser transportadas a las nuevas realidades artísticas y de pensamiento contemporáneo.
- Producir obra plástica desde cualquier especialidad haciendo referencia explícita a los métodos surgidos de las reflexiones, pensamientos, procedimientos, técnicas y apariencias que las obras de arte nos enseñan.
- Enfrentarse a la crítica y a la lectura de la propia obra de arte.
- Aplicar con corrección las herramientas, técnicas y procedimientos, sea cual sea el lenguaje plástico elegido en su realización.
- Presentar públicamente la obra realizada, bien en exposición individual o colectiva.
- Compartir los momentos de diálogo como generadores de circuitos de relación y de provocación creativa, para ser transportados a la obra personal.

Los objetivos que se reflejan en el programa de la asignatura son los siguientes:

- Destacar y mostrar las prácticas artísticas desarrolladas en arte hecho por mujeres e introducir a los estudiantes en una serie de lenguajes, metodologías y estrategias incorporadas por una serie de artistas en el arte contemporáneo.
- Desarrollar maneras de aprender individualmente y cooperativamente sobre los temas de representaciones visuales de subjetividad e identidad, y por lo tanto:
 - Actuar de manera crítica, autocrítica y responsable.
 - Trabajar en equipo.
 - Utilizar mejor la capacidad creativa y comunicativa.
 - Mostrar la capacidad de criterio y elaborar trabajos artísticos con rigor.
 - Seleccionar varias fuentes de información y gestionarlas.

La metodología aplicada consiste en contraponer versiones temáticas en torno a la perspectiva de género a través de la captura de los métodos de creación de diversas artistas. Contar con un equipo formado por un gran número de docentes artistas que hablan de mujeres artistas y de obras que han dejado su legado en nuestra cultura, nos permite una nueva manera de hacer en la docencia, plantear una estrategia ágil en las interacciones conceptuales y metodológicas y acercarnos al tema desde múltiples puntos de vista que se debaten constantemente y de forma entrecruzada. Desde un inicio se apostó por un sistema docente que promoviera una participación amplia y discontinua de profesores y artistas, orientado hacia una acumulación de información mediante la comparación de obras y mujeres que han dejado su legado en nuestra cultura artística.

Se trata, por lo tanto, de una asignatura basada en la metodología de creación de artistas contemporáneas como planteamiento de creación actualizado.

Cada una de las profesoras del equipo presenta en clase a una artista, o una agrupación de éstas a partir de los nexos vertebradores del discurso y propone una ficha de trabajo basada en los respectivos métodos de creación. El objetivo es desarrollar una estrategia didáctica que provoque en los/as estudiantes la búsqueda de sus propias soluciones, lo que se consigue a partir de la reflexión sobre los métodos de creación de las diferentes artistas presentadas en la asignatura. Por ello, no se pretende una distribución de fichas conductista, ni de propuestas técnicas o de procedimientos prefijados, ni tampoco de requerimientos conceptuales o formalistas, sino de pautas de trabajo que enfatizan aspectos de la metodología de creación bajo parámetros temáticos. El estudiantado entrecruza así posibilidades de interpretación a partir de premisas y condicionantes que a la vez le obligan, en el desarrollo de su proyecto, a una toma de decisiones en un escenario muy variado de metodologías y planteamientos. La estrategia didáctica está basada en la participación de un mínimo de 10 profesores/as, más las intervenciones de las artistas invitadas en cada edición.

Las actividades son compartidas en foros de diálogo y en presentaciones públicas. Éstas pueden desarrollarse siguiendo dos pautas diferentes: las que se llevan a cabo como presentaciones de artistas por artistas, es decir, como interacciones duales, y las que siguen la estructura de "talleres abiertos" con artistas invitadas donde se plantean actividades concretas de experimentación plástica. Toda la programación gira en torno a las metodologías de creación individual, que en transferencia progresiva generan circuitos de interrelación permanentes. Los estudiantes/as eligen una sola actividad para ser desarrollada con una tutorización concreta por parte de una o varias docentes. Los tipos de actividades que realiza el estudiantado en el curso de la asignatura pueden definirse como: actividades de lectura y documentación, de reflexión y desarrollo conceptual, de aplicación técnica y procedimental, informativas, de seguimiento individual, de síntesis, de presentación de resoluciones individuales, de exposición colectiva, actividades vinculadas a foros públicos: conferencias y seminarios, y las actividades vinculadas al Laboratorio de Materiales Blandos, que se trata de una asignatura del Departamento de Escultura donde se trabajan materiales considerados blandos como tejidos, fieltro, papel, etc., en contraposición a los materiales tradicionales duros como metales, madera, piedra, etc.

La evaluación es continua, con tutorías individuales y grupales, donde la evaluación formativa es clave para el resultado final que se concentra en dos sesiones de presentación pública. Al principio de cada curso se proporciona a los/las estudiantes una Ficha de seguimiento, intransferible y personal para cada uno/a. En ella se anotan las diferentes actividades que se realizan y pequeños apuntes relevantes que sintetizan el interés personal que aporta esa actividad al estudiante en el propio proceso de trabajo. En cada conferencia de los seminarios, el/la estudiante se encarga de

enganchan las etiquetas para certificar la asistencia que suministra el equipo docente en cada una de las sesiones. En la misma ficha se encuentra también un apartado donde cada estudiante se autoevalúa durante todo el proceso. En ella quedan reflejadas así las ideas iniciales, las referencias a la información externa, la evolución de la propuesta, los comentarios de los tutores y auto-correcciones a partir de las tutorías realizadas. Y finalmente, también recoge las valoraciones de la exposición *Expogenealogies* de cada edición. Esta ficha se convierte, pues, en una herramienta importante para la evaluación final, formativa y acumulativa.

Resultados y conclusiones

Las pautas conceptuales desarrolladas en los diferentes cursos nos han permitido fijar objetivos y aglutinar resultados enriquecedores en la búsqueda de nuevos lenguajes artísticos que se despliegan en múltiples trabajos desde la creación. Del mismo modo, las exposiciones organizadas como conclusión de cada curso han sido un espacio de confrontación entre los diversos proyectos realizados y materializados en la asignatura y como una manera de dinamizar los procesos evaluadores dentro de nuestras enseñanzas. La participación de las artistas invitadas propicia, no solamente que dichas artistas transmitan sus conocimientos, sino también que enriquezcan y abran un diálogo con su práctica y su reflexión. Así, el estudiantado consigue acercarse a un determinado territorio de la creación explorando varias metodologías para aplicarlas a su práctica artística. Por otro lado, las exposiciones organizadas al término de cada curso han sido una oportunidad para presentar y hacer pública la investigación alrededor de los lenguajes artísticos desde lo femenino. El estudiante proyecta y desarrolla su propuesta artística desde un estímulo permanente para cuestionarse lo establecido.

Ex-presó, la cárcel invisible

Desde la asignatura básica del segundo curso del grado en Bellas Artes Psicología del Arte y Estudios de Género se fomenta la reflexión crítica a partir del desarrollo de un proyecto artístico personal sobre de las cuestiones de género. A su vez esta reflexión crítica se enfrenta frecuentemente a la incidencia social de esta temática. Las cuestiones de género pueden aparecer indisociables del compromiso social, así como veremos en la propuesta artística de estudiantes de la asignatura.

Durante el curso 2012-13 los estudiantes Daniel Gòdia, Joaquin Jordán y Daniel Raya, actúan como un colectivo y se presentan diciendo:

“Como colectivo artístico nos interesa visibilizar lo invisible y trabajar entorno a la memoria histórica. Entendemos la práctica artística con una función transformadora y desde la conceptualización de un proyecto. Una práctica intelectual para comunicar y cuestionar el mundo que nos rodea.” (Raya, Jordan, Gòdia, 2013a)

Con el objetivo de visibilizar procesos y realidades sociales que institucionalmente han caído en el olvido, plantean un trabajo de intervención directa en el espacio comercial que se sitúa sobre el antiguo espacio de la prisión. En el dossier de trabajo presentado para la evaluación lo explican de la siguiente manera:

“El proyecto *Ex-presó* intenta rellenar algunos de tantos vacíos provocados por la cultura del olvido. Ante los grandes almacenes de *El Corte Inglés*, plantea recordar aquello que aquí tuvo lugar 60 años atrás. En este espacio se encontraba la Masía de Can Durán, edificación utilizada como presidio entre los años 1936 y 1955. La importancia de este espacio no reside en el horror que implica una cárcel de por sí, sino en lo que comportó su contexto histórico. El odio propio de la represión política así como el contexto de guerra/posguerra hizo incrementar aún más el trato inhumano que recibieron sus víctimas.

Ex-presó plantea visibilizar de una forma rápida y directa las realidades vividas en el mismo espacio donde ahora mismo las personas practican sus compras con total normalidad. Pretende dar muestras de lo que comportó a nivel humano el paso de todas aquellas mujeres por el presidio, prestando especial atención a la ausencia de necesidades básicas tales como la higiene, la alimentación, la salud... El edificio del Asilo del Bon Consell reconvertido en prisión a partir del 28 de Febrero de 1939 y hasta bien entrado el año 1955, miles de mujeres, presas comunes y políticas, viven penurias, resisten tras sus muros y hasta pierden la vida. La llegada del desarrollismo de mitad de siglo se lleva por delante la antigua prisión, para dar paso a la construcción de un centro comercial que aloja, a día de hoy, el establecimiento de una conocida marca. No queda rastro físico de aquel lugar lúgubre, ni hito que lo recuerde. Después de 40 años de dictadura y casi 30 de democracia formal en España, el olvido consciente de la guerra civil y los años posteriores de represión comienzan a desvanecerse con el objetivo de restaurar la verdadera historia del régimen de Franco y el recuerdo de miles de sus víctimas. En el contexto de la aprobación de la *ley de Memoria Histórica* (2007), se desarrolla un proceso cultural, social y político centrado en el análisis crítico de la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura franquista y el periodo de transición democrática.

Tras un largo período de silencio, en 2010 se da a conocer una pequeña placa que identifica el sitio de forma ambigua. Conscientes de que la memoria debe prevalecer, surgen propuestas concretas de intervención en el espacio, tanto a nivel social e institucional como académico... El objetivo es evidenciar lo que no está para evitar el olvido. La razón de desarrollar el proyecto en el mismo centro comercial reside en la necesidad de devolver la información al lugar que le corresponde. Ya que la conformidad oficial no es propensa a discursos críticos y a la muestra de un pasado histórico un tanto incómodo, la acción se ha realizado de la forma más sutil posible, a partir del uso de códigos QR. Éstos permiten introducir discretamente la información en los diferentes espacios del centro según el tema al que ésta hace alusión: la información respecto a la situación de las madres, en la sección infantil; la que nos explica las situaciones de hambruna, junto a los productos alimenticios; la que nos habla de insalubridad, en los servicios; etc. Los códigos QR nos dan acceso a diferentes realidades vividas ahí mismo años atrás, pero lo más importante es que nos llevan a un momento de reflexión. Por un momento el espectador o espectadora deja su compra y ve que ese espacio en el que se encuentra tiempo atrás fue un escenario de horror y mi-

sería. Así, en los grandes almacenes encontramos un pequeño memorial en el que, por un instante, todos y todas podemos trasladarnos al pasado para entender y conocer un poco más de nuestra historia y de nuestra realidad.” (Raya, Jordan y Gòdia, 2013b, p. 2)

Se trata de un trabajo sobre la memoria, no sobre el pasado. Es decir, se parte de la idea de que el pasado esta hecho de fragmentos y es desde el presente y la creación del relato que podemos llegar a dar sentido a estos fragmentos. Nuestro conocimiento del pasado está condicionado por la memoria. El pasado es ayer, la memoria es hoy. Todo acto de memoria se hace desde el presente. Es en este conocimiento que el proyecto *Ex-presó* actúa. El pasado como una interpelación del presente.

Se parte de una actitud de compromiso social que quiere incidir sobre la memoria colectiva como elemento clave para definirnos como colectivo, llegamos así a una clara alusión a la idea de identidad por la que vamos a recurrir a las palabras de Rosset:

“[...] siempre he considerado la identidad social como la única identidad real; y la otra, la presunta identidad personal como una ilusión total y al mismo tiempo perseverante, puesto que la mayoría la considera como la única identidad real, siguiendo en este punto más bien la impresión de Rousseau, que terminó por perder la razón en la búsqueda apasionada de esta identidad fantasmagórica. [...] La expresión identidad personal [...] implicará los rasgos [...] verdad, realidad, anterioridad con respeto a todo reconocimiento social, carácter ‘natural’ y no convencional, carácter único y no compuesto contrariamente a lo que sugiere Montaigne: ‘No estamos hechos más que de piezas añadidas’. [...] La supremacía del yo social sobre el yo privado se observa asimismo en el hecho de que todos los filósofos, de San Agustín en adelante, sitúan la continuidad de la persona en la facultad de recordar, en la memoria sin la cual la unidad del yo se dispersaría y disgregaría en sensaciones aislada e independientes unas de otras.

[...] La identidad personal es pues como una persona fantasmal que persigue a mi persona real (y social), me ronda –a menudo de cerca pero nunca de forma tangible ni alcanzable– y constituye lo que Mallarmé llama bellamente al principio de sus *Cuentos Indios*, su ‘obsesión’”. (Rosset, 2007, pp. 11-12, 26-28)

Por necesidad y cierta urgencia social, especialmente en la última década, ha crecido un sentido del deber de memoria histórica, al que se refiere Augé:

“Una cierta ambigüedad va ligada a la expresión ‘deber de memoria histórica’ tan frecuentemente utilizada hoy en día. En primer lugar, quienes están sujetos a este deber son evidentemente quienes no han sido testigos directos o víctimas de los acontecimientos que dicha memoria debe retener. [...] quienes no han sido víctimas del horror no pueden imaginarlo, por más voluntad y compasión que pongan; pero... quienes lo han sufrido, si quieren revivir y no solo sobrevivir, deben poder dar cabida al olvido, embrutecerse, en el sentido pascaliano, podrá encontrar la fe en lo cotidiano y el control de su tiempo.

El deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que podría semejarse en el pasado o mejor (pero solo los supervivientes podrían hacerlo y son cada vez menos numerosos) por recordar el pasado como un presente, volver a él para recordar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable.” (Augé, 1998, p. 101-102)

La recuperación de la memoria histórica se centra, habitualmente, en evidenciar el mal. En dar cabida al punto de vista de la víctima, darle voz. En este sentido nos resulta muy interesante la reflexión de Todorov:

“La memoria del pasado será estéril si nos servimos de ella para levantar un muro infranqueable entre el mal y nosotros, si nos identificamos únicamente con los héroes irreprochables y las víctimas inocentes, expulsando a los agentes del mal fuera de las fronteras de la humanidad. Y eso es lo que hacemos habitualmente. En la vida cotidiana también olvidamos fácilmente el mal que infligimos, mientras que conservamos mucho tiempo en la memoria el que sufrimos. Y no podría ser de otra manera, puesto que no padecemos los sufrimientos de los otros. El remedio que estaríamos buscando no consistiría por lo tanto en un simple recuerdo del mal del que nuestro grupo o nuestros antepasados han sido víctimas. Hay que dar un paso más y preguntarnos por las razones que han provocado ese mal. Una vez cometido el crimen, ya no podemos ayudar realmente a aquellos que lo han sufrido, únicamente podemos consolarlos. Pero podemos en cambio actuar sobre los criminales, sobre los del pasado para que no lo repitan, y también sobre los del futuro.

Porque la ‘bestia inmundada’ no está fuera de nosotros, en un lugar y un tiempo lejano, sino en nuestro interior. [...] Por eso no se conseguirá nunca librar a los seres humanos del mal. Nuestra única esperanza consiste, no en erradicarlo definitivamente, sino en intentar comprenderlo, contenerlo, domesticarlo, reconociendo que también está presente en nosotros.

[...] no son los individuos o los pueblos que son malos, sino algunos de sus actos los que se convierten en malos. La memoria del pasado podría ayudarnos en este trabajo de domesticación, con la condición de no olvidar que bien y mal brotan de la misma fuente, y que en los mejores relatos del mundo nunca están separados.” (Todorov, 2009, pp. 36-38)

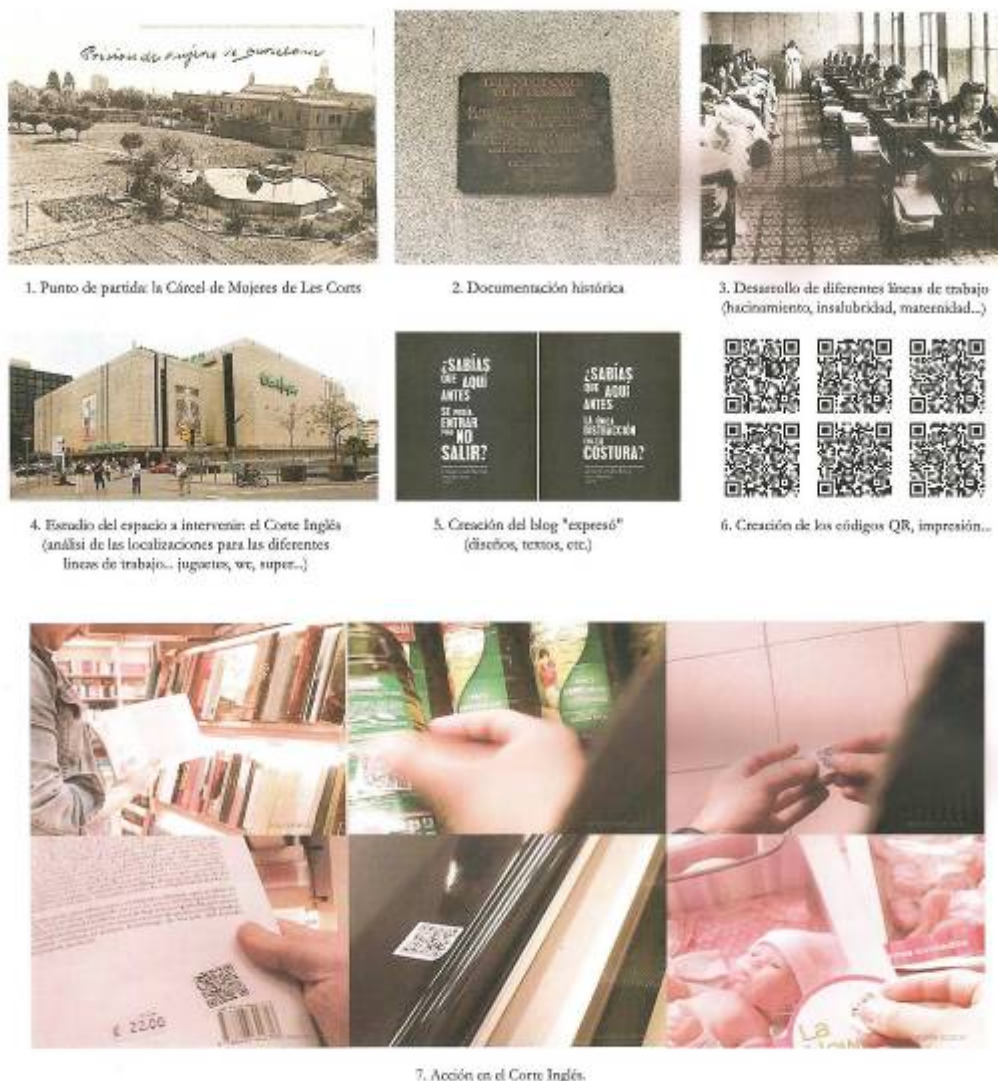
Conceptualización y proceso

Los estudiantes estructuran el proceso de trabajo en una serie de actuaciones. Concretamente siete pasos, que en la memoria final clasifican de la siguiente manera:

1. Punto de partida: La Cárcel de mujeres de *Les Corts*
2. Documentación histórica.
3. Desarrollo de diferentes líneas de trabajo (Hacinamiento, Insalubridad, Maternidad...)
4. Estudio del espacio a intervenir: el Corte Inglés (análisis de las localizaciones para las diferentes líneas de trabajo: juguetes, wc, supermercado...)

5. Creación del blog *Ex-presó* (diseños, textos, etc.)
6. Creación de los códigos QR, impresión...
7. Acción en El Corte inglés.

Figura 1. *Ex-presó. La cárcel invisible. Memoria del proyecto*



Fuente: Raya, Jordan y Gòdia 2013a. Las imágenes antiguas originales de la cárcel de les Corts se conservan en el Arxiu Municipal del Distrito de Les Corts, Barcelona.

Documentación.

En lo que se refiere a los dos primeros puntos, el trabajo se basa en la búsqueda y recopilación de información. Un aspecto que puede caracterizar los proyectos basados en la memoria histórica es la dificultad de acceder a fuentes que no se reconstruyan desde una perspectiva política concreta. Como la mayoría, también, de los proyectos basados en la memoria histórica relativamente reciente, *Ex-presó* se nutre de testimonios orales. Como documentación se recurre a archivos, do-

cumentales, páginas web, blogs, y trabajos bibliográficos desarrollados todos en los últimos diez años.

La creación del *Memorial Democràtic* de la Generalitat de Catalunya tiene como finalidad la recuperación, conmemoración y fomento de la memoria democrática durante el periodo entre 1931 i 1980 y se trata de la primera institución de estas características del estado español. Desde el año 2006, la *Associació per la cultura i la memòria de Catalunya (ACME)* trabaja en la creación de la web sobre la cárcel de les Corts con el apoyo del *Memorial Democràtic (Programa per el Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya 2006-2009)* y del Gobierno de España (Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España 2011-2012). Web que aglutina copiosa información que servirá de base de datos para la realización del proyecto *Ex-presó*. Dicha asociación se expresa en los términos siguientes:

“Partimos de la imposibilidad de reconstruir el pasado. Nuestra intención es construir una interpretación histórica sobre la existencia de una prisión de mujeres que ya no existe, pero que marcó miles de vidas.

La cárcel femenina de Les Corts nunca fue un lugar de memoria. [...] La memoria de aquella cárcel ocupó sin embargo, desde su cierre en 1955, un lugar intangible en el recuerdo y el corazón de las presas que lo habitaron.

Que estas supervivientes fueran mujeres no hizo sino adensar en torno suyo ese muro de silencio, víctimas del triple estigma social al que se enfrentaba toda excarcelada política durante el franquismo y la transición en tanto que roja, expresa y mujer.

