

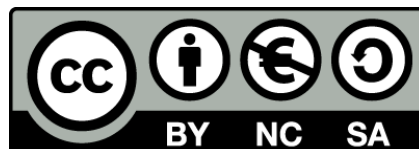


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Hacerse desde la periferia

**Cartografía metodológica de un artista/investigador/docente
en una institución de educación superior**

Joan Miquel Porquer Rigo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

Hacerse desde la periferia

Cartografía metodológica de
un artista/investigador/docente
en una institución de educación superior

Joan Miquel Porquer Rigo

... un
etado propio
rótica, fortaleciendo
dando de buscar
de prejuicio
frente es plantear

... , certifica un trayectoria.

... momentos de hacer cosas?

Procesos nuevos
para la
buena
... descubrir

... críticamente
un método,
genera otro.

Dist

Hacerse desde la periferia

**Cartografía metodológica
de un artista/investigador/docente
en una institución de educación superior**

Presentada por **Joan Miquel Porquer Rigo**
Dirigida por **Dra. Eulàlia Grau Costa**
Tutorizada por **Dr. Fernando Hernández Hernández**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de Doctorado en Artes y Educación
Facultad de Bellas Artes
Universitat de Barcelona
2018

Gràcies

*A na Catalina i en Joan, en Joan i na Catalina... per tot.
A sa resta de sa familia. Pocs, emperò ben avinguts*

A l'Eulàlia, no només per les tardes de tè i galetes sense sucre

Gracias

A Fernando

A Karina

A Lucido y a Juancho

A María Sandra

A Vicente

A Sophia

A Bea

A la banda de Tymienieckiego

A Jaume, a Pep, a Paco y a Toni

A Lola, a Rocío y a Pablo

A los grupos ATESI y ApS(UB)

A David y a la Oficina de Seguridad, Salud y Medio Ambiente

A Dolors y a Laura

A quienes comparten el despacho de profesorado en el edificio Anexo de Escultura

A quienes componen el programa de doctorado en Artes y Educación

A quienes aparecen en la narración

A quienes *están ahora* y a quienes *han estado*

A quienes no hay espacio para mencionar

A quienes he olvidado nombrar (por disculparme el descuido)

A quienes *no quiero* que estén

A quien *lee* y a quien *escucha*

A quien trata de *hacerse* y a quien se *apaña*

A quien *quiere* que cambien las cosas (pero que cambien para *bien*).

Hacerse desde la periferia

**Cartografía metodológica
de un artista/investigador/docente
en una institución de educación superior**

Joan Miquel Porquer Rigo

La realización de esta tesis doctoral, de los resultados que la componen y de su difusión ha contado con una Ayuda a la Contratación de Personal Investigador Novel (FI-DGR) otorgada por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya (con el apoyo del Fondo Social Europeo), entre febrero de 2015 y febrero de 2018, que ha permitido una dedicación exclusiva a la tarea investigadora (artística y docente). La investigación también ha contado con el apoyo indirecto del programa de movilidad internacional Erasmus+ de la Comisión Europea mediante Servicio de Voluntariado Europeo (SVE) entre febrero y julio de 2015.

Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons*
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ÍNDICE

¿Cómo se lee una cartografía metodológica?		13
Comunicación nº1	«TOUGH LOVE»	41
Cuaderno nº1	OCTUBRE 2014	71
Cuaderno nº2	NOVIEMBRE 2014	87
Cuaderno nº3	DICIEMBRE 2014 - ENERO 2015 - FEBRERO 2015 - MARZO 2015	107
Cuaderno nº4	MARZO 2015	117
Cuaderno nº5	ABRIL 2015 - MAYO 2015	131
Cuaderno nº6	MAYO 2015 - JUNIO 2015 - JULIO 2015	143
Cuaderno nº7	AGOSTO 2015 - SETIEMBRE 2015	159
Cuaderno nº8	SETIEMBRE 2015 - OCTUBRE 2015	167
Comunicación nº2	IMAGINARIO CARTOGRÁFICO	173
Cuaderno nº9	OCTUBRE 2015 - NOVIEMBRE 2015 - DICIEMBRE 2015	193
Cuaderno nº10	DICIEMBRE 2015 - ENERO 2016 - FEBRERO 2016	209
Cuaderno nº11	FEBRERO 2016 - MARZO 2016	219
Cuaderno nº12	MARZO 2016 - ABRIL 2016	233
Cuaderno nº13	ABRIL 2016 - MAYO 2016	251
Comunicación nº3	ARTE+SOCIAL+TEXTIL	259
Cuaderno nº14	MAYO 2016 - JUNIO 2016	269
Cuaderno nº15	JUNIO 2016 - JULIO 2016	277
Cuaderno nº16	JULIO 2016 - AGOSTO 2016 - SETIEMBRE 2016	283
Cuaderno nº17	SETIEMBRE 2016 - OCTUBRE 2016	305
Cuaderno nº18	OCTUBRE 2016	315
Cuaderno nº19	OCTUBRE 2016 - NOVIEMBRE 2016	333
Cuaderno nº20	NOVIEMBRE 2016 - DICIEMBRE 2016 - ENERO 2017	355
Comunicación nº4	EXTENSIONES EN EL TERRITORIO	371

Cuaderno nº21	ENERO 2017 - FEBRERO 2017	385
Cuaderno nº22	FEBRERO 2017	399
Cuaderno nº23	FEBRERO 2017 - MARZO 2017	425
Cuaderno nº24	MARZO 2017 - ABRIL 2017	463
Cuaderno nº25	ABRIL 2017 - MAYO 2017	491
Cuaderno nº26	MAYO 2017	503
Cuaderno nº27	MAYO 2017 - JUNIO 2017	515
Cuaderno nº28	JUNIO 2017 - JULIO 2017 - AGOSTO 2017	529
Cuaderno nº29	SETIEMBRE 2017	561
Cuaderno nº30	SETIEMBRE 2017 - OCTUBRE 2017	581
Comunicación nº5	LA NECESIDAD DE ABARCARLO	611
Epílogo	ENERO 2018 - FEBRERO 2018 - MARZO 2018 - ABRIL 2018	627
Índice hipervincular		645
Índice iconográfico		657
Bibliografía referenciada		667
Bibliografía complementaria significativa		691

«¿Cómo? ¿Bajar corriendo las escaleras en esta vida breve, presurosa, acompañada de un impaciente zumbido? Imposible. El tiempo que te ha sido concedido es tan breve que en cuanto hayas perdido un segundo, habrás perdido toda tu vida, pues esta no es más que eso: es siempre tan larga como el tiempo que pierdes. Una vez que has emprendido un camino, prosíguelo a todo trance, solo puedes salir ganando, no corres ningún peligro. Tal vez te precipites al vacío al final, pero si hubieras dado media vuelta después de los primeros pasos, si hubieras bajado las escaleras corriendo, te habrías despeñado en el comienzo mismo, no posiblemente sino con toda seguridad. ... Y, si no encuentras nada arriba, no importa, dirígete hacia lo alto por nuevas escaleras... pues mientras no ceses de ascender los escalones no concluirán, bajo tus pies que ascienden crecerán hacia arriba.» (Kafka cit. Rivière, 2016, p. 180–181)



¿CÓMO SE LEE UNA CARTOGRAFÍA METODOLÓGICA?

Introducción

«La historia actual recuerda a ciertos personajes de dibujos animados, a los que una alocada carrera arrastra repentinamente por encima del vacío sin que se den cuenta, de modo que sólo la fuerza de su imaginación les permite flotar a tanta altura; pero cuando se aperciben de ello, caen inmediatamente.» (Vaneigem, 1988, p. 13)

«Teniendo en cuenta que representar un objeto significa mostrar algunas de sus propiedades, se deduce que a veces este propósito se consigue mejor desviándose mucho de su apariencia “fotográfica” ... El mapa omite y distorsiona bastantes cosas, y justamente por esta razón se convierte en la mejor imagen posible de lo que se quiere mostrar.» (Lippard, 2016, p. 136)

La persona lectora de esta tesis doctoral no debe *enfrentarla* como a una empresa *ortodoxa*: se trata de una pieza que exige una lectura *concienzuda* y una predisposición *consciente* para penetrar en su discurso y en la estructura que lo sustenta. Su lectura no es fácil porque lo que se propone tampoco lo es. Sus premisas de partida son las siguientes:

1. *Relatar* el proceso de formación de un docente/investigador/artista en el seno de una institución de educación superior en arte en la segunda década de los 2000... en un proceso que se convierte en método, resultado y conclusión.
2. *Reflexionar* sobre su papel y competencias en la misma... y auto-definirse como artista/docente/investigador
3. *Evidenciar* –por contagio– debilidades, fricciones y carencias que se generan en los intersticios entre las estructuras académicas, el sector de la creación artística y la realidad social actual... y establecer un método de desarrollo crítico entre ellos.
4. *Apostar* por fisuras de resistencia y superación en forma de aportaciones y ejecuciones de proyectos/iniciativas/acciones... y hacerlo tomando una posición ideológica.

Con el fin de acercarse a la posibilidad de *plasmarse* estas premisas, el autor **decide** recurrir a una serie de estrategias metodológicas y explora una variedad de conceptos clave, y **concreta** el resultado en un compendio de treinta capítulos (más un epílogo) y cinco piezas de texto intercaladas, publicadas estas últimas tanto en revistas académicas (*Journals*) como en actas de congresos de educación (como resultado de comunicaciones en los mismos). Los materiales presentados **fijan** un periodo temporal que comprende desde finales del año 2014 hasta principios de 2018, aunque se podrán encontrar referencias a periodos anteriores que corresponderán a estudios preliminares.

Este material de tipo **narrativo-ensayístico**, tal como se estila en el índice, está precedido por el bloque «¿Cómo se lee una cartografía metodológica?», que incluye una introducción, los objetivos de la investigación, un importante apartado de metodología y, en un orden perfectamente considerado, también las conclusiones. Al final del libro podrán hallarse las un Índice hipervincular (p. 645), un Índice iconográfico (p. 657), un listado de Referencias bibliográficas (p. 667) y una Bibliografía complementaria significativa (p. 691).

Cabe decir que si esta tesis está titulada y escrita en castellano y entremezcla con frecuencia otras lenguas es quizás porque, en ocasiones, para tomar distancia y poder redactar uno debe expresarse en *otros lenguajes*.