Si el silencio institucional sobre aquellos sucesos duró hasta tiempos muy recientes, aquellas antiguas presas políticas contaron su recuerdo a quienes quisieron escucharlas. Una de ellas, Tomasa Cuevas, se preocupó incluso de recoger los testimonios de sus antiguas compañeras y publicarlos en forma de libro. Fue un texto modesto, de escasa difusión. Eran los primeros años ochenta: ninguna institución oficial se molestó en difundirlo.

Mientras tanto, las antiguas presas continuaron hablando. Así fue hasta que en el año 2002 un estudio pionero, el de Ricard Vinyes, se ocupó por vez primera de historiar lo sucedido en Les Corts. La memoria se había adelantado a la historia. De alguna forma, le había señalado el camino.” (*Associació per la Cultura i la Memòria de Catalunya*, 2006)

Los estudios pioneros en esta línea son las publicaciones del historiador Solé i Sabaté (1985) sobre la represión franquista, y muy especialmente las investigaciones de Vinyes (2002) sobre las presas políticas, igual que el trabajo y testimonio de Cuevas (2004), el estudio de Sobrequés, Molinero y Sala (2003) sobre Los campos de concentración y el mundo penitenciario en España durante la guerra civil y el franquismo y el trabajo de Hernández Holgado (2004) sobre las presas de

Ventas. También documentaron el proyecto trabajos como el de Hernández Holgado (2007), el de Gaston (2007), el de Galvez, y Hernández Holgado (2008), y el de Molina (2010).

Asimismo queremos hacernos eco del trabajo pionero que el artista Francesc Abad realizó en relación a estos espacios olvidados:

“[...] el Camp de la Bota no sería nunca un lugar de memoria, en un caso bastante semejante al de la propia cárcel de Les Corts. Si las excavadoras del desarrollismo franquista acabaron con el antiguo caserón del Buen Consejo (cárcel de mujeres de Les Corts), las de las obras del afamado Forum de las Culturas 2004, en otra oleada de amnésica modernidad, arrasaron recientemente con aquel paisaje y a punto estuvieron de hacer lo mismo con un monumento que ha quedado finalmente arrinconado por el cemento. Un monumento diseñado por Miquel Navarro levantado años atrás por la alcaldía de Barcelona, a petición de los que no habían olvidado: los familiares de los muertos y los simpatizantes de su causa. El artista Francesc Abad se ocupó en su momento de denunciar este hecho, haciendo un llamamiento a la reflexión:

‘Aquesta crisi de la MEMÒRIA en aquest paisatge, sumit en la pèrdua de tot objectiu i compromís amb el territori, com a identitat cultural: el PARAPET. Era, doncs, un mur, una paret en diagonal a la platja; era una massa enorme, en un descampat. S’hi entrava per un camí que arribava a la platja, on els piquets d’execució feien la seva feina: disparar. Aquest no és un lloc plàcid, sinó de mort. Només un retret: per què? L’individu de la segona modernitat no pot prendre prou distància reflexiva. Per què? No és temps avui de parlar de comportaments i llenguatges que continguin el concepte ètic de l’espai públic. Per què aquesta desconfiança envers la reconversió del valor cultural i social del territori com a identitat?’³ (Barreiro López de Gamarra, 2010, p. 6.)

Figura 2. Cárcel de mujeres de Les Corts, 1936-1955. Barcelona



Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a. El original se encuentra en el Arxiu Municipal del Distrito de Les Corts, Barcelona.

El lugar y la acción.

³ “Esta crisis de la MEMORIA en este paisaje, sumido en la pérdida de todo objetivo y compromiso con el territorio, como identidad cultural: el parapeto. Era, pues, un muro, una pared en diagonal a la playa; era una masa enorme, en un descampado. Se entraba por un camino que llegaba a la playa, donde los piquetes de ejecución hacían su trabajo: disparar. Este no es un lugar apacible, sino de muerte. Sólo un reproche: ¿por qué? El individuo de la segunda modernidad no puede tomar suficiente distancia reflexiva. ¿Por qué? No es tiempo hoy de hablar de comportamientos y lenguajes que contengan el concepto ético del espacio público. ¿Por qué esta desconfianza hacia la reconversión del valor cultural y social del territorio como identidad?” (La traducción es de la autora)

Francesc Abad es autor de un proyecto multimedia de carácter itinerante sobre el Camp de la Bota: www.francescabad.com/campdelabota

La particularidad del proyecto que nos ocupa reside en la localización de la acción. Situar la acción en el mismo lugar que da origen conceptual al proyecto es, precisamente, el aspecto más relevante. A diferencia de otros trabajos a partir de la cárcel de Les Corts que actúan como revisión o memorial de lo que fue, *Ex-presó* nos plantea una cuestión acerca del lugar, introducir distintos tiempos en un mismo espacio, y evidenciar un presente contraponiéndolo a un pasado reciente radicalmente distinto. Todo desde el punto de vista de la cotidianidad, del gesto y la acción banal de cualquiera de nosotros. Así, la razón principal de desarrollar el proyecto en el mismo centro comercial "reside en la necesidad de devolver la información al lugar que le corresponde y compartir la experiencia con todas las personas que recorren ese espacio". De esta forma la implicación emocional del espectador es mayor y más efectiva ya que adquiere un nivel de personalización: mi gesto cotidiano intrascendente me lleva, de repente, a otro tiempo del mismo espacio. Aporta otra dimensión al espacio, al lugar, ampliando su nivel de significación y nuestra percepción del lugar. Se pasa de un "no lugar" a otro espacio emocional mediante la memoria.

Este enlace al pasado se hace mediante un detonador, un objeto banal susceptible de ser adquirido por el cliente-espectador. Este objeto concreto sirve de enlace a lo que acontecía en otro tiempo en el mismo lugar concreto. Así, un juguete de la sección de juguetería nos va a remitir al la relación que mantenían las reclusas con sus hijos y como vivían. "A partir de los recuerdos necesarios, el proyecto plantea visibilizar de una forma rápida y directa las realidades vividas en el mismo espacio donde ahora mismo la gente practica sus compras con total normalidad. Este viaje en el tiempo se provoca mediante el uso de códigos QR.

Figura 3. Ubicación del actual Corte Inglés en el mismo terreno donde se encontraba la cárcel de mujeres entre 1936 y 1955.





Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a

“Una sencilla placa situada en el actual centro comercial de *El Corte Inglés Diagonal* de Barcelona nos indica en breves palabras la ubicación de la antigua Cárcel de Mujeres de Les Corts. Sin mencionar el contexto político e ideológico del presidio y mucho menos acercándose al factor humano, evitando considerar la tortura que comportó el paso por la cárcel para todas las reclusas, la mayoría de las cuales fueron encerradas por razones políticas, ideológicas o morales. El vacío de memoria y la falta de rigor histórico forman parte de nuestra cultura y sociedad actuales, engendradas por una Transición que nos ha marcado el camino del optimismo, evitando echar la mirada atrás en un afán conformista que no entiende que la historia es un bien obligado de y para todas las personas. [...]

A partir del presente proyecto se pretende rellenar algunos de tantos vacíos provocados por esta cultura del olvido. En concreto aquí, nos plantamos frente a los grandes almacenes de El Corte Inglés (Av. Diagonal, 617) para recordar todo aquello que tuvo lugar en este mismo punto 60 años atrás. En este espacio se encontraba la posteriormente demolida *Masia de Can Durán*, edificación que fue utilizada como presidio entre los años 1936 y 1955. La importancia de este espacio no reside en la aberración que implica una infraestructura de estas características de por sí, sino en las particularidades que comporta el contexto histórico en el que estuvo en funcionamiento (desde el inicio de la Guerra Civil, en manos de la Generalitat, hasta la postguerra, como presidio franquista). Su contexto es el que nos remite a la reclusión de mujeres por razones puramente ideológicas, políticas y, en algunos casos, incluso morales (teniendo en cuenta algunas penas por adulterio y otras razones de carácter religioso). Y fue el odio que comporta la represión política así como el contexto de guerra/postguerra que hizo incrementar aún más el trato inhumano que recibieron las víctimas de la Prisión de Mujeres de Les Corts.” (Raya, Jordan y Gòdia, 2013a)

“La Cárcel de Mujeres de Les Corts estuvo operativa desde 1936 hasta 1955. El recinto de Les Corts comprendía la zona delimitada por la avenida Diagonal al norte, la calle de Les Corts y el antiguo Torrent dels Morts, donde estaba la puerta principal de acceso, y el Torrent de Can Feu, el lugar de los actuales jardines de Clara Campomar aproximadamente.” (Raya, Jordan y Gòdia, 2013a)

Figura 5. Placa instalada en la fachada del edificio de El Corte Inglés⁴

Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a

“Partiendo de diversa documentación histórica y una ingente cantidad de testimonios orales (<http://www.presodelescorts.org>), este proyecto pretende dar algunas muestras de lo que comportó a nivel humano el paso de todas aquellas mujeres por el presidio. Para hablar de todo ello se ha querido plantear diferentes preguntas respecto a las condiciones infrahumanas a las que estaban sometidas las presas. Condiciones que nos remiten a las necesidades básicas de toda persona, tales como la higiene, la alimentación, la salud o la maternidad. Escuchando la mayoría de testimonios se hace notable la cantidad innumerable de presas que llegaron a estar aglomeradas en un mismo espacio, siendo el HACINAMIENTO masivo uno de los recuerdos más constatados por todas las víctimas. Entendiendo la dejadez del sistema penitenciario así como del propio edificio reutilizado como cárcel, no sorprenden las condiciones pésimas en que se vivía, reinando el HAMBRE y la INSALUBRIDAD. Sin embargo donde ha querido centra su interés nuestro proyecto es precisamente en las dos ideas principales que definen ésta cárcel. Por un lado la evidencia de su uso dentro de un aparato político represivo, característica fundamental para comprender todo el ODIO que

⁴ La placa presenta la siguiente inscripción:

“PRESÓ DE DONES DE LES CORTS.

En aquest indret, hi havia des de l'any 1886, l'Asil del Bon Consell. Fou destinat el 1936 fins el 1955 a presó de dones. Recordem avui totes les recluses, i també els seus fills i filles, que van ser privades de la seva llibertat en aquell centre. Octubre de 2010. Ajuntament de Barcelona”

“CÁRCEL DE MUJERES DE LES CORTS.

En este lugar, había desde el año 1886, el Asilo del Buen Consejo. Fue destinado en 1936 hasta el 1955 en cárcel de mujeres.

Recordamos hoy todas las reclusas, y también a sus hijos e hijas, que fueron privadas de su libertad en ese centro. Octubre de 2010 Ayuntamiento de Barcelona” (Traducción de la autora)

comportó para las reclusas el hecho de ser encarceladas por ideales. Así mismo, la otra línea de trabajo que define de forma importante este caso es la maternidad, característica de la TORTURA vivida por aquellas que además de sufrir su propio dolor tenían que acarrear con el sufrimiento de sus hijos e hijas, a las cuales no podían cuidar ni educar a lo largo de toda su condena.” (Raya, Jordan y Gòdia, 2013a)

Figura 6. Reclusas junto a sus hijos e hijas durante la festividad de la Mercè



Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a. El original se encuentra en el Arxiu Municipal del Distrito de Les Corts, Barcelona.

“Por la prisión pasaron miles de reclusas. En virtud de un concierto firmado por el Servicio Nacional de Prisiones, y como tantas otras prisiones de mujeres de la etapa franquista, las tareas de administración y vigilancia de las presas fueron a cargo de órdenes religiosas femeninas. En el caso de Les Corts, las Hijas de la Caridad de Sant Vicenç de Paül.” (Raya, Jordan y Gòdia, 2013a)

Los códigos QR.

Este viaje en el tiempo se provoca mediante el uso de códigos QR. Esa elección se debe a la discreción, se puede encontrar adherido al objeto de forma sutil, sin alterar el sentido y la función del momento presente del cliente, que decide si accede o no al código (el acceso es relativamente fácil y accesible mediante una aplicación de teléfono móvil).

Figura 7 Intervención con códigos QR en la librería del centro comercial





Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a

“En la Cárcel de Mujeres de Les Corts los insultos y las vejaciones estaban a la orden del día. Así definen su paso por el presidio franquista algunas de sus víctimas, la mayoría de las cuales cumplían condena por razones políticas. El castigo psicológico de éstas se incrementaba más al ser obligadas a cantar a diario el “Cara al sol” brazo en alto, rindiendo homenaje a aquellos que poco tiempo atrás quitaron la vida a sus semejantes y a aquellos por los cuales se encontraban entre rejas. Las únicas palabras permitidas eran aquellas provenientes del mayor de sus enemigos, aquellas que enaltecían la Falange y el régimen, así como los insistentes sermones religiosos. Entre las figuras más temidas del centro destaca el sacerdote, cuyas “charlas libres” eran conocidas por el aprendizaje de oraciones obligadas, con los consecuentes castigos y humillaciones como respuesta al incorrecto aprendizaje. En el presidio de Les Corts saberse de memoria el padre nuestro o las obras de misericordia podía llegar a marcar el límite entre la libertad o la reclusión indefinida.”

Figura 8. Carteles para el blog



Fuente: Raya, Jordan y Gòdia, 2013a

Conclusiones

Ampliar la mirada hacia los espacios que nos rodean. Concienciar sobre los valores del presente. Establecer vínculos entre la acritud del presente y el dramatismo del pasado. Visibilizar procesos y realidades sociales que se han olvidado y de las que no queda rastro. Cuestionarse lo establecido para ver más allá del espacio concreto, temporal y acotado en su uso actual. Mediante la implicación en el contexto social, tanto física como temporal, el vínculo entre el pasado y el presente y los cambios de usos de los espacios y la arquitectura, incorpora la memoria del lugar, las inercias y momentos dramáticos. En este contexto y para facilitar la interacción con el usuario, el recurso a las nuevas tecnologías se convierte en un elemento necesario. No se debe olvidar en ningún momento que el pasado es revisado desde el presente, y, desde esa conciencia, actúan como aglutinadoras del tiempo y del espacio. Tampoco hay que olvidar que la recuperación de la memoria histórica se centra en evidenciar el mal. En dar cabida el punto de vista de la víctima, darle voz.

Referencias

- Associació per la Cultura i la Memòria de Catalunya (ACME). (2006), *Memòria de la Presó de Dones de les Corts*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Memorial Democràtic, Gobierno de España. Recuperado de <http://www.presodelescorts.org>
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Barreiro López de Gamarra, M.J (2010). Los consejos de guerra: las once fusiladas del Camp de la Bota. En ACME, *Memòria de la Presó de Dones de les Corts*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Memorial Democràtic, Gobierno de España. Recuperado de http://www.presodelescorts.org/sites/default/files/afusellades_es.pdf
- Chadwick, W. (1992). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Coll, T., García, A., Grau, M., y Grau, M. (2013). La asignatura Genealogías Femeninas y su expansión. En AAVV, *Dimensiones XX. Genealogies femenines. Art, recerca i docència*, Volum (pp 178-183). Barcelona: Universitat de Barcelona, Edicions Saragossa.
- Cuevas, T. (2004). *Testimonios de mujeres en las cárceles franquistas*. Zaragoza: Instituto de estudios Altoaragoneses
- Gaston, J. y Mendiola, F. (Eds). *Los trabajos forzados en la dictadura franquista*. Pamplona: Instituto Gerónimo de Uztáriz y Memoriaren Bideak.
- Galvez, S. y Hernández Holgado, F. (Eds.). (2008). *Presas de Franco*. Catálogo de la exposición. Málaga: Diputación de Málaga.
- Grau E., Coll T., Anglarill, P. (et al.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogies femenines. Art, recerca i docència*, Volum I. Barcelona: Universitat de Barcelona, Edicions Saragossa.
- Hernández Holgado F. (2004). *Mujeres encarceladas. La prisión de Ventas: de la República al Franquismo 1931-1941*. Madrid: Marcial Pons.

- Hernández Holgado, F. (2007). Presodelescorts.org. Las nuevas tecnologías al servicio de la memoria y la historia de la prisión de mujeres de Les Corts (Barcelona 1939-1955). En P. Amador y R. Ruíz Franco (Eds.) *La otra dictadura: el régimen franquista y las mujeres* (pp. 171-181). Madrid: Universidad Carlos III.
- Molina, M. P. (2010). *La presó de dones de Barcelona. Les Corts 1939-1959*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Pollock, G. (1999). *Differencing the Cannon: Feminist Desire and the Writing of Art's Histories*. New York: Routledge.
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Porqueres, B. (1994). *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y horas.
- Raya, D., Jordan, J. y Gòdia, D. (2013a). *Ex-presó*. Recuperado de <http://presoinvisibleblog.wordpress.com>
- Raya, D., Jordan, J. y Gòdia, D. (2013b). *Ex-presó. La cárcel invisible*. Manuscrito inédito. Memoria del proyecto para la asignatura Psicología de l'Art i Estudis de Gènere, Grup B4, Facultat de Belles Arts (Universitat de Barcelona), curso 2012-13.
- Rosset C. (2007). *Lejos de mí. Estudio sobre la identidad*. Barcelona: Ed. Marbot.
- Sobrequés J., Molinero C. y Sala M. (eds). (2003). *Los campos de concentración y el mundo penitenciario en España durante la guerra civil y el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- Solé i Sabaté, J. (1985). *La represió franquista a Catalunya, 1938-1953*. Barcelona: edicions 62.
- Todorov, S. (2009). *La memoria, ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.
- Vinyes, J. (2002). *Irredentas: las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*. Barcelona: Temas de hoy.

Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat. Una proposta d'aprenentatge-servei per a les arts¹

Photographic images as a means of connecting former inmates and society. A service-learning proposal for the arts

Laia Moretó Alvarado
Universitat de Barcelona
laiamoreto@yahoo.es

Eva Gregori Giralt
Universitat de Barcelona
gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resum

Encara no s'ha arribat a un acord sobre allò que caracteritza l'aprenentatge-servei en relació amb d'altres metodologies. La idea de potenciar la reflexió de l'estudiant sobre el servei que pot prestar a la societat és un dels pilars fonamentals de l'ApS i encaixa bé amb la formació dels futurs professionals. El present article descriu l'experiència d'idear un projecte d'ApS utilitzant la fotografia com a mitjà d'expressió del col·lectiu d'expresos i de sensibilització de la societat. El projecte fou plantejat en el marc d'una assignatura de formació bàsica del grau de Belles Arts amb l'objectiu d'introduir l'estudiant en el context universitari de les arts, ajudar-lo a vincular el seu discurs artístic amb la pròpia tradició cultural i convidar-lo a intervenir en la societat com a professional.

Paraules clau: aprenentatge-servei, fotografia, art, exreclús, educació superior.

Abstract

There is still no consensus on what distinguishes service-learning from other methods. One key aspect of service learning is the concept of encouraging students to think about how they can serve society, which is appropriate in the training of future professionals. This paper describes the experience of devising a service-learning project using photography as a form of expression for a group of former inmates, and a means of raising society's awareness. The project was proposed as part of a basic training subject in a Fine Arts degree, designed to introduce students to the arts in a university context, help them to associate their artistic discourse with cultural tradition, and encourage them to contribute to society as professionals.

Keywords: service learning, photography, art, ex-prisoner, higher education.

¹ Esta investigación recibió el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDI-CE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Introducció: art i servei

Malgrat que en els darrers temps l'aprenentatge-servei comença a ésser una realitat en diferents contextos i nivells educatius, és encara poc habitual trobar-lo directament vinculat amb els estudis universitaris de les arts. La idea d'aprendre prestant un servei a la comunitat sembla encaixar malament amb la idea de l'ensenyament artístic en general i amb l'universitari en particular. I més si hom té en compte aspectes que formen part de l'imaginari col·lectiu al voltant de l'art i que pretenen deslligar-lo de la seva funció social i fomentar una concepció individual i individualista de l'activitat artística. Ara bé, pot entendre's aquesta activitat al marge de la seva societat i, en aquest sentit, desenvolupar-se en solitari? Aquesta mateixa pregunta podria adreçar-se als processos d'aprenentatge en sentit ampli i interrogar també de manera especial l'aprenentatge de les arts. Cal encara seguir donant voltes a la qüestió de si l'art té o no una funció social o ja és hora de concretar quins tipus de funcions socials desenvolupa l'art? Com ja va anticipar Dewey (1995), un aprèn a pensar per un mateix però aprèn a actuar amb i pels altres.

No insistirem en el fet que l'aprenentatge-servei és una metodologia didàctica que consisteix en reflexionar i oferir resposta a una necessitat real de la societat a través i des d'una determinada disciplina (Exley, 2004; Puig i Palos, 2006; Tedesco et al., 2006). Els *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* desenvolupats pel National Youth Leadership Council (2009) sintetitzen les característiques de l'aprenentatge-servei en els punts següents: a) el servei significatiu (meaningful service), b) el vincle amb el currículum (link to curriculum), c) la reflexió (reflection), d) la diversitat (diversity), e) la veu del jove (youth voice), f) la col·laboració o associació (partnership), g) el seguiment del progrés (progress monitoring), i h) la durada i intensitat (duration and intensity). Per la seva banda, els anomenats *Seven Elements of High Quality Service-Learning* adapten les indicacions del Service-Learning 2000 Center subratllant a) l'aprenentatge integrat (integrated learning), b) l'alta qualitat del servei (high quality service), c) la veu de l'estudiant (student voice), d) la responsabilitat cívica (civic responsibility), e) la col·laboració (collaboration), f) la reflexió (reflection), i g) l'avaluació (evaluation). Podria inferir-se d'aquestes enumeracions una escassa especificitat de l'aprenentatge-servei com a metodologia diferent de qualsevol altra. I de fet, són diverses les mostres de confusió entre propostes l'aprenentatge-servei i estudis de casos, aprenentatge basat en problemes o aprenentatge basat en projectes, per citar-ne només algunes (Martínez-Odria, 2005).