El autor decide utilizar para generar este volumen de diversidad textual –la «tesis»– una metodología específica que viene a llamar de *tesis-vida*. En uno de los esbozos de esta introducción lo definía así:

«Pero... ¿por donde empezar si no hay lugar posible donde establecer un línea de separación, donde no es posible desenmarañar lo que es vida y lo que es investigación... lo que es *la tesis*? ¿Por donde empieza uno, abrumado, impotente, a describir la dicotomía *tesis-vida* de una manera en la que a la persona lectora le sea inteligible como documento, como narración? ... «¿Porqué de la forma?». Sí, llanamente: «¿porqué?» Con frecuencia la gente hace la broma entre la similitud pregunta y mi primer apellido (Porquer), con lo que no encuentro mejor manera de empezar este viaje: con sorna. El *Porqué(r) de la forma*. En este constructo se hilvanan, se *enfieltran*, dos elementos: el yo (*Porquer*) y la forma (el objeto, físico o virtual, pero sobretodo una experiencia); el yo y la situación (lugar vivido) y el tiempo (pasado y presente y futuro inmediato) ... Ésta no pretende ser una investigación doctoral al uso, ni en su *forma* ni en sus *formas*, porque ninguna de las fórmulas y metodologías que se han ido encontrando en el decurso de su realización (de su *vivencia*) se han considerado enteramente –estrictamente–

adecuadas para dominar todo el discurso. Las *formas* de hacer que presenta la tesis son contingentes, es decir, dependientes y en relación con el contexto (vital) en el que se desarrollan.»

Lo que el autor genera es un objeto de investigación cercano a la *al/r/tografía* (p. 517) en el que desgrana de forma fragmentaria, en un proceso constructivo de *renderización*,¹ una narración de tipo crítica-literaria-analítica a partir de manuscritos en cuadernos, publicaciones académicas, materiales docentes, documentos de trabajo, materiales de difusión artística y comunicaciones personales propias en superposición a productos culturales ajenos (desde novelas y ensayos hasta grandes exposiciones de arte y legislación). En el transcurso de esta narración *periférica* (p. 419) afloran, sistemáticamente, en un proceso que va de lo general-nebuloso a lo concreto-encarnado, micro-estrategias de análisis subjetivo informado (p. 417–421), acción directa y conclusión ante un entorno que se apercebe en crisis de *sostén-ibilidad* (p. 343). No por casualidad, el autor siente cercana la estructura de su trabajo a la de una suerte de (anti)*novela de formación* (p. 80), en la que interviene lo emocional.

El documento trata de poner en diálogo distintas formas de pensamiento y texto dispares para generar en la persona lectora un estado de inmersión en la propia vivencia del *convertirse en* (p. 23) investigador/artista/docente. Se trata de un trabajo que parte del *hacer constante* y requiere de la persona lectora una atención constante al detalle de las *situaciones que se construyen* (p. 345) y una predisposición al viaje errático (p. 216): a avanzar y a retroceder en el relato, en las páginas, con el fin de hallar o reencontrar discursos e historias que se interesectan al inicio y al final; jugando a comprender la evolución del discurso, la ideología, los prejuicios y la *metodología para el descubrimiento o del descubrir* (p. 453) de quien escribe. Debe prestarse atención especial al valor de las distintas *voces* de la escritura textual o visual a las que recurre el autor a lo largo de los distintos capítulos de la tesis: *posturas* que contraponen capas de información, estadios de investigación, influencias, lecturas, conversaciones...

Habrà que distinguir entre aquellas «voces» que son *propias* (directas) y las que son *ajenas* (de otros) a quien escribe; aquellas que hablan de tiempos pasados y las que hablan de tiempos presentes, y aún aquellas que son *atemporales*. Habrà voces *diveridas*, cuando se transcribe lo que dicen otros con las propias palabras. Habrà también las *voces visuales*, aquellas que nos hablan sin palabras, cuando la respuesta o la

¹ También llamada «sintetización de imagen». En jerga informática, una *renderización* (adaptado al castellano del inglés *render*, «hacer, interpretar, reproducir») es un proceso automático de generación –fotorrealista o no– de una imagen a partir de uno o varios modelos bi- o tridimensionales a través de un programa electrónico.

pregunta es un esquema o imagen o el diálogo entre las fórmulas de imagen+imagen, imagen+texto o, porqué no, texto+texto.² Habrá que buscar igualmente relaciones *vocales*: las capturas de dos lugares alejados en el espacio y tiempo nos devuelven, aunque con significados distintos, lecturas similares (p. 144–147).

Habrá *voces testimoniales*: las de los documentos personales que se transcriben en su integridad, entre filetes y con cambio de cuerpo tipográfico; *voces públicas*, claro, las de las cinco comunicaciones que se intersectan entre cuadernos y que nos muestran una «cara académica» de la persona autora.

Las voces no serán siempre *evidentes*, y menos aún *puras*. Casi nunca estarán aisladas, siempre como parte constante/consciente de un esquema *rizomatico/fractal* (p. 431): se enfieltrarán, se teñirán, se fusionarán; en unas ocasiones lentamente y, en otras, de forma abrupta y violenta. La *voz aclaratoria* la encontraremos en los numerosos pies de página, muy importantes para comprender el *porqué* de lo que se habla en un momento indicado. A veces, la «voz aclaratoria» será sólo la versión original de un texto que se ha traducido;³ otras, tendrá el valor de una conclusión parcial. En los

² Es debido a su consideración como *voz de pleno derecho* que las imágenes no se encontrarán acompañadas de pies de imagen explicativos salvo en casos excepcionales. Al final del tomo podrá encontrarse, no obstante y para cumplir con normativa, un índice de las mismas. Tomemos en cuenta el posicionamiento de Lippard (2016):

«Las descripciones de fotos se pueden entender de dos maneras; pueden leerse o pueden imaginarse; lo segundo exige más trabajo, o quizá una mente de otro tipo. Una descripción ultraliteraria no siempre te deja ver lo que hay ahí; la belleza y el refinamiento de la propia escritura pueden interferir con la claridad de una simple visualización. Al menos no hay nada adulador en esas descripciones. Y encima lleva muchísimo tiempo escribirlas. Noto que ansío la exposición pura. Graham dice que *el Libro* de Mallarmé “prefigura el alineamiento ‘dimensionalizado’ de los agujeros troquelados en las tarjetas de ordenador que se apilan en los modernos sistemas de almacenamiento y recuperación”. Aquí la fotografía es el fósil, utilizado para recuperar la información o las emociones almacenadas en diversos niveles de conciencia. “La fotografía solo es el presente del pasado”. En *el Libro*, “los ‘puntos’ ‘vistos’ (de modo ficticio) ‘a través’ del ‘espacio’ de la estructura del libro se reconfiguran después en la imaginación del lector”, etc. Nunca he leído el libro de Mallarmé. No lo leeré hasta terminar esto.» (p. 27)

³ Se ha tomado la decisión, para facilitar la lectura, de traducir todo contenido o cita que se presente al castellano. En todo caso, cualquier traducción o aclaración lingüística contará cerca (a continuación, entre corchetes, «[]») o en el pie de página con su fórmula original, introducida por un acrónimo que identifique el idioma original: [Cat.] Catalán, [Ing.] Inglés, [Al.] Alemán, [Pl.] Polaco, [Fra.] Francés, [It.] Italiano, [Lat.] Latín o, en algunos casos, [Cast.] Castellano.

pies de página, también, la *voz periférica* toma forma de hipervínculos a la red que conectarán la narración con el espacio virtual y con documentación que en ella se inserta: materiales docentes, comunicaciones no encarnadas en el documento.

Se utilizará también el *silencio*: la no-voz, la elipsis, el fundido en blanco, la pausa en la partitura y la representación musical. La ausencia de sonido –que no de reverberación– plasmada en tres asteriscos (***) o en tres puntos suspensivos (...) entre fragmentos. Habrá que añadir otras posibilidades de ecuación a las que referíamos más arriba: silencio+texto, silencio+imagen... El silencio en la narración permite el *descanso* de la vista y *llama a la atención* a la aparición de las distintas capas de relato. El silencio, también, omite información *relevante por su ausencia*: no siempre justificable en lo *textual*, pero necesaria en lo *sentimental*. Como sugiere la investigadora *post-cualitativa* Lisa Mazzei (2007):

«¿Cuán importante es el silencio? Esta pregunta me acecha tanta como los crujidos y quejidos que suenan en una casa vieja a las tres de la mañana. Si el silencio es importante, ¿qué significado tiene si aparece en los resultados de una investigación? ... Propongo considerar al silencio no como una falta, una ausencia o una negación sino como un aspecto importante, incluso vital, en el tejido del discurso.» (p. XVI–XVII)⁴

El silencio es también censura premeditada: en documentos oficiales y comunicaciones personales, el nombre propio es substituido por la etiqueta [omitido]. Las *identidades* de las voces están diluidas también en la generalidad: los nombres son substituidos por «un compañero», un «amiga»...

La ausencia de sonido, su cadencia blanca, aspira a crear un adecuado estado de desconexión en la persona lectora que se va resolviendo conforme se avanza. Poco a poco se van sumando partículas al relato, se van resolviendo las relaciones de información que constituyen un puzzle para descubrir, finalmente *una* cartografía. Aquí debo pedir paciencia y disculpas por adelantado, por si en algún momento se produce desasosiego en el *extravío* intencionado.

El documento de tesis se ha concebido para una lectura lineal, siguiendo un orden establecido que se estructura a través de capítulos de extensión variable.

⁴ [Ing.] *How important is silence? This question haunts me as surely as the creaks and groans from an old house at three o'clock in the morning. If silence is important, what is its significance in the records of research? ... I am proposing a consideration of silence not as a lack, an absence, or negation but rather as an important and even vital aspect of the fabric of discourse.*

Dichos capítulos responden en número a la transcripción *enriquecida* de treinta **cuadernos** de trabajo de formato DIN A6 ejecutados entre los meses de Octubre de 2014 (el primero, p. 71) y Octubre de 2017 (el último, p. 581).⁵ Entre, antes o después de estos cuadernos se intersectan las reproducciones íntegras adaptadas de cinco **comunicaciones** seleccionadas presentadas en revistas académicas o congresos sobre educación (en régimen de autoría individual o colectiva) alrededor de los mismos periodos, entendidas como resultados *tangibles al uso* del proceso de investigación: muestras-conclusiones significativas que escenifican nexos, quiebros e interferencias, formas de hacer y entender en la formación. La primera de las comunicaciones (p. 41) es una historia de vida *previa* a la escritura de cualquier cuaderno; la segunda (p. 173) es un artículo *tentativo* para la revisión de una literatura que genera un *rechazo* (p. 259); la tercera es un capítulo sobre *una* respuesta positiva al rechazo (p. 259); la cuarta es un repaso a *distintas* respuestas de rechazo (p. 371); y la quinta supone una afirmación a la propia metodología contra el rechazo (p. 611), un escrito-juego que, paradójicamente, es la única escritura donde el escritor no está «presente» (aunque sí encarnado).