Tanmateix, hi ha un acord gairebé unànim entre els especialistes sobre el fet que allò que resulta fonamental en l'aprenentatge-servei és la reflexió i el servei. O millor encara, la reflexió sobre el servei. En moltes investigacions que la dècada dels noranta del segle XX va començar a produir, esdevé habitual identificar l'aprenentatge-servei com aquella posició crítica davant les desigualtats que contribueix a la justícia social des de l'acció reflexiva (Chapin, 1998; Wade, 1997). No es tracta pas de proposar als estudiants, siguin del cicle educatiu que siguin, que es dediquin a la seva societat i al seu entorn des del voluntariat; que procurin substituir les administracions en la presta-

ció dels serveis que els corresponen, o que com un afegit a la seva activitat professional dediquin part del seu temps d'oci a la comunitat. Ben al contrari, i és justament aquí on rau la primera dificultat, es tracta de posar de relleu com qualsevol professió troba el seu sentit ple en la integració social de cadascuna de les intervencions públiques que li resulten pròpies i contribueix a la justícia social des del seu particular àmbit de reflexió. També les professions artístiques. I aquí és on rau la segona gran dificultat: l'aprenentatge-servei i les arts. Com concretar aquestes premisses i aplicar-les al terreny específic de les activitats artístiques?

Vallvé (2014) reflexiona al voltant de la idea del llenguatge de l'art i les seves dimensions lúdica, comunicativa, constructiva i estètica. Planteja també la necessitat de basar les propostes d'educació artística en processos de creació-recerca i descriu la seqüència de l'aprenentatge que en resulta assenyalant la conveniència de l'observació de l'entorn –per tant, immediat i propi de l'estudiant–, l'experimentació amb tots aquells recursos directament relacionats amb algun o alguns dels llenguatges artístics, la reflexió i anàlisi sobre el procés, l'estudi de referents “artístics i culturals, per analitzar l'estat de la qüestió del tema seleccionat o de la preocupació o problema i conèixer la diversitat de solucions o enfocaments [sic] que se n'han fet, incorporant la visió d'artistes del llarg del temps” (Vallvé, 2014, p. 9), l'elaboració del treball de reflexió previ en una aportació nova i pròpia, la documentació de tot el procés d'aprenentatge i l'exhibició del treball desenvolupat “de forma que permeti compartir les creacions i el mateix procés. Les creacions no prenen el seu valor definitiu fins que es tanca el cicle i es comparteixen els resultats” (Vallvé, 2014, p. 9).

Quan es va planificar el programa i les activitats d'aprenentatge de l'assignatura objecte del present estudi, es va haver de treballar amb dues condicions bàsiques que la diferenciaven de la resta del pla d'estudis. D'una banda, es tractava d'una assignatura obligatòria programada en el primer i segon semestre dels graus de Belles Arts, Conservació-Restauració i Disseny. De l'altra, es tractava d'una assignatura d'introducció de l'estudiant al context universitari de les arts, i en aquest sentit contemplava dues tipologies d'objectius. En primer lloc, objectius directament relacionats amb l'arribada dels estudiants de nou ingrés i la seva acomodació i acollida al nou espai d'aprenentatge. En segon, objectius relacionats amb la circumscripció d'aquesta acollida en el marc de les arts. Els primers inclouen la gestió i planificació del temps disponible; la coordinació i classificació de les diferents activitats segons la seva importància; la identificació i organització de les fases d'un projecte acadèmic; la identificació i discriminació a partir de criteris de qualitat de les fonts d'informació en relació amb l'assignatura; la identificació dels aspectes centrals i dels recursos de la defensa pública dels resultats de la pròpia feina; la identificació i gestió dels problemes habituals en el treball en grup; el judici equànim del treball i comportament aliens i l'exercici de l'autocrítica. Per la seva banda, els objectius referits a la introducció en el context de les arts plantegen l'adquisició del vocabulari específic relatiu al contingut de l'assignatura; la identificació dels aspectes i processos més importants de la teoria, l'estètica i la història de l'art del període que va del segle XV fins la primera meitat del XX; la identificació dels vincles que esta-

bleix la contemporaneïtat amb el passat; la identificació de les imbricacions entre els discursos teòrics i pràctics, i la identificació dels estudis i les manifestacions artístiques més rellevants en el marc de l'assignatura.

Tant els objectius referits a continguts com els referits a habilitats, destreses i actituds encaixaven amb les indicacions facilitades per Vallvé i amb la consideració generalitzada segons la qual solament és educativa aquella experiència que estableix connexions entre allò fet i les seves conseqüències (Guichot, 2003). Els nostres estudiants havien d'aprendre a construir el seu entorn com a futurs professionals, i inserir els seus discursos en la tradició cultural de la qual procedien, tot fent-se'n hereus legítims i modificant-la d'acord amb les seves necessitats. I això ho havien de fer de manera conscient (Smink i Duckenfield, 1998). D'aquí que la línia mestra de la proposta educativa partís de les idees de societat, servei i reflexió. O el que és el mateix, es tractava que els projectes d'aprenentatge-servei dels estudiants cobrissin les seves necessitats com a estudiants de nou ingrés i les necessitats del col·lectiu al qual adrecessin els seus treballs; i que el servei i la reflexió convertissin l'estudiant en el protagonista d'un procés complex d'integració en la universitat, la professió i el seu entorn social immediat. D'aquesta manera es van considerar quatre grans eixos al voltant dels quals hauria de girar la proposta didàctica:

- L'eix del procés i de la significació de l'aprenentatge.
- L'eix de la diversitat de col·lectius, serveis i titulacions.
- L'eix del treball en grup.
- L'eix de l'avaluació, l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals.

En el seu conjunt, aquests quatre eixos pretenien adaptar les indicacions del *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* a l'especificitat d'una assignatura obligatòria dels dos primers semestres de les titulacions esmentades; cosa que volia dir tant introduir l'estudiant en el context universitari de les arts com impulsar la construcció del seu sentit de pertinença a cadascuna de les professions representades pels tres graus (Furco, 2003). Així, mentre la idea d'introducció al context universitari de les arts venia determinat pels dos darrers eixos (treball en grup i avaluació), la idea del professional venia condicionada pels dos primers (procés i diversitat). D'antuvi, els estudiants havien de formar grups de treball d'unes cinc persones, acordar si s'esqueia una normativa d'organització interna de l'equip i escollir un col·lectiu en risc d'exclusió social que els resultés proper i conegut per alguna raó. Acte seguit, havien d'establir una llista de necessitats d'aquest col·lectiu, valorar sobre quines podien incidir ells en tant que futurs professionals de les arts i simultàniament plantejar-se des de quina modalitat artística volien i pretenien actuar. Per últim, havien d'anar exposant en públic en tres moments diferents del semestre l'evolució del seu projecte fins a defensar-ne la seva finalitat i objectius, la documentació emprada, els antecedents que havien utilitzat com a font d'inspiració i la descripció i discussió de les activitats que el

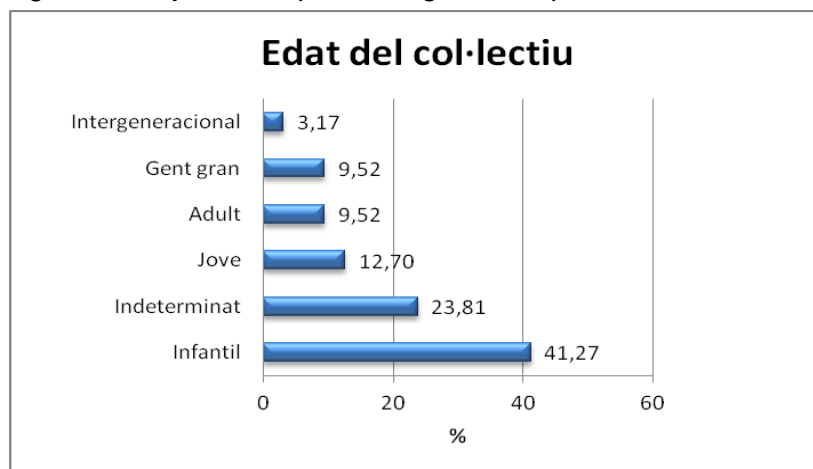
composaven. La Taula 1 resumeix la connexió existent entre els estàndards K-12 i el model d'aprenen-tatge-servei que constitueix l'objecte d'aquest article.

Taula 1. Relació entre els estàndards K-12 i la proposta d'aprenentatge-servei en les arts

K-12	Proposta per a les arts
Servei significatiu	Repte d'haver de resoldre un problema real des de l'especificitat d'una disciplina. Elecció del col·lectiu i de la modalitat artística segons els interessos de l'estudiant.
Víncle amb el currículum	Transferència (de dins a fora de l'aula): què és i de què serveix l'art. Elaboració en la pràctica d'una concepció pròpia del que és l'art i la seva professionalització.
Reflexió	Els projectes només es dissenyaven i planificaven però no s'executaven. Això permetia als estudiants concentrar tota la seva atenció en la reflexió. El paper del grup en la possible execució del projecte havia d'ésser indispensable, cosa que els exigia pensar sobre la funció social de l'art i de l'artista, el dissenyador o el conservador.
Diversitat	Dels col·lectius als quals s'adreçaven els projectes. De les titulacions involucrades.
La veu del jove	Avaluació a través de rúbriques que els estudiants tenien a la seva disposició des del principi del curs. Avaluació entre iguals i autoavaluació dels projectes dels companys utilitzant les rúbriques.
Col·laboració	Treball en grup. Intervenció en les sessions d'exposició dels companys en igualtat de condicions que els professors.
Progrés	Elaboració per fases. La reelaboració dels aspectes centrals del projecte permetia que els estudiants revisessin la feina feta, prenguessin consciència de les seves mancances i milloressin els processos de treball i els resultats.
Durada i intensitat	Cada fase afegia un aspecte nou respecte l'anterior així com la possibilitat de revisar totalment o parcial el projecte previ. La durada semestral de les assignatures condicionava l'elaboració del projecte només en la seva fase de disseny.

Des que es va presentar aquesta proposta de treball en el marc de l'assignatura ara fa tres anys, vuit han estat els grups-aula involucrats, amb un promig d'entre vuit i 10 equips de treball per grup. En total s'han elaborat 72 projectes –sense comptar els que actualment estan en procés de realització– que hom presenta tot seguit en funció de l'edat del col·lectiu al qual s'adreça l'acció proposada i la problemàtica d'aquest col·lectiu sobre la qual hom pretén incidir, tal i com fou seleccionada pels grups d'estudiants.

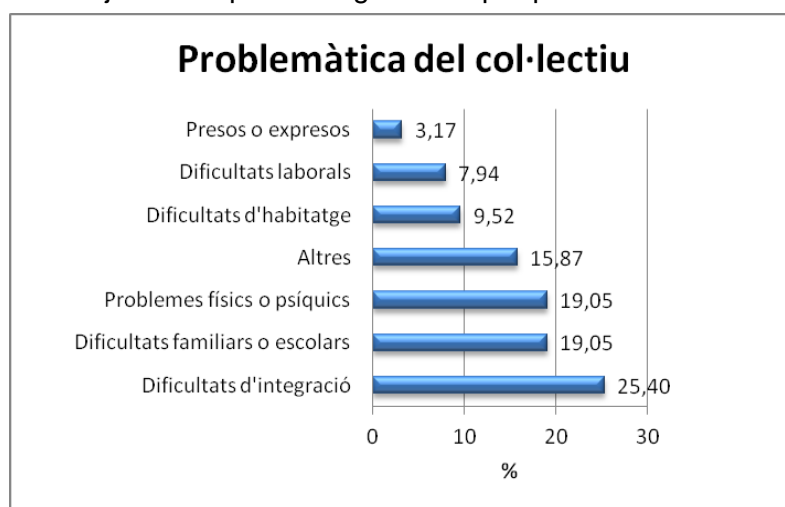
Figura 1. Projectes d'aprenentatge-servei per edat del col·lectiu



Font: El·laboració pròpia

Com hom pot comprovar fàcilment, el col·lectiu infantil amb més d'un 41% dels projectes és el que més va cridar l'atenció dels estudiants seguit de totes aquelles propostes que no es dirigien a una franja d'edat concreta. Bons exemples de projectes indeterminats en aquest sentit serien els dedicats als desnonats o aquells que treballaven amb un barri sencer. Val a dir també que les iniciatives intergeneracionals van incloure totes avís i nens però mai avís i adults o adults i joves, i totes també tingueren com a focus d'atenció principal el col·lectiu de la tercera edat. De la mateixa manera, i en relació als adults, és important tenir en compte que aquests foren sempre aturats de llarga durada i gairebé en tots els casos majors de 45 anys. És curiós doncs constatar que els estudiants van interessar-se i creure que podien intervenir artísticament sobre gent més jove i no pas sobre gent de la seva mateixa edat.

Figura 2. Projectes d'aprenentatge-servei per problemàtica del col·lectiu



Font: El·laboració pròpia

Pel que fa al tipus de problemàtica destacada pels estudiants, cal assenyalar un parell de qüestions. D'una banda, la clara dedicació d'una quarta part dels projectes a resoldre dificultats d'integració o convivència. De l'altra, l'especial orientació de les iniciatives vers la solució de problemes físics o psíquics i les dificultats sorgides en l'entorn més proper —familiar o escolar. Molt per sota d'aquests tres grans blocs de causes d'exclusió social, queden les dificultats d'habitatge, les laborals i les que tenen a veure amb problemes amb la justícia. Amb un 9%, un 7% i un 3% respectivament sembla que els estudiants tinguessin clar que el nucli de les seves aportacions estava en la construcció de valors comuns, en la construcció d'identitats compartides i en la construcció del sentit de pertinença tant a nivell individual —en i des de la família— com a nivell col·lectiu —en i des de l'escola. En canvi, la seva intervenció en la solució de l'atur o la delinqüència es veia restringida pel que probablement constituïa una representació del que era l'art i la seva funció social pròpia d'estudiants de nou ingrés.

En el present text s'exposa la ideació del projecte d'ApS *Confiar de nou. Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat*, una experiència artística, social i amb una finalitat sensibilitzadora, orientada vers el desig de futur dels exreclusos. Aquest treball es va realitzar des del grup OLAM, integrat per Maria Isaeva, Laia Moretó, Òscar Roig i Aaron Vico en el marc de l'assignatura Conceptes de l'Art Modern durant el curs acadèmic 2013-2014. El projecte forma part d'una de les tipologies de problemàtiques menys escollides pels estudiants, segons assenya-la Figura 2 i, en aquest sentit, representa una aportació poc usual sobre com els estudis universitaris de les arts i els seus protagonistes poden incidir en problemes complexos a través de recursos educatius i d'intervenció social encara poc explorats.

Art: intervenció, denúncia o formalització

El terme «art compromès», sorgit en ple segle XX i amb el qual el projecte que ocupa aquest article manté vincles molt forts, es pot entendre en diversos sentits. Compromès amb allò social o polític; compromès perquè aquests factors actuen com a condicionants sobre el contingut i l'estètica d'una obra. Compromès quan utilitza el llenguatge com a nova recerca, tot partint de la premissa que l'obra artística exposa una gramàtica que fa evolucionar tant el llenguatge com el seu posicionament en la societat. En conclusió, compromès amb el seu procés i també amb el seu resultat. Dins del mateix àmbit artístic, parlar d'un «art compromès» suggereix el seu contrari. Si existeix un art que no es compromet cal qüestionar fins a quin punt hom considera que l'art pot arribar a tenir un impacte real en allò social, o que l'únic compromís de l'art és fer evolucionar el seu llenguatge sense treure el nas més enllà del seu món. El projecte que tot seguit s'exposa va iniciar-se en un doble compromís: partir d'allò social per a posicionar-se sobre el llenguatge artístic. Que el llenguatge de l'art té prou silenci com per mostrar èticament una realitat sense determinar-la és una idea que està ja present en la filosofia de Wittgenstein (2000).

L'elecció del col·lectiu d'expresos venia motivada per la dependència que aquest té del recolzament social i la manca de confiança que suporta (Bales i Mears, 2008). Tota la documentació compilada, especialment l'informe del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (Capdevila i Ferrer, 2009), refermava la idea que als centres penitenciaris s'hi reclouen persones amb pocs recursos i amb vincles humans o institucionals de baixa qualitat. De fet, des del Departament de Dibuix de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, es va donar l'oportunitat de visitar el centre penitenciar per a dones de Wad-Ras, a la mateixa ciutat de Barcelona. De manera anual, aquest centre organitza trobades entre grups d'estudiants i recluses que actuen com a models per al retrat. Les internes posen per tal que els estudiants practiquin i es queden amb els dibuixos originals per enviar-los als seus familiars. En aquesta sala de trobada es feia evident que la majoria de recluses provenia d'estrats socials molt desfavorits, amb baixa escolarització o amb contextos de dependències. La participació voluntària en aquesta reunió va ser important perquè deixava constatar de prop que la proposta teòrica del projecte *Confiar de Nou* podia tenir una dimensió pràctica en la seva difusió i una utilitat real en la seva repercussió.

En molts casos, els expresos entren a la presó en l'etapa de joventut, amb un baix control dels seus impulsos i, un cop acomplerta la condemna, evolucionen cap a una major maduresa tot i la seva invisibilitat social. La premsa no dedica un gran espai als casos de reinserció i menys encara a documentar-ne gràficament les seves vides. Més que no pas dits, semblava que els expresos tenien la clara necessitat de ser mostrats. Això ho possibilitaria la idea d'utilitzar el retrat fotogràfic amb una finalitat artística i social. D'aquí el punt de partida del grup de treball i els límits de la seva actuació: conscienciar la societat sobre la reinserció dels expresos a través del mitjà fotogràfic en el benentès que des de l'art no es podrien pas resoldre els conflictes dels exreclusos però sí ajudar a visualitzar-los davant de la societat a través d'una imatge que representés el seu desig de futur. Concretar aquesta finalitat significava desplegar diversos objectius: (a) donar visibilitat social al col·lectiu exreclús; (b) fer un plantejament artístic sobre la identitat futura dels exreclusos; (c) utilitzar la fotografia de forma dual, amb el seu caràcter documentalista i al mateix temps fictici.

I la materialització d'aquests objectius requeria les línies de treball següents: (a) seleccionar un grup d' exreclusos en risc d'exclusió que volgués col·laborar amb el projecte i en compregués la finalitat; (b) entrevistar cada voluntari i conèixer allò que voldria ser; (c) adaptar aquest desig a la construcció d'un retrat fotogràfic que ubiqüi i caracteritzi l' exreclús en un ambient imaginari d'acord amb aquest desig de futur; (d) dirigir un equip de professionals per cada sessió fotogràfica; i (e) realitzar una sèrie fotogràfica. I tot plegat evitant la idealització de l' exreclús i fomentant la lliure reflexió de l'espectador a través del silenci. Era indispensable no dir-li quin o com hauria de ser aquest futur ni quina era la seva responsabilitat envers la inclusió dels expresos. Però com aconseguir una perspectiva oberta sobre el col·lectiu a partir d'un conjunt de retrats fotogràfics respectant alhora l' exreclús i l'espectador?

D'antuvi hom havia de seleccionar un grup d'expresos voluntaris i no remunerats, a partir d'un estricte protocol ètic configurat amb l'assessorament de dues entitats ben pròximes al col·lectiu des del punt de vista geogràfic: Caritas de Barcelona, l'Organisme Autònom de Treball Penitenciari i Formació per a l'Ocupació (OATPFE) i el Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE). Per una qüestió d'equitat i respecte cap al col·lectiu d'expresos el grup OLAM, que aportaria la major part del treball creatiu i assumiria com a directors artístics la selecció final de les imatges, tampoc rebria cap compensació econòmica. El primer dilema venia determinat per la necessitat de marcar un criteri per aquesta selecció, ja que es volia sensibilitzar l'espectador però no fer-ho a partir d'un perfil concret que pogués imposar una imatge al i del col·lectiu. La tria doncs es faria en funció de la motivació, la comprensió del projecte i el desig de reinserir-se dels expresos. Una vegada seleccionat el grup de voluntaris, una única i concisa pregunta els seria formulada per poder establir la base del projecte i, en conseqüència, la formalització del retrat fotogràfic: què desitjarien ser en un futur? Aquesta pregunta admetria diverses opcions de resposta: les relacions humanes, la llar, l'estatus i l'ofici entre d'altres, i seria ella també la que condicionaria la proposta concreta de retrat fotogràfic de cada exreclús en el nou context somniat; context que hom reconstruïria escenogràficament parlant i que inclouria un apartat de maquillatge per si l'exprès volia ésser o no reconegut. Sens dubte, la decisió sobre el reconeixement era el punt més important del protocol ètic, ja que pertocaria a l'exprès, assessorat per les entitats socials i professionals, triar com voldria enfrontar-se a una societat que fàcilment perd la confiança davant d'aquells que tenen un passat delictiu. El fet de descobrir-se els podria perjudicar en alguns casos, però hom no podia pas oblidar tampoc que el fet de no mostrar-se seguiria alimentant la sensació que cal amagar aquesta condició quan ja s'ha complert la condemna.

Escollir la fotografia com el mitjà més idoni pel projecte i donar mobilitat al punt de vista dels exreclusos responia a la facilitat per crear la il·lusió d'estar veient una realitat. D'alguna manera, la fotografia permetria visualitzar un espai i un temps ficticis i traslladar l'espectador fins al futur desitjat dels expresos. Des de la seva aparició, la fotografia és la disciplina artística que sempre ha gaudit d'una major credibilitat en la representació fidedigna de la realitat. Potser perquè el registre de la imatge a representar el fa la llum –recordem el títol de l'obra de W. H. Fox Talbot *The pencil of nature* (Fox Talbot, 2014); potser perquè l'objecte ha d'haver estat realment davant de la càmera i no a la imaginació de l'artista; o potser per la fidelitat en els detalls reproduïts. Sigui com sigui, el cert és que fàcilment hom oblida les diferències entre referent i representació fotogràfica i que en qualsevol enquadrament tan important és la decisió de l'espai i els elements a incloure dins de la futura imatge com la d'excloure tots els aspectes que es volen obviar. Qualsevol fotografia té el punt de partença en una realitat però no la corrobora. Si bé Fontcuberta (1997) constata aquesta gran distància que hi ha entre la imatge fotogràfica i el concepte de veritat, encara hi ha una inèrcia associativa entre aquesta i el que s'esdevé realment, com es conclou en les reaccions de l'espectador en l'exposició del mateix autor amb Pere Formiguera *Fauna secreta* (Fontcuberta i Formiguera, 1988) o en la presentada el 2014 per Xavier Mulet titulada *Mr. Ardan, Gran viatger del*

segle XIX (Mulet, 2014). En elles, alguns espectadors podien dubtar i fins i tot creure en algun moment que allò fictici que estaven veient era cert. Per Žižek (2006) la mentida és una manera d'arribar a la veritat, molt útil quan la duresa d'aquesta incita al rebuig i el converteix en un filtre opac. La mentida i la ficció no serien doncs equivalents.

En el projecte, la identitat i allò més veritable de cada retrat s'hauria de revelar precisament per les absències i les falsedats de la fotografia: allò que no s'és però que es voldria ser, no és potser més definitori que la pròpia circumstància vital? Així s'entendria la recerca d'un llenguatge ambivalent que unís el caràcter documental i fictici de la fotografia amb el tema de la identitat. Si bé cada retrat suposaria una ficció inclosa en un esdevenir, el desig de la identitat futura es descriuria des d'un temps present i tindria per tant un valor documental: recolliria la pròpia manera d'entendre la continuïtat d'aquesta identitat en el sentit que la identitat no admet salts sinó que és una constant evolutiva al llarg de la vida que enllaça encerts i errors en un tot compacte (Taylor, 2006). El fet que s'hagi convertit en normal accedir a la xarxa amb noms falsos o directament des de l'anonimat també pot analitzar-se des de l'òptica d'una identitat discontinua capaç de canviar de forma per adaptar-se millor a un context en constant transformació (Bauman, 2004). Al capdavall, en el projecte cada exprès decidiria si volia aparèixer en el retrat de forma reconeixible o irreconeixible. I aquesta decisió seria part del procés de construcció de la imatge.

Si la participació de l'exprès havia d'ésser activa en tant que model i dissenyador d'un desig personal, en tant que ideadors i responsables del projecte els integrants d'OLAM n'assumirien l'execució. Això no vol pas dir que en la resolució tècnica d'aspectes molt específics, com ara la caracterització, no es pogués comptar amb persones de reconeguda trajectòria en la construcció de personatges: Alfons Flores en l'escenografia, Mercè Paloma en vestuari i estilisme, Toni Santos en perruqueria i maquillatge, Miquel González en el suport logístic durant les sessions fotogràfiques i Enric Jardí en el disseny gràfic. A ells i als materials hom destinaria tot el pressupost tenint en compte, a més a més, que el projecte oferiria als exreclusos la possibilitat de signar un contracte de cessió de drets d'imatge al final del treball i no a l'inici, com se sol fer, per tal que cadascun pogués avaluar la idoneïtat de participar en el projecte amb la visualització del resultat final més que no pas amb una idea abstracta de les intencions. Era indispensable doncs seleccionar més participants dels necessaris i treballar amb un pressupost amb prou marge com per cobrir les despeses de les imatges eliminades.

Definir i preveure tots els inconvenients que podrien sorgir en l'elaboració de la sèrie fotogràfica o en el treball en equip només era una de les tensions del projecte. L'altra tenia a veure precisament amb la resposta que calia donar al llegat fotogràfic que servia de referència a la iniciativa descrita. Més enllà de les coincidències amb *Confiar de nou*, hom va tenir en compte la intenció social dels treballs de Cristina Núñez, David Goldblatt i de fotògrafs tan reconeguts com Alberto García-Alix, Ricardo Cases, Eugenio Recuenco, María Espeus o Amay Chang, entre d'altres, i llur participació

en l'exposició *25 retratos iguales*. En *Prisoner's Self-Portrait Project* (Barcelona 2012), Núñez (2012) convida a interns d'un centre penitenciari a fer-se autoretrats fotogràfics com a cerca d'identitat i autoexploració emocional. Si en el seu treball aquesta identitat es revela des de la consciència del present en el projecte *Confiar de nou* es revelaria des de la projecció d'un futur desitjat. Per la seva banda, en *Ex-offenders at the scene of crime* (Madrid 2011), Goldblatt (2011) crea un diàleg únic i personal amb l'exreclús a través de la fotografia tot ubicant l'exprès al lloc del delicte en el context social i polític sud-africà. Goldblatt reflexiona sobre el tram que separa la circumstància i la violència mentre que *Confiar de Nou* intentaria arrencar l'exprès de tot allò que pogués resultar un estigma.

Finalment, i sota la màxima que tothom mereix ser jutjat per allò que és i no per allò que era, es va fixar també l'atenció en l'exposició *25 retratos iguales* organitzada per la Fundació Integra (Madrid 2010). En aquesta mostra s'exhibien retrats fotogràfics individuals del personal intern d'empreses que incorporaven persones amb un alt risc d'exclusió social (Fundación Integra, 2010). La particularitat és que les imatges apareixien sense firma i sense peu de foto, de manera que l'espectador no podia corroborar cap judici a priori per saber quines eren les persones reinserides i quines no, i per tant, les unes i les altres es presentaven en un pla d'igualtat. De la mateixa manera, en el projecte aquí descrit es mostrarien els retrats d'una forma nua, sense al·lusions al nom real o al passat delictiu del seu protagonista però sí afegint un text final que distingís el tipus de col·lectiu i desemmascarés allò fictici del projecte en el benentès que és a través del fet mateix de desitjar, com a acció, que un públic pot establir vincles d'identificació i reflexionar sobre les circumstàncies actuals dels expresos.

La trobada entre l'espectador i la persona retratada va determinar les característiques de les imatges i la tria de l'espai expositiu. D'una banda, resultava indispensable que la imatge fos versemblant i en aquest sentit que fos d'escala 1:1 i en color. Lògicament, la utilització del color quedava al marge de qualsevol plantejament estètic, desestimava els acabats publicitaris i procurava adherir-se a l'efecte il·lusori de realitat disminuint l'abstracció que pot alimentar el blanc i negre. El suport digital s'escolliria per l'agilitat que requereix un treball en equip d'aquestes característiques. D'altra banda i pel que fa al sentit expositiu i a la ubicació de la sèrie, es descartava d'entrada la galeria per tal d'evitar que l'espectador tingués un perfil determinat i s'optava per l'espai públic malgrat la major complexitat de gestió i obtenció de permisos que aquest comporta. En un primer moment es va pensar en l'aeroport com a espai expositiu però es va descartar perquè els retrats fotogràfics haurien quedat diluïts en un context d'espera o de pas ple de rètols informatius i anuncis. I així es va arribar als jardins del Palau Robert: un espai obert que convida a un temps dilatat, amb un horari ampli en ple centre de Barcelona, freqüentats per un públic transversal i divers, i capaç de facilitar una possible via de finançament a través del departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, responsable de la gestió expositiva del mateix Palau Robert.

Algunes consideracions finals

Valorar i discutir els resultats d'un projecte que només va realitzar-se en la seva fase de disseny pot semblar curiós i fins i tot agosarat. I de fet, el grup de treball va preguntar-se en diverses ocasions com seria i de quina manera s'hagués pogut dur a terme la iniciativa en el cas que la proposta hagués passat del pla teòric a la pràctica. Com que el sistema d'avaluació de l'assignatura implicava que el projecte s'exposava públicament en tres moments diferents del semestre davant del professorat i de la resta de companys d'aula, el grup de treball coneixia alguns dels dubtes que la seva iniciativa generava entre l'auditori. Per exemple, tindria el desig de futur dels presos un caràcter més aviat viable o més aviat fantasiós? Una enquesta pilot amb presos del Centro Penitenciario de Jaén va permetre descobrir que l'anhel majoritari del col·lectiu era trobar estabilitat i recuperar i reforçar els vincles familiars. I aquesta resposta, en sí mateixa, va suposar un gir en l'imaginari de l'equip: al capdavant, les fotografies haurien de concretar una escena quotidiana i integrar els familiars reals en la imatge, cosa que no només complicava la qüestió de les autoritzacions sinó també l'interès estètic. Com trobar el punt d'equilibri i la diferència entre una fotografia realista ajustada a la visió de l'express i qualsevol altra fotografia familiar usual que ell pogués tenir?

Val a dir però, que el gir en l'imaginari de l'equip va tenir també una faceta fascinant en la mesura que la sorpresa dels seus membres podria ésser la de l'espectador. La identificació i l'empatia entre públic i express donava més sentit al plantejament inicial del projecte i alimentava el debat sobre quina era la seva autèntica finalitat: visibilitzar el col·lectiu amb una posada en escena de la personalitat dels exreclusos que mostrés fragmentàriament la societat o bé sensibilitzar aquesta aproximant-la a un coneixement superior del col·lectiu a partir dels seus desitjos i necessitats. Diferenciar els límits d'allò que es volia i podia aconseguir i com assolir-ho, o en definitiva, saber separar la finalitat d'un dels nostres grans objectius va permetre reflexionar sobre el paper de l'art. Tal vegada l'art no fa una i altra cosa? Tal vegada en construir la imatge d'un determinat valor l'art no ajuda a construir i difondre aquest valor fins a sensibilitzar la comunitat on troba sentit? Tal vegada, no és missió de l'art formalitzar idees, pensaments i reflexions que d'altres disciplines elaboren? I tal vegada no és aquesta formalització també una nova creació d'aquestes idees, pensaments i reflexions?

Amb això es comprenia que el resultat no estava en l'obra sinó en el fet d'idear el projecte en sí. S'havia partit d'una intenció artística i una intenció social. Però el resultat social es conclouia més interessant que el resultat artístic, potser perquè aquest últim ja depenia de les qualitats del grup, o potser perquè en aquesta dimensió, teòricament allunyada d'allò artístic, es podia contemplar a distància el procés i els seus beneficis. S'havia hagut de treballar en equip i aprendre a gestionar les diferències a favor del projecte; cercar criteris qualitius comuns per a la documentació; pactar col·lectivament i decidir individualment. Tot semblava indicar que el procés de l'art podia reduir-se al fet de prendre decisions. Decidir si l'art era útil o inútil a la societat. Decidir cada pas del projecte; cada intuïció necessitava la consciència d'ésser acceptada o rebutjada, cada coneixement ca-

lia ésser obviat o assimilat. Decidir també una estructuració que permetés fer entendre un projecte complex amb una exposició oral de temps reduït. Es tractava d'una ponència pública que permetia, a més, veure el progrés dels projectes d'altres estudiants en un espai obert al debat i a la reflexió sobre la viabilitat de les propostes.

L'organització didàctica en sistemes de rúbriques fomentava l'esperit crític i també autocrític que actuava de manera preparatòria a la defensa del projecte i també com a anàlisi posterior en el contingut i en la forma. L'estudiant es feia així partícip de la seva pròpia evolució amb un suport sostingut però també amb l'autonomia que se li exigia i que és el que finalment demana el context professional. Segurament l'àmbit professional de les Belles Arts és un dels que més reclama aquesta autonomia, en el sentit que és l'artista qui sovint ha de procurar l'anticipació d'un projecte i exposar-lo a l'acceptació d'un productor, ja es tracti d'obres individuals o en equip. O bé ha d'haver elaborat un criteri propi i argumentat si el seu terreny és el de la gestió o la docència artística. La construcció del projecte d'aprenentatge-servei aconseguia, en aquest sentit, posar l'estudiant en situació perquè li permetia conèixer millor el seu entorn, la seva disciplina i el context universitari. En definitiva, se'l situava per aprendre a construir la pròpia realitat des de l'art i a fer plantejaments com a individu en societat.

Bibliografia

- Bales, W. D. i Mears, D. P. (2008). *Inmate Social Ties and the Transition to Society: Does Visitation Reduce Recidivism?*. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(3), 287-321.
- Baumann, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: MPG Books.
- Capdevila, M. i Ferrer, M. (2009). *Taxa de reincidència penitenciària 2008*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://www.gencat.cat/justicia/ceife>.
- Chapin, J. R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89(5), 205-211.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Exley, R. J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck y S. Hoppe (Eds.). *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 85-97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y Verdad*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. i Formiguera, P. (1988). *Fauna Secreta* (Exposició fotogràfica, 18 juny – 9 agost). New York: MOMA.
- Fox Talbot, W. H. (2014). *El lápiz de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Casimiro.

- Goldblatt, D. (2011). *Ex Offenders at the Scene of Crime*. Galería Elba Benítez. En col.laboració amb Goodman Gallery. Recuperat de http://artforum.com/uploads/guide.001/id30920/press_release.pdf
- Fundación Integra. (2010). *25 Retratos Iguales*. Recuperat de <http://fundacionintegra.org/upload/media/Exposici%C3%B3n.pdf>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billing y A. S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.
- Mulet, X. (2014). *Sèries. Mr. Ardan: Gran viajero del siglo XIX*. Recuperat de <http://www.xaviermulet.com/series/m-ardan-gran-viajero-del-siglo-xix/>
- National Youth Leadership Council. (2009). *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Minnesota: National Youth Leadership Council. Recuperat de <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice>
- Núñez, C. (2012). *Prisoners Self-Portrait Project*. Recuperat de <http://selfportrait-experience.com/blog/2013/10/4/prisoners-self-portraitprojects>
- Puig, J. M. i Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Service Learning 2000 Center at Stanford University. (1998). *Seven Elements of High Quality Service-Learning*. Stanford: Stanford University.
Recuperat de <https://studentaffairs.stanford.edu/haas/students/service-learning>
- Smink, J. i Duckenfield, M. (1998). *Action research an evaluation. Guide book for teachers: Making the Case for Service-Learning*. Sant Paul, M. N.: NYLC.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N. i Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vallvé, L. (2014). *Com fer ApS a través de les arts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei.
- Wade, R. C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88(5), 197-202.
- Wittgenstein, L. (2000). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Alianza.
- Žižek, S. (2006). Presentació. En S. Finnes (Dir.), *The Pervert's Guide to Cinema* [Enregistrament video, 1 DVD:150 min.]. San Francisco: Mischief Films, Amoeba Film.

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina¹

Service-learning in arts higher education: the example of Latin America

Mireia Alcón Latorre
Universitat de Barcelona
alcon.mireia@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

El artículo explora las posibilidades de la metodología del aprendizaje-servicio en su aplicación a los estudios superiores de las artes. Para ello, presenta los resultados obtenidos de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona, en la que se tomaron como ejemplo las experiencias de aprendizaje-servicio de cinco países latinoamericanos: México, Costa Rica, Venezuela, Argentina y Chile. El artículo justifica el objeto de estudio y describe la metodología utilizada.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, artes, América Latina, estudios superiores.

Abstract

The paper explores the possibilities of Service-Learning as applied to arts higher education. To do so, it presents the results obtained from a research carried out in the University of Barcelona, which took Service-Learning experiences of five Latin American countries, México, Costa Rica, Venezuela Argentina and Chile, as example. The paper justifies this subject of study and describes the methodology used.

Keywords: service-learning, arts, Latin America, higher education.

¹ Esta investigación recibió el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDI-CE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Introducción

Vivimos en un mundo complejo, en la llamada sociedad de la información, donde cada vez más tendemos a la transversalidad por la multiplicidad de fuentes, recursos, comunicaciones y relaciones que se despliegan ante nosotros. Los filósofos franceses Deleuze y Guattari (1994) encontraron un término para describir esta enrevesada estructura: el rizoma. En cuestión de información, nos movemos dentro un modelo rizomático: una raíz que despliega sus ramificaciones a modo horizontal, generando una realidad poco estructurada pero inclusiva, donde tienen cabida individualidades y particularidades. El nuestro es un mundo globalizado, de alianzas, de conjunciones, protagonizado por la información, las tecnologías y la diversidad.

Este retrato de nuestro mundo contemporáneo se ve reflejado inevitablemente en el arte y en la evolución de su estudio desde diferentes disciplinas. Los estudios artísticos tienden a ser abordados desde proyectos interdisciplinarios y transversales, como es el caso de los estudios de cultura visual y los estudios culturales. Nada tiene que ver con los modelos a través de los cuales se transfería la información en el siglo pasado, sistemas más lineales y jerarquizados, historicistas, propios de una estructura arborescente en los que, como en un árbol, se impone un punto de partida vertical a partir del cual se desarrollan las diferentes ramas².

Este cambio de paradigma requiere no solo sistemas plurales y transversales de pensamiento y de conocimiento, sino también de práctica, de aprendizaje y de enseñanza. No se trata solo de aprender un discurso o de conocer, sino de saber movilizar esos contenidos aprendidos en contextos reales. Se trata también de aprender a hacer, a ser, a vivir y convivir en sociedad mediante los contenidos impartidos en las aulas. Se trata, en definitiva, de fomentar la proyección social de los estudios, de los artísticos en este caso concreto, para educar en ciudadanía y en valores.

Este es el gran reto con el que se encuentra la educación actual: cultivar esta virtud cívica a pesar de los obstáculos y el contexto desfavorable en el que nos encontramos hoy en día. Se trata de enseñar a través de unos modelos formativos que vayan a la par con un modelo de sociedad inclusiva, inteligente y solidaria, que se adapten a la transversalidad de la nueva realidad, que creen a un ciudadano crítico y participativo, ofreciéndole las herramientas que le ayuden a comprender la complejidad de esta era. Para ello, ayudaría el replantear los modelos educativos y relegar el tradicional protagonismo de la teoría en las estructuras actuales por el de la acción del servicio.

² Ya en los años 60, el historiador del arte Arthur C. Danto fue el primero en hablar del fin de la historia del arte. A éste, le siguieron otros historiadores como el alemán Hans Belting, en los años 80, o el americano Douglas Crimp, en los 90.

El aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología en la que los estudiantes aprenden conocimientos relativos a la materia curricular, y otros que se adquieren durante la práctica, a la vez que realizan un servicio comunitario, es decir, una ayuda que contribuya a mejorar el entorno que les rodea. El ejemplo que pone el National Youth Leadership Council nos da una idea clara de en qué consiste el ApS:

«Recolectar basura de la orilla de un río es servicio, estudiar las muestras recogidas bajo un microscopio es aprendizaje, cuando estudiantes recopilan y analizan muestras, documentan sus resultados, y presentan un informe a la agencia de control medioambiental de su localidad, eso es aprendizaje-servicio.» (National Youth Leadership Council, 2012)

El ApS es una actividad que une la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad social. Está demostrado, por las numerosas experiencias llevadas a cabo, que el ApS contribuye a una mejor asimilación, por parte de los estudiantes, de los contenidos a estudiar y a un mejor entendimiento de la complejidad del mundo en que vivimos. El aprendizaje-servicio no es un voluntariado, ni un servicio asistencial ni unas prácticas profesionales. El término suele generar confusión y no todo lo que se cataloga como ApS lo es y viceversa, es decir, se realizan muchas experiencias que engloban todos los rasgos distintivos del ApS y no se catalogan como tal. Resulta complicado resumir en una única definición qué es el aprendizaje-servicio si atendemos a la bibliografía existente sobre el asunto, pero es importante definirlo de manera precisa pues de esta manera se contribuye a su desarrollo, a su mejor implantación y a una posterior evaluación que nos ayude a calibrar sus resultados. De ahí, el interés de subrayar las características comunes.

Para ello, Nieves Tapia (2010a), fundadora y directora del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y una de las máximas impulsoras del ApS en América Latina, establece unos rasgos comunes muy prácticos para su definición e identificación:

- El protagonismo de los/as estudiantes en el planteamiento, desarrollo y evaluación del proyecto.

Se trata de una propuesta de aprendizaje activo donde los/as estudiantes tienen pleno protagonismo en todas las fases de la actividad, es lo que los norteamericanos llaman “*youth voice*”. Pero el protagonismo no implica sólo que la voz se escuche sino que también se ponga en práctica a través de iniciativas. Los/as estudiantes participan en el análisis de las necesidades de la realidad, en la decisión del tipo de servicio que realizarán y de los conocimientos que deberán adquirir, en la planificación del proyecto, en su realización y en la celebración y evaluación posteriores. (Puig, 2011). Este rol activo del estudiante provoca un cambio sustancial en las funciones del docente, que se posiciona en un segundo plano, ejerciendo de guía y coordinador de los proyectos, rompiendo la linealidad jerárquica de

arriba abajo (de docente a estudiantes) de antiguos métodos de aprendizaje limitados a la transmisión de un discurso. Enseñar no es hacer seguimiento de los contenidos de un discurso, sino transformar estos contenidos para el conocimiento, la vida y la acción, promoviendo una práctica transversal en todos los sentidos.

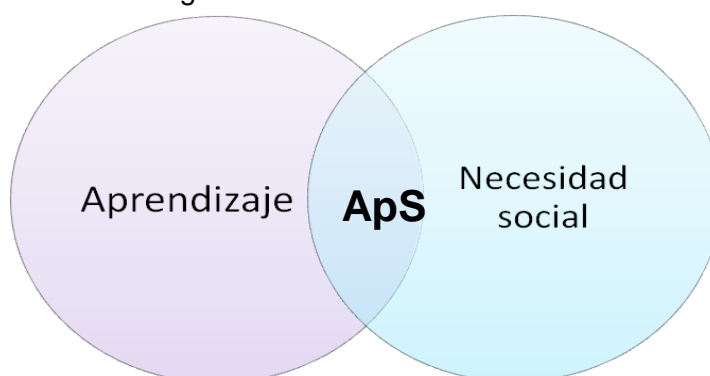
- El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas³.

La idea es la de realizar una actuación que atienda a una necesidad real de la comunidad. Se trabaja *con* la comunidad y no solo *para* ella, convirtiéndose junto con los/las estudiantes en co-protagonistas. De esta manera, el aprendizaje-servicio se aleja de actividades puramente asistenciales y ayuda a los jóvenes a comprender en profundidad las problemáticas que tratan.

- La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje incluidos en el currículum.

Quizás este es el punto más característico de una práctica de aprendizaje-servicio y el que lo diferencia de otras iniciativas como pueden ser el voluntariado, las movilizaciones esporádicas para dar servicio o las iniciativas pedagógicas no vinculadas directamente al currículum como los cursos de extensión universitaria. En el caso del aprendizaje-servicio, la planificación pedagógica es clave para vincular el servicio solidario con los contenidos curriculares; y este es un aspecto en el que la contribución del profesor se hace más evidente. De esta manera, los proyectos de ApS comportan un aprendizaje académico y ayudan a los/las estudiantes a entender mejor los contenidos curriculares.

Figura 1. Teoría de las esferas



Fuente: elaboración propia.

³ A pesar de estar definiendo el término de una forma global, cabe puntualizar que la introducción del término *solidario* al de servicio es una característica propia del contexto latinoamericano.