Cada uno de los **cuadernos-capítulo** o de las **comunicaciones-capítulo** cuenta a su término con un listado local de los *hipervínculos* referenciados⁶ y con una bibliografía específica. Al final de la tesis se encontrará un compendio tanto de lo uno (p. 645) como de lo otro (p. 667), además de una bibliografía complementaria significativa *leída* pero no directamente referenciada (p. 691). Hay que notar aquí el valor de la palabra «significativa», pues lo que contiene esta última *significa/dota de sentido* muchos de los relatos.

En ambas bibliografías se recogen indistintamente y en orden alfabético, novelas, textos de ensayo, artículos académicos y de prensa general, documentos marco, leyes, textos internos y no publicados. No incluyo en ellas necesariamente, por ejemplo, material de tipo docente, *posts* en redes sociales, vídeos alojados en la red, canciones, películas, seriales televisivos, objetos todos ellos que quedan «relegados» normalmente al pie de página y a los hipervínculos.⁷

⁵ Habrá que sumar aquí también un cuaderno adicional, el treinta y uno, que corresponde a los meses de Enero, Febrero, Marzo y Abril de 2018 y que configura el Epílogo de la tesis (p. 627).

⁶ Los hipervínculos, como las traducciones, estarán referenciados entre corchetes ([]) que contienen una almohadilla (#) acompañada de un número correlativo. Por ejemplo: [#1], [#2]...

⁷ Cabe destacar aquí también que, tanto en la bibliografía como referenciando en el texto, me sirvo de un estilo adaptado a partir de las normas establecidas en la sexta edición del manual de la American Psychological Association (2010).

Naturalmente, y por esa naturaleza *fractal* de sus contenidos, la tesis permite lecturas alternativas a la linealidad propuesta: puede empezarse por el final, por el compendio de bibliografía general o por la complementaria, de hecho; se puede leer por bloques (de capítulos, de comunicaciones, de meses, de años) o se puede leer en orden aleatorio. El documento lo permite como *ejemplo* de obra creativa que es, anclado en la propia formación del autor como editor, artista conceptual y lector-escritor. En todo caso, hay que advertir que una lectura no «convencional» se alejará de las propuestas de conclusiones de tesis pero que, en cambio, dará pie a estar más cerca de la propuesta metodológica y creativa de la misma en conjunto como de la «obra abierta» de la que nos habla Umberto Eco (1992): un trabajo que es, en el fondo, hipotético, sospechoso, explícito, dialogante y *de disfrute*:

«Fijar, pues, la atención, como hemos hecho, en la relación de disfrute obra-consumidor, como se configura en las poéticas de la obra abierta, no significa reducir nuestra relación con el arte a los términos de un puro juego tecnicista, como quisieran muchos, sino que, por el contrario, es una manera entre tantas –la que nos permite nuestra vocación específica de investigación– de reunir y coordinar los elementos necesarios para una argumentación sobre el momento histórico en que vivimos.» (Eco, 1992, «Introducción a la segunda edición»)

Se elija una u otra lectura, la tesis doctoral *debe* entenderse como una elección de *arte-vida*, de análisis de lugar, situación y experiencia vital concretas: de extrapolación cuestionable, aunque de enraizamiento sin duda trasplantable. Como diré en algún momento, «una barrera invisible entre el aquí y el allí» (Cuaderno nº5, p. 133). Para «situarla» hay que leerla donde se ha escrito: en un despacho ruidoso, en una biblioteca pública concurrida, en una cafetería con el sonido de tazas sobre platos o bien en una habitación propia. Pero, de una manera u otra, se recomienda seguirla *conectado*: teniendo acceso a internet con el fin de poder seguir el rastro de los vínculos e hipervínculos dispuestos en cada una de sus secciones.⁸ Llegados a este punto, resultan especialmente sugerentes las recomendaciones de Eduardo Momeñe en la introducción de su obra *La visión fotográfica* (2016):

«Para comenzar, planteemos este libro como un curso. Ello se traducirá en una lectura diferente con respecto a la opción de considerarlo como un texto sobre

⁸ Es con este cometido, el de facilitar y propiciar la navegación, que del compendio de hipervínculos que puede encontrarse al final de la tesis –con los de cada capítulo, numerados correlativamente– se ha realizado una versión virtual que permite acceder a los recursos con un solo click de ratón o pulsión de pantalla móvil. Véase p. 645 o [#0].

fotografía. La diferencia es importante, ya que como curso nos propondríamos estudiarlo, y como ensayo quizás nos limitaríamos a leerlo. Por supuesto, cualquiera de las dos opciones que tomemos es lícita, si bien nuestra propuesta es su estudio como curso. Tengamos cerca un cuaderno de notas –nunca viene de más– y un lápiz que subraye estas líneas. Con el lápiz señalaremos ideas y conceptos, y en el cuaderno de notas apuntaremos nombres con los que iremos a nuestro ordenador para ver de qué tratan esos nombres sobre los que leíamos. ... Internet es una parte fundamental de este pequeño curso, sin lugar a dudas, su columna vertebral. En cierta forma, éste es un curso mixto, mitad en papel y mitad online. Todo el tiempo que empleemos en averiguar más sobre lo que hablamos no será tiempo perdido. Tampoco quedará de más que tomemos nuestras propias iniciativas investigando en la red. La razón es simple: llegaremos mucho más lejos en nuestro aprendizaje. (p. 6–7)

Las directrices de Momeñe resuenan en esta tesis que, si bien no pretende en absoluto *ser un curso sobre nada*, sí que aspira a formular y, sobre todo, a generar preguntas en la persona lectora. Lo repetiré al principio y también acercándome al final. También *lo diré* con otras palabras (de otras personas), contradictoras pero punzantes:

«Estas páginas no están concebidas para ser convencionalmente interesantes. En ellas se registra un protocolo. Son una indagación. El intento de responder a una pregunta que no se desliza hacia atrás y hacia delante por el carril bien engrasado del tiempo. Estas páginas aspiran a operar como herramientas afiladas. Un trépano o berbiquí. Describen un proceso, puede que una figura circular y hablan de una persona. No de sus pasos de baile.» (Sanz, 2017, p. 165)

Lo postularé igualmente ahora: como el personaje de Zweifel en la novela de Günter Grass (1975),⁹ aspiro a incitar la duda y la curiosidad. Y a hacerlo sobre el

⁹ *Zweifel* [Al. «duda»] o Dr. Zweifel es el apodo de Hermann Ott, personaje principal de la historia *Diario de un caracol* (1975) de Gunter Grass. Ott es el personaje –aparentemente– ficticio sobre el que el narrador de la novela –el propio Grass– articula partes de una historia dirigida a sus cuatro hijos sobre el ascenso y la caída del tercer Reich y los rituales de la vida política en la Alemania Occidental de los años 60 y 70. Zweifel, profesor judío de biología y filosofía, «usa la palabra duda como el tenedor y el cuchillo» (p. 24). Su espíritu es contradictorio, incisivo y está dotado de un cierto patetismo:

«Sus oyentes son artesanos de Galizien a quienes él, con su categórico Por qué, que pone en entredicho incluso las condiciones atmosféricas ... les hace pasar un buen rato. (“Eh, Zweifel, ¿qué puedo hacer para sacar un visado alemán?”), dice el sastre de

proceso de formación del docente/artista/investigador en relación a un entorno de educación superior en arte y a la creación artística *de guerrilla*; mutable, mudable y criticable y edificable. En una obra, itero, que es de *un momento* y de *un lugar*, de *arte-vida*, y de posicionamiento crítico entendido como herramienta y fin en sí mismo para extrapolar resultados concretos entendidos (aquí y ahora) como proyectos/iniciativas/acciones: conclusiones de tesis(vida). Como sugiere su título: cartografiar la forma y el contexto donde y para hacerse desde la periferia... ese lugar indeterminado entre lo cercano y lo lejano.

«Mirar demasiado de cerca los acontecimientos nos hace ciegos a su lógica. Mirarlos desde demasiado lejos, de todas maneras, nos hace perder la singularidad y nos aboca a la generalización abstracta. ¿Cuál es la distancia justa? ¿Cómo podemos comprender mejor? ... Porque solo si somos capaces de descubrir el dibujo de los acontecimientos llegaremos a entender alguna cosa.» (Antich, 2016, p. 15)¹⁰

Objetivos de la investigación

En el apartado de introducción se enumeraban cuatro premisas de partida, encabezadas por los verbos de acción *relatar*, *reflexionar*, *evidenciar* y *apostar*. Ahora volvemos sobre estas premisas y sus verbos para someterlas a torsión y simplificación y elaborar a partir de las mismas los siguientes constructos:

1. De «*Relatar* el proceso de formación de un docente/investigador/artista en el seno de una institución educativa de educación superior en arte en la segunda década de los 2000... en un proceso que se convierte en método, resultado y conclusión» a **Contar desde el proceso.**
2. De «*Reflexionar* sobre su papel y competencias en la misma... y auto-definirse como artista/docente/investigador» a **Definir al docente/investigador/artista desde la reflexión encarnada.**

Lemberg. “Dudo”, dice Hermann Ott, “que el visado alemán, considerado con vistas de futuro, pueda serle útil”).» (Grass, 1975, p. 25)

¹⁰ [Cat.] *Mirar de massa a prop els esdeveniments ens fa cecs a la seva lògica. Mirar-los massa de lluny, tanmateix, ens fa perdre la singularitat i ens aboca a la generalització abstracta. Quina és la distància justa? Com podem comprendre millor? ... Perquè només si som capaços de descobrir el dibuix dels esdeveniments arribarem a entendre alguna cosa.*

3. De «*Evidenciar* –por contagio– debilidades, fricciones y carencias que se generan en los intersticios entre las estructuras académicas, el sector de la creación artística y la realidad social actual... y establecer un método de desarrollo crítico entre ellos» a ***Denunciar las disfunciones a partir de la crítica.***
4. De «*Apostar* por fisuras de resistencia y superación en forma de aportaciones y ejecuciones de proyectos/iniciativas/acciones... y hacerlo tomando una posición ideológica» a ***Superar* [Ing. *Overcome*] a partir de la generación autónoma de alternativas periféricas.**

Es a partir de este proceso *de-construcción-deconstrucción* del que surge la enumeración de 5 objetivos (complementarios entre sí) alcanzados en el decurso de la investigación, apoyados por distintos fragmentos-citas del propio texto de tesis en los que se evidencian:

A. Explorar en/la metodología de tesis-vida desde el conocimiento empírico de *arte-vida*.

Por medio de la *performatización* de un proceso de investigación en permanente construcción, en donde lo vital-auto-etno-biográfico se diluye en lo profesional y en donde el resultado se explora a través del uso de distintos lenguajes *con-textuales* y estrategias de transmisión encarnadas. En donde lo personal-interior se encara a lo *otro-exterior* en un diálogo «existencial». Véase, por ejemplo, la Comunicación nº5 (p. 611): cuando el autor está reflexionando sobre la imposibilidad de Aby Warburg de completar su obra más ambiciosa, el *Atlas Mnemosyne*, y de cumplir un esquema clásico de «novela de formación» o *Bildungsroman/Kunsterroman* está también pensando en sí mismo. El escritor se pone en el papel de Warburg y trata de dar un sentido optimista al hecho de ser *incapaz de terminar algo*, asumiendo, con una simplicidad que lo deja estupefacto, que *la obra –como la tesis– nunca está acabada*:

«La biblioteca de Warburg es una herramienta. Su *atlas* inacabado es un mero método para usarla. No existe una obra completa, resultante, “final” de la acción. Quizás sea exactamente como dice Salmeron (2000): no existe un desenlace *armónico* factible en la culminación de una *Bildungsroman*. En la incapacidad –quien sabe si consciente– de completar su atlas, Warburg decide no alcanzar la medida. No existe una catarsis. Y, sin embargo, puede que sea eso lo más importante. Lo que le convierte en algo más que un historiador, lo que le vuelve también un personaje contemporáneo, *fragmentario*. ... Cuestionados, como artistas, no podemos sino preguntarnos: ¿es posible, alguna vez, llegar al “final” definitivo del “proyecto de nuestra vida”; a la conclusión de nuestra *Bildungsroman* en una realidad fragmentaria que nos rodea? En su ensayo monográfico sobre el género, Moretti (2000) propone como respuesta una conclusión taxativa: la

era de la *novela de formación* ha finalizado. “Cuanto más interesante ... la ‘novela’ de la vida prometió ser –más complicado fue aceptar su conclusión; escribir, con una firme y duradera convicción, la palabra ‘Fin’.” (p. 27–28).» (Comunicación nº5, p. 622)

B. Convertir(se) en [Ing. *become*, Cat. *esdevenir*] investigador/artista/docente

Estableciendo y construyendo un nexo sin fisuras entre los papeles de *investigador*, *artista* y *docente* en el contexto de la institución de educación superior contemporánea (y también fuera de ella). Es a través de este «compuesto» de identidades que pueden cuestionarse posturas de *verdad absoluta* que se han instalado en cada una de estas «profesiones» por separado. *Convertirse*, aquí, implica un factor de *creencia* de tipo «agnóstico». Así, por ejemplo, en el Cuaderno nº22 (p. 399), a partir de una anécdota en un congreso, el autor relata cómo asume la disfuncionalidad de un trabajo llevado a cabo y cómo asevera su posición ideológica sobre *el sentido de investigar*. La propia escritura se convierte en un medio para *afirmarse*:

«Aunque me había marchado del país en julio, *era* necesario volver. Preparé los materiales, pero con el presentimiento de que algo así iba a pasar: el enfrentamiento franco y directo de alguien del público y la imposibilidad de contestar, la sensación de no *dominar* de lo que hablaba. Quizás la palabra adecuada no es aquí *dominar*... sino *crear*: creer en lo que decía. En el momento que aquél profesor me interpela, re-costado en una silla de la sala vetusta, es cuando me doy cuenta de que hay preguntas innecesarias y, sobre todo, *investigaciones artificiales*. Me siento con la certeza de que el proyecto de investigación financiado en el que estoy incluido no tiene resonancia con el entorno *real* (y aquí por *real* me refiero a la capacidad de tocar, de contacto físico, de *capilaridad*) de las instituciones de educación en arte: de que está, como yo en aquella sala, desconectado de una realidad que pretende analizar. Y mi investigación, que incorpora la palabra «periferia» en el título está desarrollándose, de forma paradójica y peligrosa, en las antípodas de lo que en realidad siento que debo trabajar. Los dos proyectos de investigación (el colectivo y, colgante, el mío), en una caverna formada por artículos científicos anglosajones de contenido insustancial.» (Cuaderno nº22, p 405)

C. Perseguir el conocimiento desde la constancia

Iterando trabajos, métodos y escrituras que contestan a las adversidades y a las circunstancias que se presentan en cualquiera de los tres planos (docente, investigador, artista), con la *voluntad de comprender* y de actuar en consecuencia en un trayecto que *se construye* con cada nueva acción. En el Cuaderno nº24 (p. 463), el autor pone en evidencia el valor de la constancia en el quehacer cotidiano:

«Leo un correo de la coordinación del programa de doctorado en la que se hace énfasis en la conveniencia de convertir las comunicaciones en congresos en artículos para revistas académicas. Viene a mi mente una de tantas escenas repetidas en tribunales de tesis doctoral, en donde se sugiere al doctorando o doctoranda –minutos más tarde, doctor o doctora– publicar el copioso volumen de su investigación en forma de libro, unificadamente o por capítulos, tras un mandatorio proceso de edición.

Sonríó. Tengo la sensación de que me pase lo contrario. Después de acudir a un buen número de congresos y presentar no pocas comunicaciones, de participar en la escritura de varios proyectos y actividades competitivas, de haber realizado tantas acciones y publicaciones... tengo la impresión de *ya haber escrito* mi tesis doctoral sin haberla formalizado: de que escribir (¡escribir!) sea solo un mero paso para cerrarla y producir un documento hecho de retales –como mi economía cuando la inicié y, posiblemente, cuando la acabe– ligados por lo autobiográfico y por periodos de actividad explosiva. Escribo cuando no estoy haciendo algo para ser descrito.» (Cuaderno nº24, p. 470)

D. Discernir entre conceptos que ponen en cuestión ítems establecidos de conocimiento

Generando respuestas *a priori* en distintos formatos, cuestionando constantemente la *validez* de lo dado y del sistema instaurado, incluso poniendo en duda (y mutando) las propias creencias y supuestos de trabajo. A modo de ejemplo, en el Cuaderno nº19 (p. 333), de forma muy concisa y a partir de *una* lectura de una cita de Donna Haraway, afloran dos afirmaciones y una pregunta que marcan el sentido de lo estudiado:

«Establecer lo que es una periferia es dependiente de los anteojos utilizados. Establecer qué entra dentro de una categoría y qué entra dentro de otra es complejo, espinoso. ¿Se educa en la Facultad para que las fronteras permanezcan como están?» (Cuaderno nº19, p. 344)

En la Comunicación nº3 (p. 259), en cambio, se presentan *acciones* y *reflexiones* a modos tradicionales del hacer artístico universitario:

«La metodología del aprendizaje-servicio conlleva el riesgo de no ser entendida ni por el *partner* ni por a institución educativa. Si se realiza correctamente puede ser un puente eficaz de transferencia del conocimiento pero, sobre todo, de trasferencia de la «mutación» social. Es necesario que el uso de una metodología que pretende la mejora y la «mutación» en un sentido positivo y ascendente del sector actuante conlleve necesariamente pronunciarse en relatos, como suma de necesidades, que apuesten por respuestas transgresoras. Cada estudiante(a) buscará en sus parámetros de investigación el *desgranaje* que le sea más indicado.» (Comunicación nº3, p. 381)

E. Creer en el proceso que se desarrolla en el estudio e incorporar la incertidumbre en el mismo

Evidenciando las situaciones en donde el proceso sucede y sufre fricciones y autoafirmando la propia posición y *valía intrínseca* del mismo en un clima de precariedad y vulnerabilidad (sistémico y personal, artístico, docente e investigador). En el Cuaderno nº24 (p. 399), como muestra, se superponen dos situaciones temporales y geográficas donde se cuestiona la forma de hacer (consciente o inconsciente) y donde no se es capaz de *dar una respuesta acertada*:

«Negociamos acciones que se podrían realizar aquí con el alumnado en términos de Aprendizaje-Servicio y sus condiciones. La conversación, desde la docencia, deriva rápidamente a la investigación y me veo enfrentado a una pregunta imprevista de una de las personas, la interlocutora: «Bueno, ¿y cuál es el tema de tu tesis?». La pregunta no es inocente, puesto que la persona es profesora titular –aunque ni en mi misma universidad ni en creación artística– y ha dirigido varias tesis. «¿Has empezado ya a escribir?». Me quedo en silencio. La cuestión no es haber empezado a escribir, sino sobre *qué* hacerlo. Rememoro ahora la situación en el congreso *Paradox*, en Poznań (Polonia), el año pasado, cuando, tras leer mi ponencia, un profesor británico con aspecto anciano y camiseta corta me interpeló en los mismos términos: «Esto está muy bien pero, dime, ¿qué es exactamente lo que investigas?». Lo intenté explicar, incómodo, acorralado en aquella sala de paredes forradas de madera, tupidas cortinas y situada en un edificio que parecía asemejar un palacio de fantasía anacrónico. Había silencio. El que me interpelaba *sabía* que me había dejado en evidencia. La comunicación era, desde luego, vaga, sin conclusiones –pero, ¿cómo llegar a ellas?–... planteaba preguntas, desde luego, pero tan abiertas que resultan incontestables.» (Cuaderno nº24, p. 404)

Metodología

Aunque el autor ha navegado por distintas formas de hacer y pensar la investigación, la metodología que configura los resultados que aquí se presentan hay que buscarla en última instancia en una adaptación de las *metodologías del descubrir o metodologías para el descubrimiento* iniciadas por Grau Costa (2000) y complementadas por otras (Camarero-Núñez, 2012; Grau Costa, 2013; Grau Costa y Porquer Rigo, 2017 y 2018).

Una «metodología del descubrir» puede definirse como la síntesis de una metodología de creación artística *de o a partir de* una obra/persona/colectivo que toma la forma de una ficha docente y que permite a quien la sigue generar *otras obras*. Las

fichas y las metodologías no aspiran a *generar discípulos*, sino que fuerzan, a partir de distintos condicionantes, a tomar el referente original tan solo como pretexto para elaborar algo nuevo (a veces, de forma diametralmente opuesta). Las «metodologías del descubrir» aspiran a *permitir la generación de obras autónomas* y a *hacer visibles visiones sobre como se construyen las cosas*. Son, además, conscientemente *parciales*:

«Es importante destacar que cuando nos adentramos en el método de alguien no lo tratamos al completo (aunque siempre sea difícil librarse de su *totalidad*). Nos fijamos en uno de sus aspectos concretos para resaltarlo y contemplar especificaciones temáticas, procedimentales y técnicas que nos hagan de puente de debate entre la propuesta que contempla la actividad didáctica y las posibilidades creativas del lector o lectora (autor/a-creador/a). La poética, el pensamiento, las actitudes e incluso las apariencias formales o significativas de las obras pueden ser una buena excusa para empezar a plantear un proceso creativo.» (Grau Costa y Sasiain Camarero-Nuñez, 2017, p. 18)

Hay que afirmar que la propia tesis doctoral que aquí se presenta se convierte en el trazado de la elaboración de una *metodología del descubrir*: en la observación periférica y cartográfica de un proceso de *tesis-vida*, que pone en valor distintas estrategias y herramientas (métodos) para elaborar un constructo que responde a los objetivos establecidos y que genera conclusiones en un ***ciclo de retorno-reciclaje continuo***, como si de una programación docente se tratara... y que permite a la persona lectora reproducir, en su ámbito naturalmente distinto, un proceso *similar*.

Cada ficha de metodologías del descubrir se divide en ocho ítems con funciones determinadas: *propuesta de trabajo*, *enunciado*, *para hacerlo*, *condicionantes*, *proceso*, *material*, *presentación* y *material de referencia*. En la introducción al libro *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2018) quedaban definidas de esta manera:

1. **Propuesta de trabajo:** la orientación básica, la fuente primaria de la ficha. La respuesta a la pregunta «¿de donde viene?» que nos contextualiza antes de empezar.
2. **Enunciado:** el quid de la cuestión, el elemento disparador de la acción. La dirección hacia donde apuntar.
3. **Para hacerlo:** ya sea en forma de lista o en una sola frase, la indicación de cómo tenemos que proceder a partir del enunciado.
4. **Condicionantes:** pequeñas piedras en el camino para activar los mecanismos divergentes.
5. **Proceso:** indicaciones metodológicas complementarias.
6. **Material:** las técnicas y los materiales con los que trabajar la actividad.

7. **Presentación:** el espacio o formato donde presentar nuestra propuesta.
8. **Material de referencia:** referencias (bibliográficas, videográficas, conceptuales y físicas) que soportan los contenidos procesuales.

Si decidiéramos superponer este esquema a la tesis encontraríamos la «Propuesta de trabajo» en la Introducción (p. 13); el «Enunciado» en los Objetivos de la investigación (p. 21); ahora, en esta meta-descripción de la Metodología (p. 25), estaríamos trazando el «Para hacerlo»; «Condicionantes» serían, quizás, las Conclusiones (p. 33); «Proceso», «Material» y «Presentación» nos la darían el desarrollo narrativo que vendrá más adelante (p. 38 y siguientes) y, finalmente, el «Material de referencia» nos lo darían tanto los pies de página como las bibliografías e hipervínculos que –no siempre solo– *acompañan*.

Cuando se redactan los puntos a seguir para ejecutar una ficha de metodología para el descubrimiento se suele recurrir a un tono severo, intencionadamente taxativo, que utiliza verbos de acción para «provocar» y «pinchar» al público lector, colectivo y desconocido: se suceden palabras como *analizad, pensad, recordad, elegid, recoged...* Aquí, quizás tratando más «en confianza» a quien lee estas líneas, se prefiere optar por la forma infinitiva de los verbos y de las acciones metodológicas, aunque sin renunciar a una enumeración de puntos cuyo orden es *intercambiable*.

A continuación, con el fin de trazar la metodología de creación, se listan distintas estrategias utilizadas durante la tesis. Se ha optado por denominarlas: **1) estrategias ideológicas, 2) estrategias prácticas y 3) estrategias prosaicas.**¹¹

«Para hacerlo»

Por **estrategias ideológicas** se conciben aquellas acciones/reacciones que se adoptan de acuerdo a una consciencia *ideológica o política*: aquello que se hace/dice a causa de un compendio de valores morales y éticos que soportan la construcción de la propia identidad y del relato de la tesis:

- * Abandonar una condición de razón científica ... para vagar hacia una razón prosaica.
- * Adoptar el sistema de *arte-vida* (y su consecuencia, *tesis-vida*) como metodología ... para cuestionar paradigmas de conocimiento establecidos.
- * Ampararse/recalar en la filosofía de la *alr/tografía* ... como justificación de que existen formas similares de hacer que son reconocidas.

¹¹ El orden de los puntos en cada uno de los tres órdenes propuestos está determinado por orden alfabético a partir de las iniciales de los verbos que los encabezan. Su ordenación no responde a cuestiones cronológicas ni de importancia.

- * Asimilar que la investigación es un proceso de construcción permanente ... con la finalidad de convertirse [Ing. *become*].
- * Autoafirmarse en las formas de hacer mediadas por la ideología del crear-crear ... para empoderar los métodos seguidos y los resultados obtenidos.
- * Cuestionar, continuamente, los valores y las estructuras en las que se enmarca geográfica y temporalmente el sujeto narrador ... con el objeto de poner en duda su validez
- * Evidenciar las propias intenciones y la propia ideología ... con el fin de clarificar la deriva de las acciones y las conclusiones.
- * Pasar de una visión utilitarista, economista y objetual de las acciones artísticas, investigadoras y educativas hacia una visión sistémica y transversal ... con la finalidad de propiciar un cambio de paradigma (personal e institucional).
- * Performar las acciones desde el punto de vista de que es necesario hacerlo uno mismo [Ing. *Do It Yourself*]
- * Problematizar el sentido de agencia y autoridad de las instituciones, los/las sujetos y el yo ... con la finalidad de evidenciar sus vulnerabilidades.
- * Situarse en la periferia de los conocimientos ... para tratar de tomar de todos ellos aquello que resulta necesario.
- * Trabajar desde constancia, la testarudez [Ing. *stubbornness*] y la vivencia cotidiana ... con el objeto de hacer de la investigación en forma de tesis-vida un objeto relacionable [Ing. *relatable*] para el otro, transfiriendo el conocimiento.
- * Transitar desde metodologías de estructura establecida (cualitativas, cuantitativas) a otras que incorporan la incertidumbre ... para propiciar el cambio desde los estamentos (entrañas) de la academia.

«Escribo una tesis *a partir de* lo que vivo, y *de* lo que vivo. Y, como lo que relatan los cómics o las novelas gráficas, no puedo sino ligarlo todo. Tesis-vida, tesis-biografía. Vivo y actúo, académicamente, de acuerdo a creencias e ideología, e investigo a través de la acción binomial *ser/hacer* cada día. Me cuesta convencerme de que lo que hago tiene valor pero, a la vez, creo realmente importante hacerlo, escribirlo. Creo que escribiendo de esta manera –si, así– no contribuyo sino tímidamente a cambiar lo encorsetado y “académico” de la academia. No se me malinterprete: me refiero a cambiar lo *perversamente* contabilizable en términos de “número de citas”, de lo que significa “impacto” más allá de un fenómeno físico: la colisión de dos elementos.» (Cuaderno nº22, p. 414)

Por **estrategias prácticas** se definen aquellas acciones que, derivadas de la evolución de las estrategias ideológicas, conforman soluciones formales y conceptuales tangibles para propiciarlas. Este tipo de estrategias pueden ser divididas, a su vez, en tres órdenes según su nivel de concreción:

1º orden:

- * Atender al desarrollo de los acontecimientos que se dan en el entorno inmediato y la lectura que hacen los medios (radio, televisión, internet, publicidad) de los mismos.
- * Citar testimonios diversificados de la temática que se trabaje, sean estos cercanos (personas amigas, colegas o enemigas) o diferidos (documentos visuales o escritos ajenos).
- * Difundir el trabajo y las experiencias (individuales y colectivas) a partir de textos y presentaciones en congresos, autoediciones, publicaciones en revistas y libros, exposiciones de arte, etc.
- * Elaborar herramientas (rúbricas, diagramas de flujo) para evaluar de forma subjetivamente objetivada artefactos o conceptos determinados.
- * Entrevistar personas físicas, bien sea de forma premeditada y semi-dirigida (mediante guías de preguntas) o bien de manera informal y casual.
- * Mantener cuadernos de bitácora que den cuenta de la actividad fluctuante entre lo cotidiano (vital) y lo profesional (vital) y permitan volver sobre los pasos.
- * Observar de forma analítica-científica (etnográfica) un objeto (real o abstracto, bien sea una situación concreta, un concepto o una referencia bibliográfica) tratando de atender a sus diferentes facetas y a los reflejos que proyectan/refractan.
- * Poner en énfasis en las temporalidades y situaciones geográficas de aquello descrito mediante fechas, descripciones de entorno o imágenes.
- * Realizar mapas (de conceptos) desde distintas perspectivas (factuales o ideales), bien sea pinchado papeles en un corcho, descargando/tomando prestada determinada bibliografía de bibliotecas físicas o virtuales, enumerando citas o corolarios o listando hipervínculos en unos apuntes para el alumnado de una determinada docencia.
- * Recurrir a objetos cotidianos personales de comunicación (correo electrónico, correspondencia postal), de trabajo (dosieres, apuntes docentes, textos de ensayo y difusión) y de justificación (informes de seguimiento y enmiendas legales).

«Mientras pasaba los ojos y las manos por los dosieres y trabajos de edición que realicé en los últimos cursos de licenciatura y durante mi estancia *Erasmus* en Inglaterra, me pregunté en qué momento *dejé de hacer "cosas"*.» (Cuaderno nº25, p. 495)

2º orden:

- * Adoptar el uso de la pregunta, el cuestionamiento, la indagación y el hurgado constante en la situación inmediata o en segundo plano para contrarrestar el peligro de la posverdad.

- * Apropiarse de otras voces (en los medios, en las personas cercanas, en las referencias) para afianzar la propia.
- * Buscar complicidades e invitar a las personas, los movimientos y las instituciones para llevar a cabo las actividades que se plantean.
- * Catalogar la información recogida y omitir aquella que es *sensible* con el fin de que el *otro* pueda asumir el relato.
- * Considerar la ambivalencia (el uso del «aunque» y el «quizás»), el paralelismo (el «igual que» y el «como que») la oposición (el «sino» y el «acaso») para generar estadios de percepción enredados [Ing. *entangled*].
- * Imbricar saberes y recursos ajenos o periféricos al tema de estudio (formales o informales) para enriquecer sus significados.
- * Iterar el texto (información) para convencer-se de su importancia, valor o magnitud.
- * Observar y analizar la situación personal situada (temporal y geográficamente) y entrever los esquemas de poder o normativa que la rigen.
- * Organizar y distribuir los elementos de estudio y los resultados de forma *horizontal* y no jerarquizada.
- * Producir el conocimiento en código abierto para transferirlo a un público consumidor (sea o no determinado).
- * Recordar y aprender de forma *significativa*.
- * Recurrir al absurdo y a la hilaridad para provocar una reflexión constructiva.
- * Relatar escenas con el objetivo de sugerir preguntas y conclusiones.
- * Relativizar la realidad a partir de la referencia y el uso de mitos, leyendas y personajes ficticiales.
- * Usar la primera persona y adoptar una posición relatora auto-bio-etno-gráfica.