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores

En el aprendizaje-servicio encontramos una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, un modelo de aprendizaje interdisciplinar, transversal y solidario que responde a esas necesidades de la sociedad contemporánea planteadas anteriormente. Puede parecer, en primera instancia, que la enseñanza primaria y secundaria sean ámbitos en apariencia más idóneos para implementar la metodología del aprendizaje-servicio, pues hay una cierta creencia de que el “aprender haciendo” es cosa de niños y niñas y de que los estudiantes universitarios deben dedicarse más al estudio teórico y a la investigación. Por el contrario, la educación superior constituye uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Herrero (2010) se sirve de varios estudios para demostrar el impacto del ApS en el desarrollo de competencias en los estudiantes superiores y universitarios. Nieves Tapia (2010a) recuerda, además, que el concepto de aprendizaje-servicio nació en el marco de instituciones de educación superior.

Más allá de las tres funciones básicas de docencia, investigación y extensión que, tradicionalmente, se han reconocido propias de la institución universitaria, cada vez se hace más patente la necesidad de que ésta se integre en el entramado social y responda a necesidades fundamentales de la sociedad: es lo que se llama responsabilidad social universitaria. Esta necesidad no es un asunto nuevo; ya en 1998, la UNESCO declaraba el papel preponderante de la educación superior para la transformación social:

«La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados» (UNESCO, 1998, art. 6)

Por lo que respecta a los estudios superiores en arte, éstos cuentan con un gran potencial para la transformación social, a pesar de ser comúnmente considerados por todo lo contrario: por ser poco útiles para la sociedad y con pocas salidas laborales. De hecho, en el año 2005, se planteó la eliminación de titulaciones como Historia del Arte en el proceso de adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (García, 2005) y por todos es sabido los recortes actuales que sufren los sectores de la cultura y de la educación, menospreciando su importancia en el desarrollo social y económico. Hoy, más que nunca, resulta necesaria la revalorización de estos sectores. Los estudios de arte forman profesionales con capacidad crítica y con capacidad de crear obras transformadoras para la sociedad. Quizás la problemática de su descrédito radique en que los egresados disponen de poca preparación para aplicar los conocimientos en el mundo laboral y en su entorno social. Por norma general, no se enseña a movilizar en contextos reales los aprendizajes construidos. La perspectiva de abordar los estudios superiores de las artes mediante la metodología del aprendizaje-servicio se convierte en una fórmula válida para los nuevos

retos que la educación, en general, y el campo de estudio de las artes, en particular, deben afrontar.

El caso de América Latina

América Latina se presenta a priori como un caso de estudio interesante para valorar la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes. El gran desarrollo cultural experimentado en los últimos años está provocando un desplazamiento del foco artístico y cultural de Occidente a los países latinoamericanos. Por ejemplo, en América Latina y desde el Banco Interamericano de Desarrollo, se están llevando a cabo numerosas iniciativas para desarrollar y difundir la llamada “economía creativa”: la capacidad de la cultura y de las artes de generar riqueza; y Latinoamérica está dedicando grandes esfuerzos a fomentar una formación en las artes y en su gestión.

En lo concerniente al ApS, se han multiplicado los proyectos e investigaciones y ha comenzado a delinearse un movimiento pedagógico regional con identidad propia (Máximo Ochoa, 2010). Muchas universidades de América Latina, especialmente en Argentina, Costa Rica, México, Colombia, Venezuela y Chile, ya tienen prácticas de ApS incluidas en sus planes docentes. Esta implantación, que supera a la que se está llevando a cabo en España⁴, tiene mucho que ver con el hecho de que la región parte de una larga tradición solidaria de los sistemas educativos y organizaciones del denominado “tercer sector”.

Algunos especialistas afirman que, en América Latina, las prácticas que vinculan educación y solidaridad son tan antiguas como las identidades americanas originarias y las escuelas establecidas por los misioneros a partir del siglo XV (Nieves Tapia, 2010b). Es por esto que, en América Latina, la mayoría de experiencias de aprendizaje-servicio surgen a partir del desarrollo de iniciativas locales más que por una influencia externa. La inserción de este compromiso solidario en la educación vino dada, especialmente, por la influencia del Servicio Social establecido por la Revolución Mexicana en 1910 y por el movimiento de Reforma Universitaria nacido en Argentina en 1918, que originó el principio de extensión universitaria⁵.

El aprendizaje-servicio (o mejor dicho, el servicio estudiantil, porque no todas las prácticas eran, ni son, ApS si nos atenemos a las características básicas anteriormente descritas) surgió como in-

⁴ No así en EEUU, de donde es originario el término “service-learning” y en donde esta metodología está ampliamente extendida.

⁵ También se conoce como Reforma Universitaria de Córdoba, movimiento estudiantil que se inició en la Universidad de Córdoba (Argentina) liderado por estudiantes y que se extendió a otras universidades del país y de América Latina. La Reforma originó, entre otros, el principio de extensión universitaria, con el que se pretendía promover la integración de la universidad en la sociedad y relacionarla con el pueblo.

novación pedagógica de las propias instituciones educativas y, a partir de éstas, se ha convertido en políticas educativas. En algunos casos, los programas pioneros surgieron en la educación superior, como ocurrió en México, Costa Rica y Colombia; en otros, desde la escuela media, como en Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Brasil o República Dominicana; y en otros, desde la escuela primaria como en Uruguay. Probablemente, debido a esta tradición solidaria de origen local, en cada zona se ha desarrollado el ApS con unas características propias y con una denominación diferente. Así, en función de la región, el aprendizaje-servicio se llama “Servicio Social” en México, “Trabajo Comunal” en Costa Rica, “Experiencia Semestral de Prácticas Sociales” en Colombia o “Voluntariado Educativo” en Brasil, aunque, poco a poco, el término “aprendizaje-servicio” está siendo más difundido en la región. (Máximo Ochoa, 2010). La mayoría de los proyectos desarrollados en esos contextos no estaban vinculados a contenidos académicos formales, por lo que no podrían considerarse aprendizaje-servicio en sentido estricto, pero sí abrieron el camino a muchos proyectos de ApS posteriores (Máximo Ochoa, 2010).

El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes en América Latina

Para valorar las posibilidades de la metodología del aprendizaje-servicio aplicada a los estudios superiores de las artes y reivindicar la dimensión social de las carreras dedicadas a estas disciplinas, se llevó a cabo una investigación en la Universidad de Barcelona. La investigación tuvo por finalidad el presentar un panorama general conformado por las actuaciones y experiencias llevadas a cabo en los estudios superiores de las artes en cinco países de América Latina. La selección de los países se realizó en función del impacto del ApS en los estudios superiores, y fue la siguiente: México, como pionero en la inclusión del servicio estudiantil universitario en el subcontinente y modelo de referencia incluso hoy en día; Costa Rica y Venezuela, por ser herederos de la experiencia de México y modelos que integran el aprendizaje-servicio como aspecto obligatorio en sus planes docentes de educación superior⁶; Argentina, por contar con los proyectos más elaborados de ApS (teniendo en cuenta la documentación consultada) y por ser el país líder en su desarrollo, divulgación y evaluación; y Chile, por considerar el aprendizaje-servicio una modalidad de desarrollo nacional en sus políticas educativas. De esta manera, el núcleo de la investigación se compuso por experiencias relacionadas con las artes recopiladas de las diferentes universidades y centros de estudios superiores de estos países.

Dada la dispersión y la poca sistematización de la información referente al objeto de estudio, el punto de partida que se estableció para la investigación fue la identificación de los foros más consolidados en cuanto a ApS en educación superior en América Latina para, así, poder localizar

⁶ Colombia también integra su equivalente al ApS, las Prácticas Sociales, como programa obligatorio en sus planes docentes universitarios; sin embargo, la falta de ejemplos y de referencias en la bibliografía obligaron a excluirlo del estudio.

experiencias relacionadas con los estudios artísticos. Para ello, se establecieron los siguientes criterios de búsqueda:

- Entidades asociadas a la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, que agrupa todas las instituciones y organismos educativos que aplican la metodología del ApS en Iberoamérica.
- Entidades e instituciones de educación superior participantes en los diferentes Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario donde especialistas de toda Latinoamérica y también del resto del mundo realizan relevantes ponencias sobre temas de ApS.
- Experiencias ganadoras de premios dedicados al ApS, como el Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior o el Premio Nacional de Servicio Social Comunitario ANUIES-IMJUVE.
- Las 50 mejores universidades latinoamericanas según el QS Latin America University Rankings 2014⁷. La selección de los estudios artísticos a investigar en cada universidad tomó como modelo las carreras artísticas que se imparten en el sistema universitario español. De esta manera, la búsqueda se centró en los estudios de Historia del Arte, Bellas Artes, Conservación y Restauración del Patrimonio y Diseño.

La investigación estableció también como criterio de selección que los casos de estudio dispusieran de una información suficiente para entender la experiencia y juzgar su relevancia. Así, los datos esenciales para la inclusión de la experiencia en el estudio fueron: nombre del proyecto, área de conocimiento, titulación o nivel educativo de los/las estudiantes, centro educativo y localidad, responsable del proyecto, finalidad y objetivos (tanto del servicio como del aprendizaje) y descripción de las actividades que constituían el proyecto de ApS. En un segundo nivel de importancia, también se valoraron las entidades colaboradoras, los recursos generados y los resultados conseguidos.

Además de poder contar con esta información, completa y de calidad contrastada, para poder entender el proyecto en su totalidad, el estudio se limitó a recopilar experiencias únicas y exclusivamente de aprendizaje-servicio en las que el arte o la actividad plástica desempeñase un papel remarcable. Siguiendo estos criterios, la información fue recopilada en una base de datos de ex-

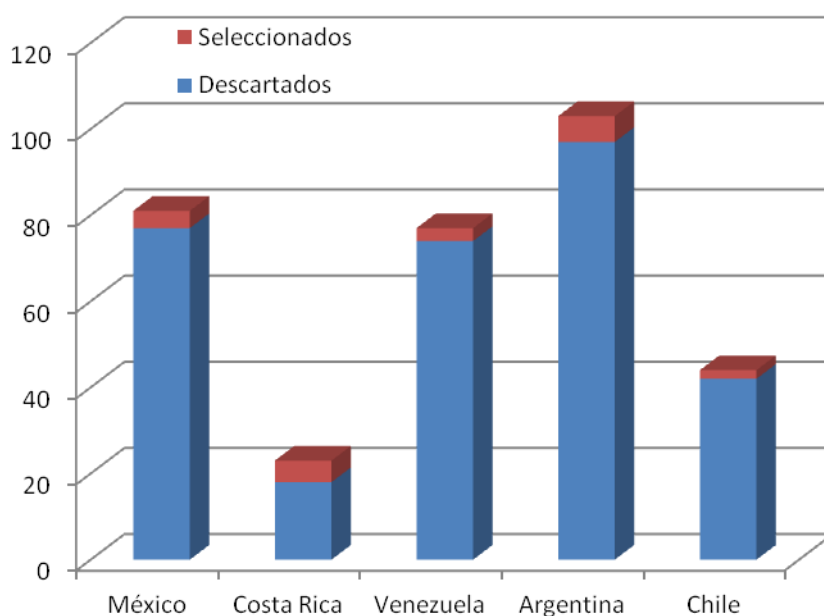
⁷ QS (siglas del nombre de su fundador Quacquarelli Symonds) se fundó en 1990 y es una asesoría privada en materia de educación superior, con gran prestigio en todo el mundo. Son los creadores de unas clasificaciones de universidades que se organizan temáticamente (por ejemplo, por área geográfica), en ellas se valoran las mejores universidades siguiendo diferentes criterios. Cada año, desde 2011, publican la clasificación de las mejores universidades latinoamericanas en base a siete indicadores: reputación académica, índice de contratación de los/as graduados/as, estudiantes por facultad, publicaciones, menciones en publicaciones, número de docentes con doctorado e impacto en la web.

perencias, que permitió entender cómo y en qué contexto habían sido articulados los estudios artísticos en entornos de necesidad social.

Resultados e interpretación

En la investigación se consultó un total de 328 experiencias, pero la mayor parte tuvieron que ser descartadas por no cumplir los criterios mencionados con anterioridad. Al final se estudiaron en profundidad 20 experiencias. La Figura 2 muestra su distribución según los diferentes países:

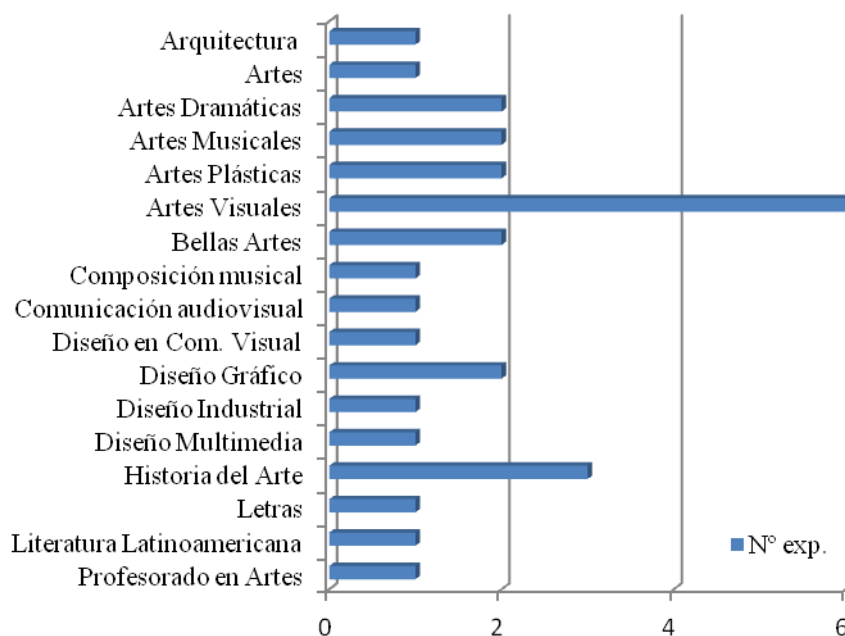
Figura 2. Distribución de los proyectos de ApS seleccionados por países



Fuente: elaboración propia.

Costa Rica fue el país del cual se extrajeron menos experiencias de ApS pero, en proporción, estuvieron mejor documentadas. El caso de Argentina manifestó un esfuerzo por registrar sus programas de ApS. Hay un volumen importante de experiencias registradas, sin embargo, en la mayor parte de los casos, la información disponible es todavía insuficiente para proceder a un estudio en profundidad. La Figura 3 muestra los resultados clasificados por las titulaciones artísticas implicadas en su nomenclatura original, incluyendo licenciaturas y bachilleratos –como ocurre en Costa Rica y Chile–, y profesorado; esto es, grados orientados a la didáctica de las artes –como es el caso de algunas experiencias de Argentina. A primera vista, llamó la atención la mayoría de experiencias en las que participó la titulación Artes Visuales.

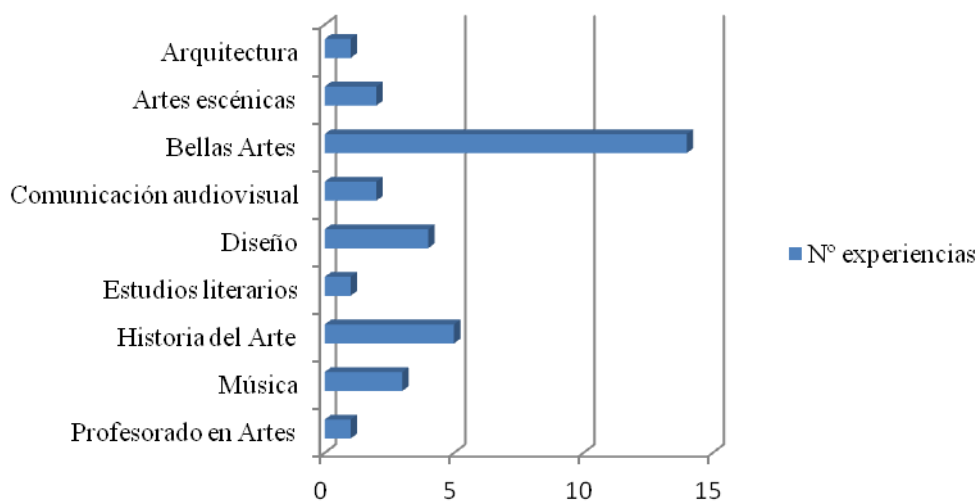
Figura 3: Distribución de los proyectos de ApS seleccionados titulaciones



Fuente: elaboración propia.

La variedad de las titulaciones hizo necesaria una revisión de los planes docentes de cada una de ellas para obtener nomenclaturas unificadas y así facilitar su análisis. La Figura 4 muestra las titulaciones en las que se seleccionaron experiencias de ApS agrupadas en áreas de conocimiento:

Figura 4. Agrupación de las titulaciones con ApS por área de conocimiento



Fuente: elaboración propia.

Las titulaciones de la Figura 3 correspondientes a Artes, Artes Plásticas, Artes Visuales, Bellas Artes, Historia del Arte y Letras (ésta con mención en Historia del Arte) quedaron agrupadas en la Figura 4 en Bellas Artes e Historia del Arte⁸. De esta manera, se puso de manifiesto una diferencia notable entre las experiencias de Bellas Artes, seguidas a mucha distancia por las de Historia del Arte y Diseño, y el resto⁹. Esta mayor presencia de experiencias de Bellas Artes (en 14 de las 20 experiencias) puede ser debido a la capacidad de articulación de esta disciplina con otras. Prácticamente en todas las experiencias recopiladas, Bellas Artes entraba en contacto con otras áreas de conocimiento, como pudieron ser los estudios sociales, la comunicación audiovisual o las ciencias políticas¹⁰. Los resultados del área de conocimiento de Historia del Arte, la segunda más representada, también fue un dato destacable, ya que pone de manifiesto que áreas de conocimiento con planes de estudio eminentemente teóricos son también susceptibles de albergar experiencias de ApS.

El análisis de las titulaciones resultó interesante para detectar qué campos académicos relacionados con el arte incorporan la metodología del ApS así como para analizar las posibilidades que éste plantea. Pero aún resultó más interesante ver qué tipos de aprendizajes se pusieron en marcha en las experiencias. Se identificaron las siguientes competencias transversales y específicas en las experiencias recabadas:

- Utilización de técnicas propias de la investigación: observación, obtención y recopilación de información, sistematización de datos, criterios de selección, documentación (consulta de fuentes primarias y secundarias, realización de entrevistas, etc.).
- Tareas de conservación, como son el registro de obra, su catalogación y manipulación.
- Creación de producciones artísticas: cortometrajes y vídeos divulgativos y de sensibilización, producción editorial.
- Comunicación: creación de elementos de difusión (como folletos, trípticos, etc.), redacción de textos, charlas y conferencias, ciclos.
- Tareas de comisariado: análisis de obra artística, criterios de selección de obra, diseño de exposiciones.
- Didáctica de las artes: creación de talleres educativos, impartir clases, capacitación artística (formador de formadores).

⁸ Esta clasificación se ha llevado a cabo siempre en función de las asignaturas que las componen y tomando como modelo los propios planes docentes de las carreras artísticas del sistema universitario español.

⁹ La metodología utilizada a lo largo del estudio, en especial por lo que respecta a la investigación de las universidades partiendo del modelo de las carreras artísticas del sistema universitario español, es un factor importante a considerar que incide en este resultado.

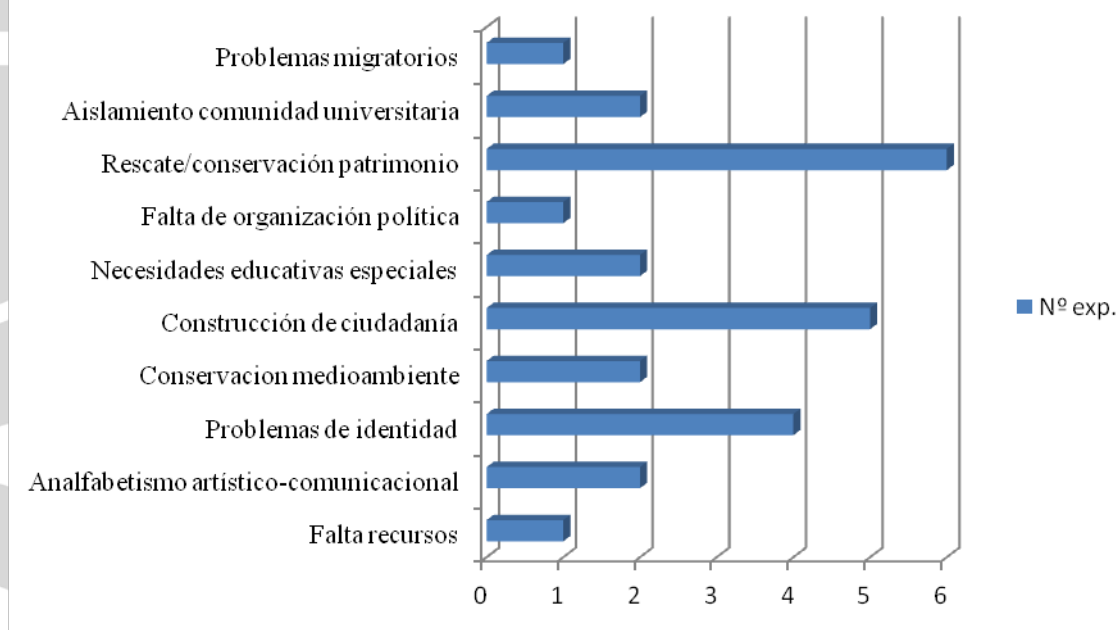
¹⁰ Una investigación más extensa hubiera permitido extraer conclusiones sobre esta cuestión; por ejemplo, en lo concerniente al análisis de las políticas educativas impulsadas en cada país.

- Gestión de proyectos: coordinación, supervisión, contacto con artistas y diferentes agentes culturales.

Todas estas competencias fueron activadas en contextos vivos y afrontaron las interacciones entre arte, comunicación y comunidad propias de los diversos entornos culturales en los que se implementaron los proyectos. ¿No resulta más probable que todos estos conocimientos sean mejor asimilados en este contexto de experiencia, que en el aislamiento propio de las aulas¹¹? Además, algunos de los proyectos de ApS que se recopilaban documentaban el desarrollo de otras competencias transversales más difíciles de ubicar en un contexto académico en el que la didáctica se pone al servicio de un conocimiento declarativo, como son: el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, la toma de decisiones, la empatía, la autonomía, o la creatividad.