«Y me respondo entonces, tentativamente: “¿Cuál es la *identidad* de este graduado/licenciado en Bellas Artes? ¿Cómo lo ha influenciado la universidad, como lo ha influenciado de cara a su vida? ¿Qué estrategias...? ¡Sí! ¡Estrategias! ¡Esa es la palabra! ¿qué estrategias ha seguido al salir, qué estrategias ha seguido al acabar?” —aquí la palabra *identidad* queda como una mera subordinada a *estrategia*, cuando la identidad es el resultado de la aplicación de dichas estrategias y la causa de las mismas—» (Cuaderno nº18, p. 326)

3º orden

- * Aceptar y dejar lugar a los cabos sueltos, las líneas argumentales inconclusas y la utopía.
- * Afianzar sinergias relacionales y construir redes para facilitar actividades/proyectos/acciones que abogan por el cambio.
- * Construir situaciones (textuales, pero también vitales) en las que intervienen

la casualidad y la asociación libre de conceptos.

- * Crear un estadio de inmersión/extravío/encuentro en el lector para que pueda darse un nuevo estado de prejuicio o percepción.
- * Ejecutar conclusiones que son propias a partir de voces verbalizadas, consciente o inconscientemente, *por el otro*.
- * Ejemplificar lo complejo con una escena simple y simbólica.
- * Establecer distintas capas superpuestas constantes de discurso y de significado en el texto y en la acción.
- * Generar nuevas visiones situacionales a partir de la re-lectura y la re-escritura de elementos pasados.
- * Incorporar *easter eggs* [Ing. huevos de pascua], pequeñas relaciones lúdicas, mensajes ocultos o bromas no evidentes en cuanto a referencias y conceptos en la narración como forma contrarrestar la solemnidad y como tentativa al lector/evaluador.
- * Omitir voces y dar lugar a la aparición del silencio como elemento de encadenamiento en el relato.
- * Parcializar y fragmentar el discurso con la finalidad de trazar una historia/ mapa rizomático/fractal.
- * Prescindir de categorías de segregación (clase, edad, procedencia) sin olvidar la singularidad.
- * Proclamar conclusiones en preguntas y afirmaciones y certificar que la indagación se *construye* en un proceso constante e ininterrumpido.
- * Saltar entre tiempos e iniciar/retomar líneas narrativas para certificar la propia trayectoria.
- * Tener voluntad explicativa, de transmisión, de accesibilidad y de comprensión de aquello que se hace para que *el otro* pueda trazarlo y reproducirlo libremente.
- * Transitar de la presentación de hechos a la generación de alternativas (metodológicas) con espíritu de servicio.

«Elijo escribir el documento desde fragmentos porque creo que es la única manera de hacerlo o la única manera en la que puedo hacerlo. Como si de una *wiki* se tratara –nebulosa, fractal–, el documento-tesis es una muestra de la propia multitud de vivencias, un intento de organizarlas de forma que la persona lectora pueda sacar conclusiones sobre un proceso (formación-investigación artística-docente personal) en un ecosistema determinado (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, Catalunya, España). Una pieza coral de pensamiento, múltiple, panóptica.» (Cuaderno nº15, p. 281)

Por **estrategias prosaicas** se definen aquellas *acciones* que reúnen características tanto prácticas como ideológicas y aquellas *reacciones* a condicionantes externos que

«obligan» a actuar de determinada forma en el decurso del trayecto vital. Tanto unas como otras se convierten en conclusiones metodológicas: aquellas *propiciadas* (las cuales *se* deciden) y aquellas *condicionadas* (las cuales *te* deciden):

- * Aceptar las vibraciones situacionales y las decisiones que propician y/o conllevan.
- * Asimilar una (*la*) metodología como objetivo, resultado y conclusión de una investigación.
- * Asumir el error, el fracaso o la media tinta como parte beneficiosa en el proceso de formación. Saber vivir en la *indeterminación*.
- * Cargar con la responsabilidad de las estrategias ideológicas, prácticas y prosaicas como Sísifo empujando una piedra.
- * Combinar voces para crear un relato coral que reverbere sentidos/sentimientos.
- * Poner sistemáticamente en tela de juicio la validez de los propios criterios a partir de la ética para garantizar su evolución, su re-evaluación y su re-volución.
- * Dejar rastro/constancia del camino y las elecciones que lo determinan como migas de pan que pueden seguirse y verificarse.
- * Derivar de una metodología establecida, infalible y ajena, al establecimiento de una *mutable-mudable* que se contagia de la triple identidad de artista/ investigador/docente.
- * Disfrutar el silencio, valorar las pausas y vacíos intencionados.
- * Escribir/describir como se vive/lo que se vive.
- * Formular preguntas sin respuesta posible o preguntas que son en sí una respuesta.
- * Habitar el prejuicio y permitirse observar su mutación en el tiempo.
- * Lidiar con la constante dinámica de *rebusque* que exige la realidad contemporánea.
- * Morar la contradicción (ideológica, laboral y vital) y mediar con la misma.
- * Observar, analizar y *desechar* lo que no es pertinente.
- * Sonsacar conclusiones parciales cuyo compendio y maduración produce conclusiones (condicionales) definitivas.
- * Trabajar el lenguaje/retrato como se hace escultura: amorosamente (sustractivamente) y pedagógicamente (aditivamente).
- * Tratar de virar desde el *hacerlo uno mismo* al *hacerlo uno mismo pero con los demás* [Ing. *Do It with Others*].
- * Vivir conclusiones que cuestionan el significado instrumental del término *utilidad*, mutando de lo llanamente *empírico* a lo que es *prosaico*.

«Me decanto cada vez más por usar un lenguaje por menos ambages desde el momento en el que asumo *hablar* igual como *trabajo manualmente*. Desde hace mucho tiempo considero que trabajo «fino pero con bordes bastos». Cuando trabajo con un volumen de madera –un juguete, una caja, un marco, una herramienta– y lijo ligeramente sus cantos vivos, a mano, con un taco de madera envuelto en papel de

lija, estos quedan suaves al tacto a la par que visualmente aceptables. Y, no obstante, no son perfectos: hay variaciones en la superficie, hay zonas donde se lija más que en otras, zonas en donde la madera es más blanda. Claro, no tienen porqué tener una apariencia de regularidad y consistencia propia de la mecanización exacta. Los cantos pulidos a mano tratan de acercarse lo justo a la perfección electrónica de los modelos virtuales. Lijar los cantos de una madera en un movimiento de vaivén, oscilante, circular, es algo muy humano. Eliminar filos y astillas y dejar una superficie suave es volver amorosa a la materia. Los cantos agudos, «bellos», «perfectos», duelen al tacto y se deterioran con mucha rapidez si se golpean o aun si solo se usan. Quiero entonces empezar a utilizar el lenguaje y el texto igual como trato a una madera: en un equilibrio precario entre lo *fino* (correcto) y lo *basto* (vivencial, humano). Las superficies bien definidas, bien delimitadas, complacen a la vista. Al tacto, en cambio, le placen las formas romas, gastadas y que se adaptan a los pliegues que se hacen en la palma de la mano al cerrarla. Trato de utilizar el lenguaje y el texto como si lo asiera en mis manos—lo más cerca que pueda: escribiendo con bolígrafo primero, tecleando con las teclas de la computadora después y notando el tacto de todas las superficies—. El conjunto deber ser *táctil*. El serrín de las palabras debe poder saborearse en el paladar.» (Cuaderno nº19, p. 343–344)

Conclusiones

En la sección «objetivos» de este documento de tesis se destacaban, a partir de las premisas de investigación, cinco ítems encabezados por cinco verbos en forma infinitiva que se constituían como metas en construcción. A continuación, en la «metodología» y en diversas categorías, se listaban herramientas para llegar a dichas *milestones* [Ing. mojones] también a partir de verbos en forma infinitiva. Las «conclusiones» listadas a continuación se plantean como una contestación necesariamente tentativa a los objetivos a través de o superponiéndoles la metodología de creación/trabajo/investigación, creando una simbiosis que permite añadir la partícula –se a los infinitivos y posicionarse *en* o *desde*. Como debe suponerse, no se trata de corolarios *absolutos*: cada uno de ellos se compone y se desgrana en distintas intra-conclusiones que actúan como las partículas que componen las rocas sedimentarias: algunas de ellas tan blandas que pueden desgranarse con la propio rasgar de las uñas.¹²

¹² El autor gusta especialmente de esta analogía porque la usa pensando específicamente en un tipo de piedra autóctona de las Islas Baleares por la que siente una afección especial: el *marès*. Se trata de una roca sedimentaria, detrítica, compuesta por la compactación de arenas y restos de conchas de seres marinos [Cat. *copinyes*] fosilizados. Tanto por su abundancia, la

Las conclusiones aquí planteadas se leen como antesala a los resultados de la investigación, esto es, al relato, y es recomendable releerlas también al finalizarlo (si se sigue un orden de lectura lineal) para profundizar en su contenido. Las cinco proclamas que siguen deberían entenderse por la persona lectora como partículas condicionadas, susceptibles a cambios mediados por las *circunstancias*, la propia actividad evolutiva y el tiempo. Habrán de recordarse estas palabras: «hace cinco años no era la misma persona que ahora».

Así...

Conseguir/asumir el objetivo A «Explorar en/la metodología de *tesis-vida* desde el conocimiento empírico de *arte-vida*» **implica:**

1. **Ser en la metodología de trabajo/creación** del artista/investigador/docente como respuesta primaria a un *porqué cualquiera* en un lugar y tiempo determinados. Asumir que nunca se dejan de *hacer cosas*. El método de creación, su tránsito transversal entre conceptos, su ejecución sistematizada y reproducible –ejecutar métodos que generan otros métodos– y la observación de los resultados que se producen... son conclusión de la tesis.

Conseguir/asumir el objetivo B «Convertirse en [Ing. *become*, Cat. *esdevenir*] investigador/artista/docente» **implica:**

facilidad para trabajarla y conformarla en bloques, como por su color cremoso, amarillento –en el que impacta el color cálido de la luz vespertina–, se trata de una piedra que determina el aspecto visual de muchos de las construcciones emblemáticas y tradicionales de la isla de Mallorca, especialmente en su zona centro y sur: la *Seu* y el Castillo de Bellver en Palma, las torres de vigía contra la piratería en algunas zonas de costa, las murallas de Alcudia, las casas de pueblos como Lluçmajor o Felanitx... Desde la antigüedad se extrae de minas a cielo abierto, a veces improvisadas, y su proceso de corte y recolección provoca una reconfiguración puntual y severa del entorno que, con el tiempo, deviene un paisaje singular. Es también la roca que asoma en muchos acantilados, erosionada y horadada por el mar. Su naturaleza es extremadamente porosa y la exposición continuada a la intemperie y la humedad provoca la aparición en su superficie de manchas, mohos, musgos y líquenes que, junto con la propia acción del agua, van desintegrando la roca en un proceso lento pero constante. Aunque se trata hoy en día de un material en desuso, no es extraño dar los primeros pasos en cantería o en talla escultórica en piedra con un bloque de marès: como es muy blanda puede intervenirse fácilmente con cualquier herramienta metálica... pero hay que aceptar que, como con cualquier arenisca, el resultado de cualquier tratamiento mecánico en su superficie será, en cierta medida, rugoso, polvoriento e imperfecto, aunque no por ello menos amable.

2. **Solucionarse desde la *pro/re/colec-actividad***, esto es, generar respuestas parciales, tentativas, no siempre acertadas pero sí afirmativas y verdaderas (corpóreas, sinceras) a preguntas que surgen en el proceso. La organización y ejecución de la iniciativa *Arte+Social+Textil*, de propuestas artísticas colectivas de Aprendizaje-Servicio, la participación activa en Grupos de Innovación Docente que implican distintos colectivos y disciplinas y que rompen con la idea solipsista del *Sísifo*; pequeñas acciones de acupuntura que abogan por valores de *sostén-ibilidad* que aparecen en la narración, opuestas a la dinámica de los *grandes* eventos; o asumir que no «se es artista (genio)», pero que igual es así como se puede hacer «más» por la sociedad... son conclusión de la tesis.

Conseguir/asumir el objetivo C «Perseguir el conocimiento desde la constancia» **implica:**

3. **Mantenerse en la *contradicción***, o cuestionar constantemente el quehacer y lo que se dice, lo que se enseña y lo que se difunde en el entorno inmediato; la posición del sujeto, sus privilegios y prejuicios; sus espacios y sus tiempos; el valor de sus interpelaciones, sus disquisiciones y sus deducciones; no estar nunca seguro y dar por sentado que lo propio es solo una parte del común del sentido... son conclusión de la tesis.

Conseguir/asumir el objetivo D «Discernir entre conceptos que ponen en cuestión ítems establecidos de conocimiento» **implica:**

4. **Hacerse desde la *periferia***, y por lo tanto poner en duda las clasificaciones, los valores otorgados por la tradición, las categorías de valor como en la dicotomía arte-artesanía, los estamentos jerárquicos y las estructuras que habitan en las instituciones; enfrentarse con [Ing. *cope with*] los mecanismos que impiden el flujo de los acontecimientos *desde dentro y hacia fuera*. Asumir que la educación y la investigación en arte, como la propia creación artística, «tan solo» puede aspirar a favorecer y plantear preguntas e incertidumbres críticas que favorezcan el cambio —a veces mediado por el caos—. Tener la certeza de que hay que apropiarse de saberes, metodologías y voces que están en las lindes de lo reconocido y lo normativo para hablar de/hacer arte/docencia/investigación de forma diferente... son conclusión de la tesis.

Conseguir/asumir el objetivo E «Crear en el proceso que se desarrolla en el estudio e incorporar la incertidumbre en el mismo» **implica:**

5. **Considerarse en la *eventualidad***, a saberse en construcción y liquidez e ines-

tabilidad permanente, a la búsqueda y en la exploración de conceptos y formas de hacer racionales y palpitantes que generan resultados inesperados y que permiten abrir caminos a seguir haciendo(se) en una dinámica constante.. Reconocer que los cambios se generan desde los propios cambios, en un ciclo de retorno de acción, análisis, conclusión, reflexión, mutación, re-acción (∞) que aspira a/quiere ser/puede ser explicado a los demás en forma de metodología artística/profesional/vital (mudable)... son conclusión de la tesis.

[#0] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/05/indice-hipervincular.htm>

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA] (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA
- ANTICH, Xavier (2016). *La voluntat de comprendre. Filosofia en minúscula*. Barcelona: Arcàdia
- ECO, Umberto (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta de Agostini
- GRASS, Günter (1975). *Diario de un caracol*. Barcelona: Barral
- GRAU COSTA, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogías femeninas. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2018). *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESE (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia y SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ, Alaitz (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 16–21. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- LIPPARD, Lucy R. (2016). *Yo veoltú significas*. Bilbao: Consonni
- MAZZEI, Lisa A. (2007). *Inhabited Silence in Qualitative Research. Putting Poststructural Theory to Work*. New York: Peter Lang
- MOMEÑE, Eduardo (2016). *La visión fotográfica*. Curso de fotografía para jóvenes fotógrafos. [s. l.]: AfterPhoto

- SANZ, Marta (2017). *Clavícula*. Barcelona: Anagrama
- SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ, Alaitz (2012). *Una Herida Arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- VANEIGEM, Raoul (1988). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Madrid: Anagrama

contenidors d'olors

Aluminiis alumni...

Museu Enric Monjo

A contracorrent. Miquel Ferrà, una vida dedicada a la pintura

Inauguració: diumenge 21 de gener a les 12 h
Del 21 de gener al 4 de març

NAUJARDIS - VIMARCA - VIMARCA

A contracorrent. Miquel Ferrà, una vida dedicada a la pintura

Museu Enric Monjo

Inauguració: diumenge 21 de gener a les 12 h
Del 21 de gener al 4 de març

VIMARCA

DRAP ART 16

Festival Internacional de Paisatges Artístics de Catalunya

TREURE POLS DE SOTA L'AIGUA

Tallers oberts i iniciació artística a l'ús de la màquina de coser

16, 17 i 18 de desembre 2016
Plaça dels Àngels | Del 08 del Centre de Cultura Contemporània de Barcelona

COCCB

biKAINA

Txaro Marañón Koro Martínez

Obres del taller de ceràmica Kaina de Vilabertran-Gerona
Del 14 al 23 de setembre de 2016

Laura Polonowski
Cofundadora i directora artística
Taller de ceràmica Kaina de Vilabertran-Gerona

14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 de setembre de 2016
Del 14 al 23 de setembre de 2016

BARCELONA

Sis mirades. Escultura i figuració, Escultura i creació.

Museu Enric Monjo

Obres de: Eulàlia Gallego, Àngel Collados, Ferran Torregrossa, Juan José Velasco

Inauguració: diumenge 9 d'abril a les 12h
Del 9 d'abril al 4 de juny de 2017

VIMARCA

Art Social + Textil '17

Establiment de les tècniques de maig + juny 2017

artsocialtextil.com

KAINA BIKAINA





Acte III: Barcelona
 Una exposició col·lectiva
 itinerant d'obres
 seleccionades a
 art + social + tèxtil '17

13-18 de juny
 Sala Reialment
 Facultat de Belles Arts
 de la Universitat
 de Barcelona

Art + Social + Tèxtil '17

II jornades de recerca i divulgació art + social + tèxtil
 barcelona -vic
 23-24 maig de 2017

metodologies de creació
 pedagògiques d'ofici
 iniciatives d'acció social

Art + Social + Tèxtil '17

Quatre actes

Una exposició en línia
 itinerant a través d'espais
 seleccionats a art + social + tèxtil '17

17-18 de juny

Quatre actes

19-20 de juny

21-22 de juny

23-24 de juny

Art + Social + Tèxtil '17

17-18 de juny

Quatre actes

19-20 de juny

21-22 de juny

23-24 de juny

Genealogies. Carícies de pell girada

Compartiments per Estèlia Guàrdia, Susi Miquel Puiguet i Enric Tàrrades

Inauguració: 12 de març

12h 13h

Del 12 de març al 3 d'abril de 2017

Horari: de dilluns a divendres de 17 a 19h
 de dijous de 17h a 19h i de 19h a 21h
 de dissabte de 17h a 19h
 de diumenge de 17h a 19h

Museu d'Art Modern (MACBA)
 Carrer del Call, 23 - 08002 Barcelona

DILLUNS 20 06 16
 Apudacar, Sangra, Travar
 A PARTIR DE LES 12.30H

NEOROMÀNTIC CLÀSSIC TÀXIL NO 2016

PLAÇA GAL·LA PLACIDIA

17 de juny 2016

Genealogies. Tutebles-Mudables

Art i professorat
 Facultat de Belles Arts
 Universitat de Barcelona

del 17 de març al 12 de juny de 2016

Museu d'Art Modern (MACBA)
 Carrer del Call, 23 - 08002 Barcelona

INICIATIVA DE BELLES ARTS

Art + Social + Tèxtil '17

17-18 de juny

Quatre actes

19-20 de juny

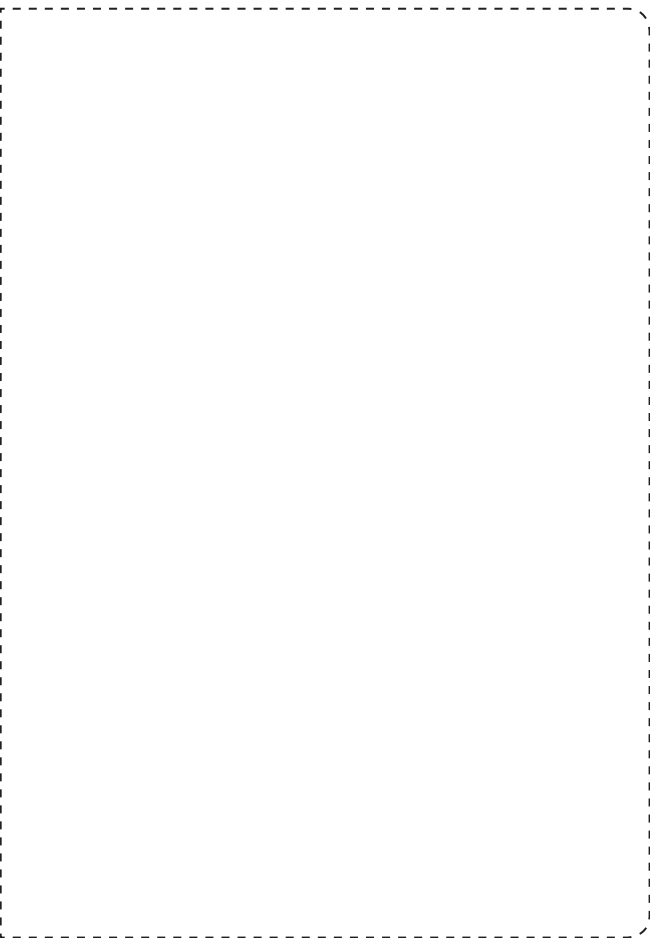
21-22 de juny

23-24 de juny



Comunicación nº1

«TOUGH LOVE»



Título: «Tough Love» Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte

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

Tipo: Artículo académico

Referencia bibliográfica: PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). «Tough Love»: Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte. *Observar*, 8, 109–137. Disponible en [#0].