Los resultados obtenidos de la investigación permitieron otro tipo de análisis además del de los estudios artísticos: el de las problemáticas sociales tratadas. La Figura 5 muestra las problemáticas que se identificaron:

Figura 5: Problemáticas sociales de los proyectos de ApS



Fuente: elaboración propia.

¹¹ La pregunta se basa en las teorías del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, máximo impulsor de la llamada Escuela Nueva (o Nueva Pedagogía). La filosofía de la experiencia es uno de los aspectos centrales de su obra. Para el autor, el aprendizaje se construye a través de la experiencia y ésta se adquiere actuando, participando activamente.

Los resultados demostraron que sí existen proyectos en los que el arte se pone al servicio de realidades sociales complejas con la voluntad de incidir en ellas. En la Figura 5 destaca el protagonismo de problemas como la conservación del patrimonio, y los procesos de construcción de identidades, especialmente las de carácter colectivo, de ahí el predominio de los valores ciudadanos. Parece entonces que éstas son las áreas donde los conocimientos artísticos manifiestan de un modo más directo la función social del arte. El arte puede contribuir a revalorizar y a sensibilizar sobre la importancia del patrimonio, favorecer la convivencia con el otro mediante experiencias compartidas, ayudar a valorar nuestro entorno y sentirnos integrados en él o ayudarnos a entender quiénes somos dentro de un mundo globalizado.

El mero hecho de observar esta variedad de problemas sociales que pueden ser abordados a través del arte y mediante la metodología del ApS da una idea de las posibilidades de los estudios artísticos si los sacamos fuera de las aulas. Así, el arte se contextualiza, se proyecta a la vida, permitiendo a los/as estudiantes observar la articulación entre los conocimientos adquiridos, la realidad de sus contextos, y las posibilidades de comprensión de la circunstancia, de la acción concreta, de la incidencia comunitaria y del cambio social (Melgar, 2002).

En general, todas las asignaturas que pueden formar parte de un programa de estudios artísticos pueden ser abordadas desde proyectos de aprendizaje-servicio. Aspectos básicos de la investigación, campo que debe dominar un historiador del arte, como pueden ser la observación, la consulta de fuentes, la sistematización de la información, el análisis y la interpretación de los fenómenos que le resultan propios, suelen ser impartidos desde el aislamiento de la teoría. Puestos en contexto, éstos son mucho más fáciles de entender y suponen recursos valiosos para abordar ciertas problemáticas sociales. Programas propios de asignaturas de períodos artísticos concretos (arte medieval, arte moderno, etc.) también son susceptibles de convertirse en experiencias de aprendizaje-servicio, ya sea como proyecto de conservación del patrimonio o como actividades de preparación indirecta. Por ejemplo, en un proyecto de ApS que se dé un servicio a una residencia de ancianos, el docente puede seleccionar toda una serie de material sobre la mirada artística en torno a la vejez, y de aquí surgir un estudio sobre las formas de discriminación o valoración de la senectud (Melgar, 2002).

Conclusiones

A pesar de que el estudio se encontró muy limitado en cuanto a la disponibilidad de fuentes y documentación, muy especialmente en lo que concierne a la evaluación de los proyectos, tiene validez como punto de partida para tomar conciencia de que es posible y beneficioso, en términos educativos, sacar el arte de las aulas y ponerlo al servicio de la comunidad.

Los estudios artísticos pueden ser integrados en experiencias de aprendizaje-servicio; incluso aquellos con más presencia de aprendizajes teóricos, como es el caso de la Historia del Arte.

Además, los ejemplos en que los estudios artísticos se combinaron con otras disciplinas en un ejercicio de ApS ilustran prácticas interdisciplinares que se ajustan mejor a la realidad actual del arte en su variedad de facetas. La investigación identificó los ámbitos de intervención en donde los conocimientos artísticos manifestaron de un modo más directo la función social del arte, como fueron la conservación del patrimonio y los procesos de construcción de identidades, especialmente las que conciernen a comunidades y colectivos.

Las posibilidades del aprendizaje-servicio aplicado en los estudios superiores de las artes son múltiples. El ApS puede ayudar a aplicar los conocimientos adquiridos fuera de la universidad, ya que proporciona las herramientas para concebir la carrera estudiada de una manera expandida y para reconocer contextos de implantación de los conocimientos aprendidos más allá de lo comúnmente dictado en la universidad. Los estudiantes necesitan entender de manera experiencial de qué modo se puede trasladar a la sociedad lo que se está estudiando, pues en muchos casos se sale de la universidad sin saber qué hacer con todo lo aprendido o teniendo expectativas de trabajo poco realistas. Además, el ApS contribuye a fortalecer su compromiso con la sociedad, a impulsar en los/as estudiantes una mayor participación ciudadana, como resulta propio de las sociedades democráticas avanzadas.

El arte tiene un enorme potencial como elemento transformador y, por lo tanto, está en disposición de contribuir al cambio de ciertas realidades sociales desde la institución educativa. Lamentablemente, la falta de una evaluación sistemática de los diferentes proyectos seleccionados en esta investigación no permitió argumentar el impacto que el arte puede tener como recurso de transformación social mediante el aprendizaje-servicio. Este dato sería clave para poder valorar la incidencia real de las experiencias, pues aportaría información sobre la magnitud del cambio o mejoría en la problemática social abordada.

De hecho, este es uno de los temas pendientes en el aprendizaje-servicio en general y, en particular, supone un obstáculo para poder considerar a América Latina como ejemplo a seguir en materia de ApS en los estudios superiores de las artes. Sin un registro más exhaustivo de estas prácticas no es posible valorar la incidencia del ApS. Tal y como afirma la directora del CLAYSS, este es uno de los tres desafíos para mejorar la implantación y la consolidación del aprendizaje-servicio en América Latina:

« [...] seguramente necesitamos saber más sobre el estado de la cuestión del compromiso social, el voluntariado y las prácticas de aprendizaje-servicio en la región. Ello implica en primer lugar, promover y fortalecer el registro, la sistematización y la difusión de las prácticas. Demasiadas veces la acción en el terreno no deja tiempo para registrar lo realizado, ni para reflexionar o evaluar sistemáticamente. Mucha información ha sido ya compilada por las diversas redes y programas existentes, pero sería necesario empezar a conectar más sistemáticamente esas bases de datos a ni-

vel nacional e internacional. Ello implicará cuestiones metodológicas importantes que habrá que resolver solidariamente, pero resultará un paso clave para adquirir una percepción más clara del real estado de la cuestión.» (Nieves Tapia, 2010b, p. 40)

Referencias

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- García, I. (2005). Las carreras de letras, indignadas por su posible eliminación o fusión. En *Campus. elmundouniversidad.com*. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/humanidades/libroblanco/PDF/prensa/Elmundo_11mayo.pdf
- Herrero, A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en la educación superior. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 63-78.
- Máximo Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: Apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 108-125.
- Melgar, S. (2002). *El aprendizaje-servicio en el campo de las humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad.
- National Youth Leadership Council. (2012). *What is service learning?* Recuperado el 9 de Junio de 2014, en <http://www.nylc.org/>
- Nieves Tapia, M. (2010a). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro, ICE y UB.
- Nieves Tapia, M. (2010b). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva Latinoamericana. *Tzhoecoen* (Edición especial dedicada al Aprendizaje de Servicio), 5, 24-44.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei. *Guix. Elements d'acció educativa*, 376-377, 14-68.
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. En *Conferencia mundial sobre educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Los modos de escucha como generadores de pensamiento musical: a propósito de François Delalande

The listening modes as generators of musical thought: report of François Delalande

Antonio Jesús Alcázar Aranda **Josep Gustems Carnicer** **Diego Calderón Garrido**
Universidad Castilla La Mancha Universidad de Barcelona Universidad de Barcelona
Antonio.Alcazar@uclm.es jgustems@ub.edu dcalderon@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2014

Fecha de publicación: noviembre 2014

Resumen

La audición musical es una experiencia centrada en el sujeto que escucha, mientras que la música en general se ha centrado mucho más en el objeto a escuchar. Las nuevas pedagogías musicales –entre las que encontramos las aportaciones de F. Delalande– plantean el acercamiento a la música mediante distintos tipos de conductas de recepción: las llamadas figurativas, las taxonómicas y las empáticas. Además, el uso en la educación de músicas de carácter acusmático, exige un nuevo análisis de sus contenidos y formas sonoras mediante conceptos innovadores como las llamadas “Unidades Semióticas Temporales”, un recurso poco conocido aún pero con muchas posibilidades en la educación sonora del siglo XXI.

Palabras clave: audición musical, educación musical, semiótica.

Abstract

Listening to music is a subject-centered listening experience, while music in general has focused much more on the listened subject. New musical pedagogies among which we find the contributions of F. Delalande- pose the approach to music through different types of reception behaviors called: figurative, taxonomic and empathic. Furthermore, the use in education of music from acousmatic nature requires a new analysis of its contents and sound forms through innovative concepts such as so-called "Units Semiotics Temporary" a resource little known yet but with many possibilities in sound education in the XXI century.

Keywords: music listening, music education, semiotics.

Introducción

El fenómeno humano al que denominamos música, tan cercano y cotidiano, tan accesible y natural, aparentemente tan simple, representa a su vez una densa trama de redes en la que se entrecruzan e influyen mutuamente numerosos planos asociativos, estéticos, poéticos, cinestésicos, energéticos, socio-culturales. La música tiene una dimensión productiva, resultante del proceso creador, y una dimensión receptiva que alude a su percepción. A su vez, esta última dimensión, relativa a la audición o escucha musical, también reviste un carácter creativo ya que es el oyente quien, en definitiva, completa la obra otorgando un sentido a lo escuchado.

El artículo que presentamos se va a centrar en la escucha o, mejor dicho, en las escuchas, buscando aportar algo de luz sobre un fenómeno tan fascinante y habitual como complejo e inaprensible. Tomaremos como marco previo, por un lado, la contribución del pensamiento pragmático a una idea abierta de música basada en la experiencia y la acción y, por otro, la aplicación del recurso metafórico como medio para acceder a la experiencia perceptiva de los sujetos, desembocando en las aportaciones realizadas por François Delalande –confirmadas por Antonio Alcázar– respecto a la audición musical y las *conductas de escucha* a las que ésta da lugar.

La música como experiencia

Como afirma Small (1999), es frecuente identificar la música con las “obras de música” en lugar de considerarla como una actividad, como algo que hace o recibe la gente. Así apreciada, el significado de la música parece encontrarse dentro de esos “objetos” llamados obras musicales y lo que se valora no es la acción de crear o de percibir sino el propio objeto artístico independientemente del receptor.

Este pensamiento, de tradición formalista, tiende a valorar la obra de arte de forma autónoma y descontextualizada analizándola por sus cualidades intrínsecas de acuerdo con la lógica y la estructura interna de la pieza; es la *contemplación desinteresada* de Kant. Y es este encuadre conceptual el que ha impregnado tanto la teoría como la práctica curricular tradicionales defendiendo un supuesto y objetivo valor *estético* de la música de carácter universal. Para Elliot (2001), estos principios conllevan una serie de convicciones básicas aún presentes en las aulas: la consideración de la música como concepto unitario; su evaluación con un mismo criterio; el establecimiento de la música clásica occidental como modelo; la separación entre características “verdaderamente musicales” y otras “extra-musicales”.

El paradigma de la forma (Regelski, 2007) es el resultado de la inclinación racional de la Ilustración a analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes: melodía, ritmo, armonía, timbre, forma..., entendidos como elementos independientes y cuyo conocimiento se propone como necesario para una apreciación estética inteligente. El pensamiento formalista es eminente-

mente racional y abstracto; aplicado a la música demanda el conocimiento de su teoría y su historia. Una ideología estética del arte erudita y elitista que sacraliza la cultura, devalúa el “arte popular” y requiere un gusto cultivado. Dicha aproximación crea la falsa idea de que acercarse estéticamente a la música es una acción analítica y de que, por tanto, el grado y profundidad del significado musical o estético es proporcional al grado de claridad racional del análisis. El significado de la música, apunta Cremades (2008), se localiza así en los propios sonidos u obras musicales; la obra de arte es el centro, relegándose a un segundo plano a los productores (compositor, intérprete), a los receptores o los usos que se hacen de la música.

Frente a la corriente formalista o estética podemos situar la concepción pragmatista de John Dewey, para quien la experiencia estética forma parte de una teoría de la experiencia comprensiva y naturalista más que trascendental (Regelsky, 2009); para Dewey –continúa Regelsky– “la experiencia estética es una sensación cualitativa y afectiva de unidad que impregna ‘una experiencia’, como algo opuesto a lo que ‘está’ en las ‘obras de arte’”. Según la filosofía pragmatista (Cremades, 2008), la música es praxis; el conocimiento práctico, emocional o vivencial es el que tiene la primacía. La comprensión no reside en el análisis formal de la obra sino en vivir y disfrutar de la experiencia estética que se genera en el encuentro con ella. Como afirma Regelski –citado por Cremades–, la apreciación no es algo que tú *sabes*, sino algo que tú *haces*. Por otra parte, los criterios de lo que se considera música son cambiantes, establecidos socialmente. Desde la perspectiva práctica, el carácter casi sagrado de la obra se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar donde se dé.

La repercusión del paradigma pragmático en el ámbito educativo resulta decisiva pues cuestiona un modelo estático, basado en la apreciación de la música culta como contemplación, y lo sustituye por la experiencia, la práctica reflexiva, la acción vinculada con la realidad. La naturaleza básica de la música, escribe Small (1999), no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente; y así este autor propone que, si la música es acción, entonces la palabra “música” no debería ser un sustantivo sino un verbo, el verbo *musicar*, que supone tomar parte –de cualquier manera, activa o pasiva, agradable o no– en la actividad musical.

La metáfora como intermediación

Situados pues en una perspectiva abierta y activa en relación con la obra musical, en donde “el objeto dado a percibir” y “el sujeto de la percepción” se enriquecen y completan recíprocamente en ese acto íntimo, personal y velado al que denominamos audición o escucha musical, tratamos en las siguientes líneas de abrir alguna vía para acercarnos a su conocimiento.

Afirma Kivi (2005) que con el paso de los años se ha vuelto más tolerante con las formas de audición distintas a la suya. Y es que, ciertamente, serían innumerables los estudios y publicaciones dedicados a la audición musical en sus variadas manifestaciones, enfoques o perspectivas. El

estudio de los procesos cognitivos que despliega la escucha musical atañe a las percepciones, a la producción de emociones, sensaciones, imágenes, a la generación y construcción de diferentes significados, a alusiones formales y estructurales, a asociaciones y referencias extramusicales, sinestesias y propiocepciones, a analogías, correspondencias y un extensísimo etcétera ligado a las distintas orientaciones psicológicas, semióticas, analíticas, que abordan este tema. No obstante, como rasgo común a tanta heterogeneidad, en todos ellos planea –con distinto peso e importancia– la dificultad para acceder al conocimiento de la experiencia que se genera en el sujeto motivada por la escucha musical: ¿cómo escuchan las personas?, ¿todos escuchamos lo mismo?, ¿podrían establecerse paralelismos entre las diferentes escuchas?

En este sentido, el lenguaje verbal aparece como el medio más cercano, flexible y capaz para comunicar el significado que la música adquiere para los sujetos. Y, dentro de él, el recurso metafórico se muestra, no sólo como una expresión del lenguaje, sino como auténtico vehículo del modo de pensar e integrar el conocimiento anterior –aunque no desvinculado– a todo sistema verbal. La teoría de la metáfora “se presenta como una plataforma teórica óptima para esclarecer, sin anular totalmente, la analogía entre música y lenguaje verbal, dando autonomía a los procesos de cognición y significación musicales” (Vega, 2001).

Durante mucho tiempo la metáfora ha estado circunscrita al rango de ornamento poético, considerada de escasa “utilidad científica”. Sin embargo, como explica Spampinato (2008) en un imprescindible estudio sobre ella, el rol de esta figura retórica se revela como un instrumento de comprensión y desarrollo intelectual del que nos servimos para organizar nuestras experiencias y comunicarlas a los demás. La metáfora no es la simple sustitución de un término literal por uno figurado, implica un conjunto de relaciones complejas con los otros elementos del enunciado, del discurso y del contexto; e igualmente representa una función cognitiva fundamental en la interpretación de los fenómenos musicales.

Todo nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica y son las redes de imágenes metafóricas las que nos permiten categorizar y comprender fenómenos complejos de orden diferente, entre ellos los musicales. Resulta particularmente destacable la Teoría de la Metáfora o de la *Embodied Mind* formulada por Mark Johnson (1987) que sostiene que nuestro pensamiento, nuestra manera de entender el mundo, es metafórica ya que recurrimos a patrones o esquemas mentales previos y más básicos –*image schemata*, según el autor– para la comprensión de ámbitos más abstractos; la construcción de estos patrones se deriva de nuestra experiencia corporal, de la relación de nuestro cuerpo con lo que le rodea. Esquemas como el del equilibrio, ciclo, escala, centro-periferia, arriba-abajo, parte-todo, lleno-vacío, atracción, cerca-lejos, proceso, etc., adquiridos a partir de nuestras interacciones perceptuales y motoras, estructuran nuestra experiencia y habilitan una proyección metafórica que posibilita la comprensión y estructuración de un dominio cognitivo (normalmente abstracto) a partir de esquemas o patrones de un ámbito diferente. En sus tra-

bajos de aplicación de este constructo a la música, Marconi (2001a, 2001b) denomina *esquemas encarnados* a estos *patterns* o esquemas básicos y López Cano (2005) *esquemas corporales*.

Hasta tal punto el lenguaje es metafórico que incluso los análisis pretendidamente más “técnicos” contienen términos e imágenes procedentes de otros dominios de la experiencia humana; así (Spampinato, 2008), se habla de un sonido “agudo”, un timbre “claro”, un “tema” que penetra en la “textura” orquestal “dialogando” con otras secciones que lo “sostienen”, y de igual forma están muy extendidas las metáforas que describen el “espacio” musical o la propia música en términos de “movimiento”. Un léxico ya admitido e institucionalizado cuyos términos son considerados por este autor –aludiendo a Eco– como metáforas “muertas” convertidas en catacresis: empleo de palabras con acepciones que pertenecen a ámbitos diferentes para designar algo que carece de nombre especial (el “aligeramiento” del “tejido” orquestal, la forma “circular” de una pieza).

Por tanto, ante la dificultad para aproximarnos al conocimiento de un hecho “no observable” como es la audición musical, el lenguaje verbal se manifiesta como el medio más idóneo para acceder a dicha experiencia personal; el estudio de las descripciones metafóricas realizadas por los sujetos al respecto resulta clave para acercarnos a la comprensión de un fenómeno de producción de sentido como el que nos ocupa. Entre el objeto y el sujeto, entre lo externo y lo interno, la metáfora cumple el papel de mediadora para explicitar y esclarecer en buena medida la conexión entre estos elementos.

Conductas de recepción: modos de escucha

Los dos grandes ejes conceptuales que hemos trazado hasta el momento: uno, la consideración de la música como experiencia y praxis, y dos, el alcance que atribuimos a la metáfora como canal de acceso para aproximarnos a los procesos que tienen lugar en el sujeto durante la audición musical, nos sirven como preámbulo para encajar las aportaciones de François Delalande alrededor de las conductas de recepción. Dada su importancia y proyección, antes de introducirnos en el tema delineamos resumidamente su perfil.

A propósito de F. Delalande

El autor desarrolla sus propuestas en un doble ámbito, el pedagógico y el analítico, pudiendo establecerse entre ambos unas indudables conexiones que articulan y dan coherencia al discurso en su globalidad: los conceptos de sonido y de música, los procesos para la invención musical, la relación entre hacer y escuchar música, la importancia del gesto y del cuerpo o, quizá la más destacada, el paralelismo que establece entre las conductas musicales universales y las fases que espontáneamente experimenta la evolución del juego en los niños (Delalande, 1995). Por otra parte, sus aportaciones manifiestan un cruce interdisciplinar en donde confluyen psicología, antropología, semiología, pedagogía, estética, análisis musical.

En sus múltiples trabajos de orientación pedagógica, de los que resaltamos sólo algunos, Delalande expone las investigaciones realizadas sobre la exploración sonora con niños de la primera infancia (ver Celeste, Delalande y Dumaurier, 1997; Delalande, 2009) y desarrolla el marco teórico-práctico de *La pédagogie musicale d'éveil* (Delalande, 1995), una corriente pedagógica que abre nuevas perspectivas a la educación musical actual. En nuestro país se la denomina *Pedagogía de la creación musical*; puede profundizarse más al respecto consultando Cárdenas (2003) y Alcázar (2008, 2010, 2013). Delalande es considerado hoy en día uno de los protagonistas de la renovación pedagógica musical en Europa e Iberoamérica, orientando su trabajo hacia la práctica creativa inspirada por la *musique concrète* y el descubrimiento del sonido y la música desde los primeros años, relegando a un segundo plano los conceptos teóricos.

Entre las publicaciones a caballo entre lo pedagógico y lo analítico podemos situar *Las Conductas Musicales* (Delalande, 2013a), volumen que recoge varios textos donde el autor aborda diversas problemáticas respecto a la actividad humana y la música. Finalmente, entre sus publicaciones de orientación analítica y musicológica más relevantes podemos mencionar *Le Son des Musiques* (2001), donde describe el nuevo estatus del sonido como criterio estético y su papel en las tecnologías electroacústicas y digitales y, especialmente, *Analyser la musique, pourquoi, comment?* (Delalande, 2013b), libro de reciente aparición en el que ordena y actualiza múltiples artículos en torno a cuatro temáticas: concepto de pertinencia y conductas de escucha; problemática de la transcripción; semiología y semiótica musical; y epistemología del análisis.

Análisis estésico¹: pertinencia y conducta

Podríamos afirmar que la motivación inicial de Delalande, que posteriormente desembocará en las conductas de escucha y el establecimiento de diferentes categorías, es analítica: se persigue el estudio de unas músicas, en concreto las músicas electroacústicas, desprovistas de una partitura o soporte material sobre el cual describir, localizar, segmentar, explicar. La ausencia de partitura motivará la búsqueda de una metodología alternativa para proceder al análisis de tales músicas. En síntesis, su contribución básica consistirá en la aportación de un modelo teórico y práctico sobre la recepción musical y las conductas a que ésta da lugar en el sujeto como medio para extraer del objeto –obra musical– criterios pertinentes para su análisis.

La obra musical está cargada de aspectos analizables. El objetivo de cualquier análisis es filtrar, de entre todos ellos, aquellos que se juzguen convenientes según un determinado criterio. Como marco explicativo se parte de la teoría de la tripartición (Molino, 1975; Nattiez, 1987), según la cual el “hecho musical” –de carácter simbólico– solo puede ser descrito teniendo en cuenta su

¹ A pesar de que el término “estésico” no se encuentre en el diccionario de la RAE, hemos preferido mantener la traducción automática del término francés de Delalande, ampliamente aceptado en ámbitos dedicados a la acústica musical y la música electroacústica.

triple modo de existencia: como objeto producido, como objeto percibido y como objeto aislado. A estas tres modalidades de existencia corresponden correlativamente tres dimensiones analíticas: el análisis *poiético* (cómo ha sido concebida tal obra por el compositor), el análisis *estésico* (cómo es percibida tal obra por los oyentes) y el análisis *neutro* o material (análisis inmanente de la obra).

Aceptando la triple dimensión del objeto, Delalande descarta el análisis neutro, particularmente el dirigido a las músicas carentes de partitura ya que no existe un objeto material físico sobre el que emprender el análisis; por otra parte, la pretendida “neutralidad” a la que se alude parece difícil en la práctica ya que el analista necesariamente proyecta sobre su trabajo sus propios esquemas mentales, su conocimiento y sus experiencias, sus criterios y sus opciones estéticas. Y el autor opta por el análisis estésico, esto es, por la recogida de información a partir de las manifestaciones de los oyentes como medio para poder obtener datos que nos permitan aproximarnos a la obra en cuestión.

Ligadas íntimamente a esta perspectiva se encuentran las nociones clave de *pertinencia* y de *conducta*. La pertinencia permite explicar el “punto de vista” de alguien sobre algo; por ejemplo, explica (Delalande, 1998a), el color de un automóvil es pertinente desde el punto de vista estético pero no desde el rendimiento mecánico. Un rasgo es pertinente para alguien cuando, de entre todos los rasgos posibles, elige alguno que le permite describir un objeto desde un ángulo particular. En cuanto a la conducta –tomada de la psicología de interpretación funcionalista– es la actividad que despliega un sujeto coordinada por una finalidad, por la búsqueda de un resultado; en ella se enlazan aspectos cognitivos, afectivos, emotivos, motores. ¿Qué es una conducta de escucha? (Delalande, 1998b, pp. 127-128):

“Cuando se escucha atentamente una música, uno se pone más o menos conscientemente un objetivo: se espera algo de ese momento de escucha (que se concreta a lo largo de la audición), lo que determina una estrategia, observaciones particulares sobre esto más que sobre aquello, y que contribuye no solo a formar una imagen perceptiva de la obra, con sus simbolizaciones, su sentido, sino también a provocar sensaciones, eventualmente emociones, que a su vez reforzarán y reorientarán las expectativas. Ese acto en el cual finalidad, estrategia, construcción perceptiva, simbolización, emociones, están en una relación de dependencia mutua y de adaptación progresiva al objeto el que llamamos ‘conducta de escucha’”.

Conductas-tipo

Las conductas de escucha pueden agruparse en lo que Delalande denomina conductas-tipo; cada conducta-tipo recogería estrategias perceptivas vinculadas por una misma o parecida *función*. Indudablemente las conductas de escucha son enormemente variables y personales, sobre todo si atendemos a las “conductas del momento”, que dependen de las circunstancias y disposiciones mentales del oyente; sin embargo, en los análisis de los discursos emitidos por los auditores, se

pueden encontrar regularidades en tales conductas. Y así, parece que no existe una infinidad de maneras de escuchar una música sino que, más precisamente, la conducta del momento pueda ser considerada como una elección o una alternativa entre diferentes conductas-tipo y que éstas pueden ser descritas y categorizadas de manera limitada.

El autor tiene publicados dos trabajos en donde enfoca el análisis en este sentido: el primero (Delalande, 1989), centrado en un Preludio para piano de Debussy, y el segundo (Delalande, 1998a), sobre el primer movimiento de *Variations pour une porte et un soupir* –obra electroacústica de P. Henry. Posteriormente, una nueva investigación en la que se mantiene el mismo protocolo de escucha seguido por Delalande pero se aumenta el número y variedad de sujetos así como el número de fragmentos escuchados y los instrumentos de recogida de información (Alcázar, 2004, 2006) verifica y confirma el valor de esta línea de investigación.

Los puntos de vista o conductas-tipo principales descritos a partir de los estudios mencionados son los siguientes: 1) la escucha taxonómica; 2) la figuración; y 3) la escucha empática del material sonoro. Todas ellas indican formas de recepción, asimilación y cognición de lo sonoro diferentes: la taxonómica se relacionará con la estructura, la figurativa² con el espacio y la empática con las emociones. Mayoritariamente, en las escuchas que realiza cada individuo de cada fragmento suele mantener el mismo enfoque perceptivo; no obstante, a veces un mismo oyente manifiesta observaciones fluctuantes categorizables como conductas-tipo diferentes.

Toda obra musical integra elementos que pueden pertenecer a cualquiera de estas categorías, aunque la preponderancia de una u otra dependa tanto de las intenciones del autor como, sobre todo, del receptor. Así se explica que una misma obra musical agrade o no a quien la escucha, sin necesidad de entrar en discusión sobre el valor intrínseco de lo sonoro. Por tanto, la merecida atención al receptor como agente del conocimiento musical debe ser una de nuestras principales preocupaciones como docentes de la música. En este sentido, Delalande desplaza el foco de interés de la pedagogía musical desde el objeto sonoro hacia las conductas de escucha del receptor.

Escucha taxonómica

La escucha taxonómica sería aquella que fija su atención en los elementos estructurales de la música, los cuales tradicionalmente han sido uno de los elementos principales en la notación musical occidental y permiten distinguir a quienes “saben de música” de quienes no.

² En realidad, Delalande habla de “figurativizadora” en vez de “figurativa” al referirse a la capacidad de la música para crear figuración en el oyente. Por razones lingüísticas hemos preferido el término “figurativa” y así lo hemos utilizado a lo largo del trabajo.

Como conducta, responde al deseo del oyente de tener una visión global de la obra, un panorama sinóptico que le permita aprehenderla íntegramente. Se busca un principio generador, un orden que, de alguna manera, permita memorizar o retener la pieza entera. El tipo de escucha se manifiesta por una tendencia a distinguir unidades morfológicas bastante amplias –huyendo del detalle– como secciones, temas o cadenas que posibiliten la segmentación y memorización. Para ello se emplean metáforas a modo de etiquetas que sirven para calificar los sonidos, temas o partes. El oyente taxonómico se pone como objetivo –consciente o no– la asimilación de la obra, la comprensión de las partes que la constituyen, la descripción de sus diferentes apariciones e interrelaciones. De alguna manera, las manifestaciones verbales de este enfoque perceptivo manifiestan la construcción de una especie de partitura mental del material sonoro en cuestión que, a veces, puede entrar en conflicto con tendencias más espontáneas.

En las investigaciones citadas, la escucha taxonómica ha sido frecuente –no exclusiva– entre sujetos dedicados profesionalmente a la música: compositores, instrumentistas, profesores de música. Parece que la experiencia analítica vinculada a su práctica profesional, unida al hábito de escuchar y hablar sobre música, les impulsa en una dirección de escucha analítica, técnica o formal.

En el ámbito curricular está muy extendida la idea de que comprendemos mejor la música cuando utilizamos estrategias activas de audición, por ello se cuenta con una larga tradición de recursos didáctico-musicales en este sentido. Lo taxonómico es el detalle diferenciador más llamativo de la educación musical en nuestro entorno.

Sin duda, una de las propuestas para la comprensión estructural de la música que más repercusión ha tenido en el terreno educativo es la presentada por el pedagogo belga Jos Wuytack quien elaboró un sistema de audición musical activa basándose en un recurso gráfico: el *musicograma* (Wuytack y Schollaert, 1974; Wuytack y Boal, 1996). Dicha herramienta se fundamenta en que la percepción musical se da en el tiempo: la música como arte discursivo, aspecto que dificulta comprender algunos detalles y estructuras que no se retienen fácilmente en la memoria de una audición musical. De esta forma, el uso de soportes visuales como el musicograma permite la atención al detalle y al conjunto simultáneamente, resultando un excelente apoyo para la percepción de la totalidad de la obra (Geringer, Cassidy y Byo, 1996).

El musicograma es un recurso, integrado en un concepto más amplio de audición musical activa, que consiste en la representación visual del desarrollo de una obra musical, en el que la notación convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible: rectángulos, colores, líneas, tamaños, letras, ondulaciones, iconos, etc. Mediante este código particularmente intuitivo se muestran los aspectos más relevantes de una obra o bien aquello sobre lo que nos interesa que se centre la atención. Dicha representación está basada en principios elementales de la percepción visual: repetición, semejanza, contraste, etc. Este esquema musical –el musicograma– no

pretende sustituir la partitura tradicional, sino ser un recurso para la audición intencionada por parte de los educadores (Gustems y Marín, 2012). A partir de esta idea de origen, numerosos profesores se han lanzado a realizar sus propios gráficos empleando una tipología muy variada de medios (Castellanos, 2008); en este sentido conviene tener en cuenta que un musicograma o un gráfico sonoro complicado puede revestir tal dificultad que no llegue a cumplir su función a causa de dicha dificultad. El musicograma, pues, se propone para ayudar a la audición, sobre todo en último ciclo de primaria, mientras que para niños de ciclo inicial o medio otros podrían ser medios más apropiados otros gráficos más simples o el movimiento corporal (Gromko y Poorman, 1998).

Los ejemplos de musicogramas y gráficos sonoros que encontramos editados, impresos en formato póster o disponibles en Internet suelen estar centrados en obras clásicas o románticas de corta duración. No obstante, en otros estilos y estéticas, como puede ser el caso de las músicas contemporáneas o experimentales, también resulta muy frecuente el uso de medios gráficos. En este caso, la revolución del mundo sonoro ha hecho necesaria una renovación de los propios medios representativos capaz de reflejar el contenido de las nuevas ideas compositivas; una aproximación a los sistemas de notación y grafía contemporáneos, en los que destaca su originalidad artística plástica, puede consultarse en Villa-Rojo (2003) y en Sauer (2009). Asimismo, las nuevas orientaciones pedagógico-musicales integran entre sus propuestas el diseño y empleo de nuevos recursos gráficos para la plasmación del sonido; a modo de ejemplo puede verse Dennis (1975), Palacios (1993) o Murillo (2002).

Las músicas electroacústicas y, más en general, la irrupción de los medios informáticos, han favorecido a su vez una reactivación de las herramientas disponibles para expresar gráficamente la totalidad de una pieza, facilitando a veces un acceso libre a nuevos medios. Tal es el caso del *Acousmographie*, aplicación informática para el análisis y representación de las músicas electroacústicas y, por extensión, de cualquier material sonoro grabado, descargable gratuitamente en la página web del INA-GRM; en GRM (2000) pueden seguirse varios ejemplos de obras electroacústicas representadas con este programa.

Escucha empática

En esta caso, la apreciación musical está mediada por la emoción. La escucha está dominada por la experimentación de sensaciones, a veces muy profundas, provocadas por la impresión interior que produce el material sonoro. Los oyentes situados en esta perspectiva de escucha no realizan ningún esfuerzo de memoria, sienten en primera persona y sus comentarios hablan de choques, de golpes, de deslizamientos, como si ellos mismos sufriesen esos movimientos; hay una suerte de participación empática con relación a la dinámica de la materia y para ello emplean expresiones metafóricas cargadas de una fuerte subjetividad. Según Guck (citado en Spampinato, 2008), el empleo de metáforas físicas tomando como base la experiencia corporal del oyente sugiere que

éste está implicado en la entidad descrita; mientras que las metáforas de tipo visual apuntan, por el contrario, a que el sujeto ha percibido una entidad como algo exterior a su experiencia personal.

La atención se concentra en el instante presente, sin buscar el establecimiento de relaciones con momentos anteriores. El oyente considera el material sonoro como un juego de fuerzas, de tensiones, pero unas fuerzas que experimenta él mismo en lugar de describirlas externamente como características del objeto. La vivencia de los contrastes que contiene la música provoca sensaciones que a menudo comportan emociones encontradas. Esta escucha se diferencia de la taxonómica en cuanto que no manifiesta ningún deseo de trazar una partitura mental ni de segmentar partes o secciones; se da un cierto abandono, una entrega, un dejarse llevar por la música. Por otra parte, las vivencias generadas pueden ser diametralmente opuestas entre los oyentes.

Las investigaciones sobre las conductas de escucha ya mencionadas demuestran que la escucha empática aparece sobre todo en el grupo de sujetos no dedicados profesionalmente a la música; grupo que manifiesta la mayor diversidad de posiciones frente al hecho sonoro. No obstante, en este grupo también se presentan posiciones taxonómicas y figurativas.

No cabe duda de que el poder emocional y transformador de la música es enorme, el cual la hace apta para captar la atención, sublimar y metamorfosar cualquier experiencia sonora y convertirla en símbolo personal o social. Esta es la razón por la que gobiernos e instituciones han normativizado, e incluso legislado, sobre dicho poder, ya que no podía quedar en manos de cualquiera (véase Platón y su *República*).

Euterpe, musa de la música, devino en *Mousike*, poder colectivo de las musas capaces de motivar, mover y emocionar. Desde entonces, pensadores y científicos de diversas áreas de conocimiento han reflexionado sobre los efectos que la música tiene sobre el ser humano, incluso sobre su capacidad terapéutica sobre determinadas dolencias. Mientras que la filosofía de la Ilustración planteó dicha experiencia musical como algo universal, pensando que a todas las personas les ocurría lo mismo ante su escucha, la psicología y la antropología han venido a matizar y contradecir dicha afirmación: algunos elementos denotativos pueden tener un carácter universal, aunque los elementos connotativos de la experiencia musical son los trascendentales (Balkwill y Thompson, 1999).

Existe un consenso generalizado en el cual la emoción fusiona un componente biológico con uno cognitivo y otro sociocultural. Conocer la atribución de cada uno de estos tres componentes resulta esencial para entender los mecanismos de la emoción musical. Dichos mecanismos son estudiados desde hace años, de tal forma que ya en los años 70 del siglo pasado, algunos médicos y psicólogos, mediante experimentos con máquinas que hoy nos parecen ya elementales, descubrieron algunos cambios fisiológicos motivados por el sonido. Estos cambios se denominan, en

lenguaje fisiológico, *arousal*, un constructo que incluye cambios en la pulsación cardíaca, el ritmo respiratorio, la presión sanguínea, el reflejo psicogalvánico y la temperatura corporal (Dowling y Harwood, 1986).

Actualmente el estudio de las emociones provocadas por la música se ha visto fortalecido por la neurociencia, lugar de encuentro de técnicas y especialidades médicas destinadas a conocer mejor los procesos internos del cerebro y sus aplicaciones en la vida cotidiana. Para ello se utiliza la resonancia magnética funcional (RMF) y la tomografía por emisión de positrones (PET) en pruebas individuales donde se escucha, se recuerda, se imagina o se ejecuta una pieza musical. Este control mediante neuroimagen, junto a los estudios cognitivos y conductuales propios de la psicología y de las ciencias del comportamiento, permiten una profundización en las explicaciones emocionales a la música (Zatorre, 2007).

Si nos centramos en los mecanismos vinculados a la emoción musical, observamos que tienen un claro componente adaptativo de origen postural cuyo núcleo sería el tono muscular (Thompson, Graham y Russo, 2005) que confirma la disposición a la acción, como fue definida en sus orígenes. De esta forma, sentir, pensar y actuar serían sus tres ejes principales: un estímulo provoca una emoción en el tronco encefálico de carácter denotativo/universal, que posteriormente es evaluada y modulada en el córtex cerebral (aspectos connotativos/cognitivos) hasta producir la emoción final. Por poner un ejemplo, la amígdala, necesaria para el miedo, conecta estímulos sensoriales con el desencadenamiento de las emociones en el sistema límbico; el hipocampo, implicado en la memoria contextual es el encargado de evaluar las situaciones sociales y de atención al contexto, activando la amígdala (Davidson, 2000); y finalmente, la mayor o menor presencia de hormonas en sangre responsables de la neurotransmisión cerebral: el cortisol (estrés), la serotonina (bienestar), los andrógenos (agresividad), la dopamina (refuerzo), etc.

Hay una disposición a los afectos positivos o negativos según la activación de los diferentes grupos prefrontales, ya sean derechos o izquierdos (Goleman, 2013). La actividad asimétrica frontal distingue una valencia o sentido positivo (izquierda) de una negativa (derecha). Así pues habría personas más predispuestas a las emociones negativas, como la tristeza o la ira, que a las positivas, como la alegría o la felicidad (Schmidt y Trainor, 2001). A pesar de esta descripción de tinte mecanicista, la buena noticia es que la atención regula la emoción: podemos aprender a autocontrolarnos. Todo el circuito cerebral que regula las emociones goza de cierta plasticidad que justificaría una posible y necesaria educación emocional.

En este sentido, Vigotsky (1972) propone la utilización del arte como un entrenamiento emocional, algo que induce emociones, las cuales, y mediante reacciones estéticas, puede transmutar sentimientos híbridos y contradictorios que a menudo se suscitan en la recepción del arte (Igartua et al., 1994).

En cualquier caso, es tema de discusión en los foros universitarios si las emociones estéticas son propiamente emociones o más bien simulaciones, puesto que los estímulos que las provocan no son exactamente los de las situaciones reales (por ejemplo no es igual sentir miedo ante un peligro real que ser espectador de una película de terror). No obstante, los efectos emocionales de las artes no son nada desdeñables, sino que permiten un aprendizaje vicario que la neurociencia ha llegado a confirmar: en esta línea, Lucas et al. (2010) han demostrado una gran similitud entre la respuesta neuronal a la música escuchada y la música recordada.

Así pues, se trataría quizá de una analogía más que de una semejanza: percibir un ámbito de experiencia respecto a otro, de forma que establecemos una analogía estructural gracias a la congruencia psicofisiológica experimentada. Ciertas características de la música podrían resultar “expresivas”, es decir, parecerse a características que acompañan a la expresión sonora real; de forma que expresándolas indicamos también como se experimentan las emociones (por ejemplo trémolos, *fortísimos*, etc.). El parecido entre algunos timbres musicales con fenómenos naturales y sonidos animales no puede pasarse por alto. Debemos de tener en cuenta que los patrones emocionales derivados del sonido no son sólo humanos sino que también son compartidos por algunos animales en lo que respecta a conductas de agresividad, filiación, defensa, atracción, etc. (Hauser y McDermot, 2003).

Además de las conductas descritas, producto de reacciones fisiológicas, algunas apreciaciones cognitivas deben ser tomadas en consideración respecto a las emociones musicales. Meyer (1967) proponía que la emoción musical surgía de las expectativas generadas en una obra: conceptos como tensión, reposo, estabilidad, inestabilidad, ambigüedad, claridad, etc., podían favorecer o amortiguar la experiencia emocional. Más tarde Gaver y Mandler (1987) relacionan la complejidad sonora y el placer estético, demostrando que la complejidad extrema en una obra de arte nos induciría a juicios negativos, y estableciendo una curva en forma de “U invertida” entre el placer estético y la complejidad, de forma que el mayor placer se produciría con materiales artísticos de complejidad media.

Escucha figurativa

Este tipo de escucha corresponde a una tendencia del oyente a construir un ámbito imaginario, a modo de “escenario”, dotado de unas características espacio-temporales propias. La figuración descansa habitualmente sobre una oposición entre configuraciones sonoras que evocan “algo que se mueve” y otras más estáticas que adquieren un rol de contexto o de decorado. Todo está preparado para que se desarrolle una acción; la forma es ahora interpretada como un relato, una narración en la que se pueden articular distintos planos en el espacio (primer plano, medio, fondo) y situar allí algún elemento móvil que, en ocasiones, puede adquirir características de ser vivo.

También aquí hay un uso constante de términos metafóricos para describir los elementos que conforman la experiencia perceptiva de la obra. Se emplean calificativos que pueden expresar características morfológicas pero que no son simples etiquetas –como para los oyentes taxonomistas– sino imágenes que se imponen en el oyente. Entre sus manifestaciones se encuentran asimismo cadenas metafóricas que, como hemos mencionado, se organizan en categorías opuestas poniendo en escena una conexión entre algo animado y un decorado o contexto; incluso es frecuente que la relación entre dichos elementos tome la forma de un relato que pone en evidencia la fuerza y la precisión de lo que “realmente se ha visto”. Si bien se encuentra algún caso entre los oyentes dedicados profesionalmente a la música, los oyentes “figurativos” –siempre según las investigaciones apuntadas– se localizan entre los sujetos no dedicados a la música.

Los aspectos visuales de la música influyen en nuestra experiencia, incluso cuando ésta está concebida como una experiencia puramente sonora, visión implícita en la teoría y pedagogía musicales. La música siempre había estado acompañada de imagen (en este caso del músico) hasta que la llegada de la radio y el gramófono así como la aparición de las músicas *acusmáticas*³ aislaron el audio de la imagen. Los productos audiovisuales plantean y permiten desarrollar esa influencia secreta entre ambos campos perceptivos de forma magistral.

Hablar de la escucha figurativa nos invita en cierta forma a hablar de sistemas de notación musical, entre los que distinguiremos los alfabéticos/fonéticos (Grecia Clásica, China Clásica, sistemas percutivos onomatopéyicos como el *Bol* de la tabla hindú, etc.), los signos gráficos de partituras (neumas medievales *in campo aperto*, neumas medievales en digrama o trigrama, notas en pentagrama o tetragrama, etc.), y en tercer lugar imágenes geométricas del sonido o de la producción (música aleatoria, nuevas grafías, etc.) (Smith Brindle, 1979).

Una imagen no es la reproducción de un objeto, sino que a partir de una suma de percepciones parciales, posee cierta opacidad que nos oculta la realidad. En la imagen se reúne la realidad, lo imaginario, lo simbólico y lo ideológico (Catalá Domènech, 2008). No obstante, la imagen ayuda a la comprensión de un hecho, ya que es la representación mental o imaginada de lo que puede suceder.

Las imágenes sonoras, pueden ser caracterizadas en función de sus atributos más o menos poéticos. Así, por un lado tenemos el llamado “paisaje sonoro” (Schafer, 1969) ampliamente difundido.

³ La expresión *acusmática* alude a una situación de escucha en donde la fuente sonora no es visible. En su origen se denominaba *acusmáticos* a los discípulos noveles de Pitágoras, quienes seguían las enseñanzas del maestro escuchándolo desde detrás de una cortina con el fin de no distraerse y poder concentrar así su atención en el contenido de su mensaje. El término fue retomado por Pierre Schaeffer (1977) para apoyar su propuesta de escucha y restituir al oído la responsabilidad de una percepción apoyada de ordinario sobre otros testimonios sensibles.

do, con prácticas tan interesantes como las ambientaciones sonoras, los catálogos sonoros *on line* (como *Sons de Barcelona*: freesound.org) o las improvisaciones creativas de las esculturas sonoras Baschet (Ruíz y Ruíz, 2013); mientras que por otro lado encontraríamos el título de una obra, las carátulas de los *Cd's*, las analogías y las metáforas.

Si a los ocho o nueve años de edad ya podemos ser conscientes de la intención expresiva de una obra, es a partir de la adolescencia cuando los porqués de las asociaciones metafóricas revisten más sentidos. En la metáfora interactúan dos pensamientos diferentes pero simultáneos: uno se entiende en parte gracias al otro, manteniendo una tensión semiótica sin llegar a la igualdad semántica (lo que resultaría una descripción) (Lakoff y Johnson, 1986). En este juego de entender y experimentar “un tipo de cosa” en términos de otra, encontramos gran riqueza creativa a lo largo de la historia de la música. La llamada “música programática”, durante siglos, ha generado un discurso comprensivo y audaz en el terreno simbólico, a pesar del peligro que encierra la superficialidad y una cierta inocencia y candor conceptual. Obras como *Las cuatro estaciones*, de Vivaldi, o *El aprendiz de Brujo*, de Dukas, siguen interesándonos más allá del programa argumental o poético preexistente que las inspiró. En un intento explicativo, Rice (1998) propone cinco metáforas para la música: la música es arte, es materia, es texto, es historia y es conversación. Según este autor podremos incluir cualquier imagen musical dentro de una de esas cinco metáforas.

Relacionable en sentido amplio con esta noción de esquema poético-perceptivo que hemos descrito más arriba a propósito del recurso metafórico, Bayle (1993) expone que la construcción de la escucha se ve favorecida por los arquetipos, imágenes mentales reveladoras de “formas origen” que constituyen unas figuras de base sobre las que se elabora el aprendizaje de la vida. Así distingue figuraciones como un arquetipo estático (todo lo que nos recuerda el horizonte, la gravedad, la temperatura), un arquetipo dinámico (la huida, la simulación, el acercamiento, etc.) y un arquetipo de posición (dentro/fuera, arriba/abajo, etc.). Estos arquetipos trascienden la música y establecen un inexorable reenvío entre ésta y el conjunto indefinible pero real de fenómenos físicos y psíquicos experimentados por el individuo.

En el ámbito de las músicas electroacústicas encontramos aportaciones, normalmente con una intención analítica, que emplean esta idea de patrones, esquemas, arquetipos, para la descripción del material sonoro y su comportamiento en el tiempo y el espacio. Recordemos que la proyección del sonido mediante altavoces confiere una importancia destacada a la dimensión espacial; la espacialización del sonido, su localización, su cinética, su desplazamiento, su inercia, aportan una función –y también un léxico– determinante en la producción y re-producción de estas músicas.

Así, Reibel (2000) expone que los arquetipos –estructuras universales que provienen del inconsciente colectivo y que aparecen en los mitos, los cuentos y todas las producciones imaginarias del hombre– se encuentran en la base de todos los lenguajes musicales y con su presencia energéti-

ca dan vida a la materia sonora; algunas de las fuerzas que menciona son subir, descender, saltar, avanzar, retroceder, parar, etc., todas ellas vinculadas directamente al cuerpo y al gesto. Por su parte, Smalley (1995, 1999) plantea la noción de espectromorfología como ayuda para la escucha y la explicación de lo escuchado; a través de la descripción de una compleja serie de funciones y procesos, el autor establece una red terminológica y de esquemas –acudiendo también a un lenguaje metafórico– con los que trata de explicar la morfología temporal, las relaciones, los comportamientos y los procesos que experimenta la materia sonora siempre en conexión con un gesto productor.

Las Unidades Semióticas Temporales, una “conducta de escucha” orientada hacia la significación temporal

En este horizonte conceptual podemos situar el trabajo de investigación sobre las Unidades Semióticas Temporales (UST) desarrollado por un grupo de compositores y artistas dirigidos por F. Delalande en el *Laboratoire Musique de Informatique de Marseille* (MIM, 1996, 2002) y que se revela como un sistema útil para comprender y expresar analogías figurativas entre música y movimiento. Según Delalande (1996), estas unidades parten de la necesidad de introducir un aspecto significativo en la descripción de elementos sonoros, buscando una alternativa a la mera ilustración morfológica planteada por Schaeffer (1977) y, a su vez, intentando incluir de forma eficaz la problemática del tiempo y el movimiento, elemento presente pero bastante olvidado en la reflexión electroacústica.

Resulta importante aclarar que para que el oyente perciba esta significación temporal del sonido debe poner deliberadamente su atención en este aspecto, es decir, en este caso el sentido queda subordinado a una “conducta de escucha” o postura perceptiva convenida y adoptada por el sujeto. Delalande (2013a) explica por analogía este comportamiento comentando que analizar una música en términos de UST es algo parecido a lo que se hace habitualmente durante el análisis armónico de una música tonal; sabiendo muy bien que los encadenamientos armónicos son solo una componente más del discurso sonoro y que en la escucha real de los oyentes reales la armonía se fundirá con otros ingredientes como los ataques, los fraseos, la densidad instrumental, la transparencia, etc. Por tanto, la conducta de escucha que da lugar al establecimiento y descripción de la UST supone una orientación previa de la escucha hacia la organización y significación temporal del sonido.

Las UST formulan un constructo con el que se pretende definir la significación temporal de un breve fragmento musical atendiendo a su organización morfológica y cinética (Hautbois, 2010a); estas unidades o segmentos deben mantener su sentido y significación una vez aisladas de su contexto y producir un “efecto” similar en contextos diversos. Los atributos que se han reconocido pertinentes para describir las UST se dividen en dos grupos: morfológicos y semánticos (MIM, 2002). Las características morfológicas a describir en cada UST incluyen la duración, la reitera-

ción, las fases, la estabilidad de la materia, la aceleración y el desarrollo temporal; mientras que las semánticas incluyen la dirección, el movimiento y la energía. El léxico empleado para su definición también acude al recurso metafórico; de nuevo la metáfora se presenta como intermediaria para estructurar un dominio de experiencia desconocido en función de otro conocido.

Hasta el momento se han descrito 19 UST divididas en dos grandes apartados; por un lado las UST no delimitadas en el tiempo, las cuales serían:

- *En flotación*: aparición lenta de eventos sobre un continuum liso; sin sensación de espera o “suspense”.
- *En suspensión*: equilibrio de fuerzas que produce una sensación de inmovilidad; sentimiento de espera indecisa: algo va a llegar pero no se sabe cuándo ni qué.
- *Pesadez*: lentitud, dificultad para avanzar.
- *Obsesión*: carácter insistente, procedimiento mecánico de repetición constante.
- *En oleadas*: impresión de ser propulsado hacia delante, ciclos que se reinician.
- *Que avanza*: nos lleva hacia delante de una manera regular, avanza de manera decidida.
- *Que gira*: animado por un movimiento de rotación, ausencia de progresión.
- *Que quiere arrancar*: trata de ponerse en marcha, intención de hacer algo.
- *Sin dirección por divergencia de información*: multiplicidad de direcciones sin vínculos aparentes que provoca indecisión.
- *Sin dirección por exceso de información*: elementos múltiples, impresión de confusión, independencia aparente de los elementos.
- *Estacionario*: impresión de estar inmóvil; sin sensación de espera.
- *Trayectoria inexorable*: no se prevé el fin, no termina –de avanzar, de descender...

Y por otro lado, las UST delimitadas en el tiempo:

- *Caída*: equilibrio inestable que se rompe, pérdida de energía potencial que se convierte en energía cinética.
- *Contracción-extensión*: sensación de compresión que después cede suprimiendo la resistencia y relajándose.
- *Impulso*: aplicación de una fuerza a partir de un estado de equilibrio que provoca una aceleración; proyección a partir de un apoyo.
- *Estiramiento*: ir al máximo de un proceso, elongación sometida a tensión.
- *Frenado*: ralentización forzada, retención súbita.
- *Suspensión-interrogación*: movimiento que se interrumpe en una posición de espera.
- *Inercia*: imagen de un barco que apaga el motor y avanza gracias a la velocidad adquirida; previsibilidad del desarrollo hasta su extinción.

Desde sus inicios, las UST se mostraron como fruto del trabajo cooperativo entre investigadores, músicos, artistas plásticos y compositores, destacando particularmente las interacciones en el campo visual. En esta línea, Mandelbrojt (2003) y MIM (n.d.) proponen interacciones pintura-música y *Les Cahiers du MIM nº 2* (Lysey, Barrère y Frémiot, 2009) está íntegramente dedicado a la relación música-artes plásticas. La animación visual es abordada en Hautbois (2010b) a través del *software SodaZoo*, Hautbois (2011) donde se estudia el paralelismo entre sonido e imagen, y Bootz y Hautbois (2010) mediante un programa de simulaciones visuales de UST. La danza también ha explorado las UST como descripción del gesto coreográfico, aunque plantea dificultades de tipo técnico. En el terreno pedagógico, las aplicaciones de las UST están aún por desarrollar, aunque parece más que razonable que puedan ser aplicadas, por una parte, a una descripción y segmentación de lo sonoro y, por otra, a estimular la improvisación y composición de secuencias basadas en UST (Alcázar, 2014).

Conclusiones

El texto que presentamos parte de la consideración de que, a pesar la complejidad que concentra el fenómeno de la escucha y a pesar de las limitaciones de la palabra para expresar una realidad tan densa y plural, es posible encontrar entre las manifestaciones de los oyentes –después de escuchar determinadas músicas– regularidades que ponen de manifiesto la existencia de varias posturas o perspectivas concretas ante la audición musical.

Las conductas de recepción o conductas de escucha descritas y confirmadas: taxonómica, figurativa y empática, con las características expresadas más arriba para cada una de ellas, se revelan como auténticos “imanes” conceptuales capaces de recoger y explicar la práctica totalidad de los testimonios recogidos en las investigaciones de referencia (Delalande 1989, 1998a; Alcázar, 2004).

Tales enfoques, determinados por la *conducta de escucha* en la que el sujeto se instala, focalizan el interés de las personas hacia determinadas características o *rasgos pertinentes* desatendiendo otros y generando respuestas perceptivas diferentes. No es que se perciba lo mismo y se le designe de forma diferente. Cada posición –y en realidad, cada percepción individual, aunque tratemos de configurar categorías que puedan agruparlas– entendemos que comporta una selección particular de rasgos de entre los innumerables que el material sonoro encierra potencialmente; y por ello, aunque el fragmento musical en cuanto señal física dada sea el mismo, el contenido de lo percibido y su articulación es diferente. Cada estrategia perceptiva pone en juego dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales, motrices; expectativas y experiencias cuya gestión y coordinación por parte del sujeto constituye el núcleo de su pensamiento musical y la base en la que se asientan las conductas de escucha expresadas.

Referencias

- Alcázar, A. (2004). *Análisis de la música electroacústica –género acusmático– a partir de su escucha* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10578/3926>
- Alcázar, A. (2006). Análisis de la música electroacústica –género acusmático– a partir de su escucha: bases teóricas, metodología de la investigación, conclusiones. En A. Van de Gorne (Dir.), *L'analyse perceptive des musiques électroacoustiques. Lien. Revue d'esthétique musicale*, Musiques & Recherches (pp. 30-39). Recuperado de <http://www.musiques-recherches.be/fr/edition/la-revue-lien>
- Alcázar, A. (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. En A. Alcázar (Dir.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 25-42), Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía*, 49, 81-92.
- Alcázar, A. (2013). Seis invitaciones para una educación creativa. En Gustems, J. (ed.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic, pp. 16-31.
- Alcázar, A. (2014). Las unidades semióticas temporales (UST), estrategia perceptiva y vía analítica para la música. En J. Gustems (Ed.), *Música y escucha en los géneros audiovisuales* (pp. 20-41). Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Balkwill, L. L. y Thompson, W. F. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues. *Music Perception*, 17(1), 43-64.
- Bayle, F. (1993). *Musique acousmatique. Propositions... positions*. París: INA/GRM-Buchet-Chastel.
- Bootz, P. y Hautbois, X. (2010). Modélisation des structures temporelles par les MTP. En *Les UST: enjeux pour l'analyse et la recherche. Musimédiane. Revue audiovisuelle et multimédia d'analyse musicale*, 5. Recuperado de <http://www.musimediane.com/>
- Cárdenas, I. (2003). *Evolución de la Educación Musical. La Pedagogía de Creación Musical*. Lugo: Unicopia.
- Castellanos, V. (2008). Ver para escuchar. *Multiárea. Revista de Didáctica. Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*, 3, 83-102.
- Català Domènech, J. M. (2008). *La forma del real. Introducció als estudis visuals*. Barcelona: UOC.
- Celeste, B., Delalande, F. y Dumaurier, É. (1997). *L'enfant du sonore au musical* (1ª ed. 1982). París: Buchet/Chastel.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. En *Revista Electrónica Leeme*, 22. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf>
- Davidson, R. J. (2000). Affective Style, Psychopathology, and Resilience: Brain Mechanisms and

- Plasticity. *American Psychologist*, 55(11), 1196-1214.
- Delalande, F. (1989). *La terrasse des audiences du clair de lune: essai d'analyse esthétique*, *Analyse Musicale*, 16, 75-84.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi. (Trad. del francés: Susana G. Artal, *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: INA-GRM/Buchet-Chastel, 1984).
- Delalande, F. (1996). Les Unités Sémiotiques Temporelles: problématique et essai de définition. En MIM [Laboratoire Musique et Informatique de Marseille], *Les Unités Sémiotiques Temporelles* (pp. 16-25). Marseille: MIM (diff. ESKA, doc. Musurgia).
- Delalande, F. (1998a). Music analysis and reception behaviours: *Sommeil* by P. Henry. *Journal of new music research*, 27(1-2), 13-66.
- Delalande, F. (1998b). La construction d'une représentation de l'espace dans les conduites d'écoute. En G. Stefani, E. Tarasti y L. Marconi (Eds.), *Musical Sgnification Between Rhetoric and Pragmatics. Proceedings of the 5th International Congress on Musical Signification* (pp. 127-135). Bologna: CLUEB.
- Delalande, F. (2001). *Le Son des Musiques*. Paris: Buchet/Chastel-INA.
- Delalande, F. (a cura di) (2009). *La nascita della musica (+ DVD)*, Milano: FrancoAngelli.
- Delalande, F. (2013a). *Las Conductas Musicales* (trad. Cárdenas, I. y Silva, T. de *Le condotte musicali*, 1993). Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Delalande, F. (2013b). *Analyser la musique, pourquoi, comment?* Paris: INA Editions.
- Dennis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dowling, W. J. y Hardwood, D. L. (1986). *Music cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Elliot, D. J. (2001). Modernity, Posmodernity and Music Education Philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17, 32-41.
- Gaver, W. W. y Mandler, G. (1987). Play it again Sam: on liking music. *Cognition and Emotion*, 1(3), 259-282.
- Geringer, J. M.; Cassidy, J. W. y Byo, J. L. (1996). Effects of music with video on responses of non-music majors: an exploratory study. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 240-251.
- Goleman, D. (2013). *Focus*. Barcelona: Kairós.
- Gromko, J. E. y Poorman, A. S. (1998). Does perceptual-motor performance enhance perception of patterned art music? *Musicae Scientiae*, 2(2), 157-170.
- GRM. Groupe de Recherches Musicales (2000). *La musique électroacoustique* [CD-ROM], nº 1 «Musiques Tangibles», Paris: Hiptique.net.
- Gustems, J. y Marín, E. (2012). Imágenes musicales del S. XX. *Aula de innovación educativa*, 210, 83-89.

- Hauser, M. D. y McDermott, J. (2003). The evolution of the music faculty: a comparative perspective. *Nature Neuroscience* 6(7), 663-668.
- Hautbois, X. (2010a). Les Unités Sémiotiques Temporelles: de la sémiotique musicale vers une sémiotique générale du temps dans les arts. En *Les UST: enjeux pour l'analyse et la recherche. Musimédiane. Revue audiovisuelle et multimédia d'analyse musicale*, 5. Recuperado de <http://www.musimediane.com/>
- Hautbois, X. (2010b). Une animation visuelle composée en UST. En *Les UST: enjeux pour l'analyse et la recherche. Musimédiane. Revue audiovisuelle et multimédia d'analyse musicale*, 5. Recuperado de <http://www.musimediane.com/>
- Hautbois, X. (2011). La relation du son à l'image sous l'angle des Unités Sémiotiques Temporelles: étude sonore et visuelle de Pensées du matin de Chion/Rousselier. Recuperado de <http://www.institut-national-audiovisuel.fr/sites/ina/medias/upload/grm/mini-sites/chion-ust/co/siteWeb3.html>
- Igartua, J. et al. (1994). Música, Imagen y Emoción: una perspectiva Vigotskiana. *Psicothema*, 6(3), 347-356.
- Johnson, M. (1987). *The body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kivi, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1986.
- Lysey; Barrère, P y Frémot, M. (2009). Eymogrammes, instantanés, UST: cheminements d'une plasticienne. *Les Cahiers du MIM - nº 2*. Recuperado de <http://www.labo-mim.org/site/index.php?cahier2>
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música: Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 9(11). Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion>
- Lucas, B. et al. (2010). Perception of Emotion in Sounded and Imagined Music. *Music Perception*, 27(5), 399-412.
- Mandelbrojt, J. (2003). *La peinture s'exprime-t-elle, come la musique, en UST?* Recuperado de <http://www.labo-mim.org/site/index.php?2008/08/22/49-publications-du-mim>
- Marconi, L. (2001a). *Musica, espressione, emozione*. Bologna: CLUEB.
- Marconi, L. (2001b). Música, semiótica y expresión: La música y la expresión de emociones. En M. Vega y C. Villar-Taboada (Eds.), *Música, lenguaje y significado* (pp. 163-180). Valladolid: SITEM/Glares.
- Meyer, L. B. (1967). *Music, the Arts and Ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- MIM [Laboratoire Musique et Informatique de Marseille] (1996). *Les Unités Sémiotiques Temporelles*. Marseille: MIM (diff. ESKA, doc. Musurgia).

- MIM [Laboratoire Musique et Informatique de Marseille] (2002). *Les Unités Sémiotiques Temporelles: nouvelles clés pour l'écoute. Outil d'analyse musicale*. CD-ROM. Marseille: MIM (coll. INA-GRM).
- MIM [Laboratoire Musique et Informatique de Marseille] (n.d.). *Peintures parcourues* [CD-ROM]. Marseille: MIM.
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique, *Musique en jeu*, 17, 37-62.
- Murillo, A. (2002). *Partituras Grafiques*. Castelló de la Ribera (Valencia): el autor.
- Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, «Musique/Passé/Présent». Paris: Christian Bourgeois.
- Palacios, F. (1993). *Piezas gráficas para la educación musical*. Ed. Ateneo Obrero de Gijón.
- Regelski, T.A. (2007). Dando por sentado el 'arte' de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista electrónica LEEME*, 19,. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para "marcar una diferencia". En D. Lines, *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Reibel, G. (2000). *L'homme musicien. Musique fondamentale et création musicale*. Aix-en-Provence: Edisud.
- Rice, T. (1998). Ethical issues for music educators in multicultural societies. *Canadian Music Educator*, 39(2), 5-8.
- Ruiz, M. y Ruiz, R. (2013). Escultura sonora Baschet: Universal Design, Pedagogía e Inclusión. *BRAC. Barcelona, Research, Art, Creation*, 1(1), 62-69.
- Sauer, T. (2009). *Notations 21*, New York: Mark Batty Publisher.
- Schafer, M. (1969). *EL nuevo paisaje sonoro: Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schaeffer, P. (1977). *Traité des objets musicaux. Essai interdisciplines*, 2ª ed., Paris: Ed. du Seuil.
- Schmidt, L. A. y Trainor, L. T. (2001). Frontal brain electrical activity (EEG) distinguishes valence and intensity of musical emotions. *Cognition and Emotion*, 15(4), 487-500.
- Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, 4. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/articulos/buscar/autor/Christopher+Small>
- Smalley, D. (1995). La spectromorphologie. Une explication des formes du son. En Poissant, L. (Dir.), *Esthétique des arts médiatiques*. Tome 2 (pp. 125-164). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Smalley, D. (1999). Établissements de cadres relationnels pour l'analyse de la musique postchaeférienne. En J. C. Thomas et al., *Ouir, entendre, écouter, comprendre après Schaeffer* (pp. 177-213). Paris: Buchet/Chastel-INA/GRM.

Smith Brindle, R. (1979). *La Nova Música*. Barcelona: Antoni Bosch.

Spampinato, F. (2008). *Les métamorphoses du son. Materialité imaginative de l'écoute musical*. Paris: L'Harmattan.

Thompson, W. F., Graham, P., y Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*, 156(1/4), 203-227.

Vega, M. (2001). La racionalidad de las metáforas y el significado musical. En M. Vega, M. y C. Villar-Taboada (Eds.), *Música, lenguaje y significado* (pp. 115-126). Valladolid: SITEM/Glares.

Vigotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.

Villa-Rojo, J. (2003). *Notación y grafía musical en el s. XX*, Madrid: Iberautor/SGAE.

Wuytack, J. y Schollaert, P. (1974). *L'audition musicale active*. Louvain: Editions de Monte.

Wuytack, J. y Boal, G. (1996). *Audición Musical Activa* (libros del profesor y del alumno + musicogramas en formato grande). Oporto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zatorre, R. J. (2007). There's more to auditory cortex than meets the ear. *Hearing Research*, 229, 24-30.

“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 ayudarlo 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.