Nota: El formato del documento original ha sido adaptado al de esta tesis doctoral con finalidad de homogeneizar la lectura.

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».¹

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 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*?»

¹ Mi más sincero agradecimiento a [omitido] por su inestimable ayuda y su paciencia de dimensión transoceánica.

¿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 mi) 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 éste 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 bien se me daba bien atender explicaciones, reproducir patrones, no era para mí tan sencillo criticar 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 externos.²

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 encararse a 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 interdisciplinar del conocimiento en la que «el 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 implicaban por dar a las clases un contenido crítico, actual y

² 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» [Ing. *What the teacher is, is more important than what he teaches*].

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 camino.³ 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 a optar en el Bachillerato por la opción de Artes.

Por aquel entonces, en Palma, no había muchas salidas en relación a 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, 2003, 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 planteaban 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 ha-

³ 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 para que el alumno pueda elegir. De la misma manera creo debe ser consciente de que, con la transmisión de sus conocimientos y opiniones, puede condicionar (y condiciona) el trayecto potencial del alumno/a.

bía 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 vacuo». 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 encaró 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 como 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 quien debe formar Bellas Artes? ¿Forma artistas? ¿Productores culturales? Según la consideración que me merece, los estudios actuales de Bellas Artes –en los que abogaría 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 presuponía 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, había algo que no era como me decían (2005). 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 como, para cuando mi tiempo de Licenciatura se estaba agotando, descubrí casi paradójicamente como encontraba más satisfacción en transmitir conocimientos –enseñar como 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, sobretudo, a formar *bachelors*: no tanto con la idea de que fueran artistas «genios de taller» (aunque siempre había excepciones), si no 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 alumnos de acuerdo con su especialidad (escultura, pintura) si no que formaban pequeños grupos heterogéneos de 8 o 9 estudiantes, los miembros de los cuales compartían diversas visiones y formatos 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)⁴

Bajo esta premisa, el profesor debía funcionar como un alumno 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, sobretodo, críticamente. La idea del maestro se diluía en una figura etérea que se limitaba a *mediar entre los conocimientos y el alumno*.

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 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

⁴ [Ing.] *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.*

muchos llamaban «el efecto Erasmus», la vuelta a mi centro de origen tuvo connotaciones de *shock*. No podía si no 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* [Ing. «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 com-

pañeros, *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 concepción tenía de aquella titulación? En unos estudios tan relativamente jóvenes, de los que conformábamos apenas la 3ª o 4ª promoción, todavía planeaban las impresiones de aquéllos que nos precedieron, esto es, de los alumnos del *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP) que antes ocupara el espacio del Máster. Dicho curso poco reglado, de apenas 6 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 impartían ese modelo de profesores casuales con el nivel de los alumnos 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 inscripción 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 la que accedíamos al Máster y dichas especialidades iban directamente relacionadas a las asignaturas y materias que podríamos impartir en los Institutos. En cuanto a mi, Bellas Artes me daba acceso únicamente a la especialidad de Educación Plástica, identificada bajo la etiqueta de «Dibujo».

¿Porqué Dibujo? ¿Porqué no entonces *Volumen*, o *Plástica* de forma más certera; o porqué 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 saturado. La situación provocaba tensiones y comentarios suspicaces: la matrícula estaba limitada inicialmente a solo 40 alumnos, así que ¿porqué se había ampliado? En contexto, percibíamos que tanto profesores como instalaciones estaban desbordadas.⁵

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 Máster, 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.

⁵ 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 2012-13.

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. Denotábamos 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 los objetivos, competencias 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.⁶ La asignatura, por su grado de 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, 2013).

⁶ Véase el weblog *Emmotllats* [#1].

En una deriva fundamentada por la situación hallada abogaba por una re-conceptualización e intelectualización 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 ámbito departamental y bajo las mismas premisas de actuación que la anterior. Esta vez, no obstante, la actividad de publicaciones se complementaba con tareas de soporte 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 creermelo 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 CV poco antes de acabar mi colaboración, justo en 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 duración– 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 a 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, p. 3)

Quedaban a mi cargo 6 grupos de 15-20 alumnos/as 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, p. 4-5)

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 (“¿Porqué 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, p. 5)

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 alumnado– y potenciar los aciertos –presentación expositiva del trabajo– que había percibido años atrás como alumno 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 blog y hasta usaba el mismo como soporte proyectado para realizar las clases teóricas: conocía la desafección que los alumnos vivían con la herramienta del Campus Virtual por su uso poco intuitivo y lo contrarrestaba.⁷

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, alumnos/as 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 alumnos *lo que necesitaban según mi experiencia* un buen enfoque? ¿Sabía realmente lo que necesitaban como profesionales y no tanto como alumnos? Estaba volviendo a aquella filosofía de «aprender ensuciándose las manos» de la que he hablado previamente, que había evolucionado en el Máster e 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 alentadoras.⁸ 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.»

⁷ Véase el weblog *Lab.Escultura>Motlles* [#2].

⁸ Al acabar la asignatura, la Universidad de Barcelona pone a disposición de los alumnos 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 alumnos 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.

A través de esas palabras tenía la sensación de estar leyéndome a mi 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 aquél «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 «un grupo de personas en diálogo entre ellas y con cuestiones profesionales, históricas y críticas» (Lee, 2011, p. 17),⁹ 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.

Sin duda hay tener en cuenta de 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 alumnos: 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

⁹ [Ing.] *A group of people in dialogue with one another and with professional, historical and critical questions.*

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 alumnos con notas nada desdeñables siempre que cumplieran unos mínimos. ¿Cómo dejaba esto al concepto del *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 alumno/a 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 su actuación, podía estar condicionando el futuro del estudiante. 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 vayamos 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 el otro.» (Gros y Romañá, 2005, p. 77)¹⁰

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 pu-

¹⁰ [Cat.] *No sé quin professor va dir: ja el suspèndrà la vida, si l'ha de suspendre. Molts aquesta frase no la duem massa desencaminada. Però l'experiència d'anys de donar classe fa que vagis coneixent casos particulars, de gent que has aprovat, de gen que has suspès. I t'adones del marge d'injustícia que hi ha, de vegades, en les notes que poses, tant en un sentit com en un altre.*

blicar.¹¹ Por otro, esta actividad se convertía en un trámite administrativo –más tiempo invertido en una acción maquinaal– 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: 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 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 involucración, 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.

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, p. 512)

Mi tarea en este ámbito consistía en generar un marco virtual de docencia, aconsejar en cuestiones técnicas y actuar como tutor para el desarrollo de los proyectos de los estudiantes.¹² Dichos cometidos, que ya había venido experimentando, se complementaron por un cuarto e inesperado: el de intérprete.

¹¹ 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.

¹² Véase el weblog *UEA>Nuevos Recubrimientos* [#3].

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 alumno extranjero sin nociones adecuadas a 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 alumnos, 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 alumnos que me encontraba ahora no ponían demasiado ímpetu en comunicarse ni en compartir. ¿Era ese el sentido de una *Erasmus*? ¿Debía, entonces, bajarle el nivel para atender a dichos alumnos –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 produjeran los resultados de la asignatura (dedicada a la exploración de la *transurbancia*¹³ 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 alumnos como 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. Allí les explicaba como desarrollar un libro de artista desde la pantalla hasta la imprenta, simplificando el proceso y haciéndoselo accesible.¹⁴

Esta actividad me descubría un paso más en los aprendizajes en línea y me acercaba a generar por mi 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 alumnado, no obstante,

¹³ 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, 2013, p. 147–157).

¹⁴ Véase el weblog *UEA>Edición* [#4]

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 MOOC¹⁵ 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 tira 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.



Figura 1. Jorge Cham. *PhD comic 05/26/2014: To the bitter end*. 2014. Obra gráfica. Disponible en [#6].

En la viñeta anterior [figura 1], con el diálogo entre un doctorando y un profesor titular (un *tenure track profesor*), se nos remite a una 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 en A–.

¹⁵ Siglas de *Massive Online Open Course* [Ing. «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* [#5].

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 mi mismo –formarme como especialista y en última instancia conseguir un título– si no para los demás –hacerla pública, generar una base de datos a raíz de la misma–. Pero, ¿tiene este razonamiento sólo sentido para mi mismo? Si bien considero útil mi investigación, ¿la considerarán otros?

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. 12)¹⁶

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).¹⁷ 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 a la elaboración de aplicativos para solicitar financiación para proyectos de investigación.

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 Quími-

¹⁶ [Cat.] *En l'univers de l'utilitarisme, en efecte, un martell val més que una simfonia, un ganivet més que un poema, una clau anglesa més que un quadre: perquè és fàcil fer-se càrrec de l'eficàcia d'un utensili mentre que costa cada vegada més entendre per a què poden servir la música, la literatura o l'art.*

¹⁷ [Cat.] *Si és absolutament necessari que l'art [...] serveixi per a alguna cosa, afirmaré que hauria de servir per ensenyar a la gent que hi ha activitats que no serveixen per a res i que és indispensable que n'hi hagi.*

ca, 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, 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, a nivel de artes, esto se produce por dos causas: la primera, el estar jugando en un sistema las normas del cual 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 transversalidad con 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 un 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 porqué 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?

¿A dónde 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, ahora por ahora, 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 alumnos 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 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)¹⁸

Cualquier universidad pública o cualquier medio educativo, concuerdo, debería ser un medio 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 conocer la estructura de los contenidos y actuando como comunicadores y como facilitadores de herramientas. Nuestro trabajo no debe ser unidireccional y, aún dentro de nuestra especialidad, debemos ser capaces de poner en contacto nuestros conocimientos con los de los alumnos 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 –aún dentro de mis conocimientos– y quizás ese sea el rol que más valor añadido puede dar a los alumnos: 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 a 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

¹⁸ [Cat.] *Seria absurd posar en dubte la importància de la preparació professional en els objectius de les escoles o les universitats. Però zés que la tasca de l'ensenyança pot reduir-se de debò a formar metges, enginyers o advocats? Privilegiar només la professionalització des estudiants significa perdre de vista la dimensió universal de la funció educativa de l'ensenyament: cap ofici pot exercir-se de manera conscient si les competències tècniques que requereix no se subordinen a una formació cultural més vasta, capaç d'animar els alumnes a conrear l'esperit amb autonomia i donar lliure curs a la curiositas.*

Bellas Artes, donde la docencia transita por sobrevolar 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 alumnos, que llegan cada vez con menos bagaje previo? ¿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 otra forma, 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: solo hace falta poder aplicarla en unas condiciones adecuadas. El problema no es la diferencia de intereses temáticos y/o profesionales, si no las relaciones entre las personas; entre las que se establecen rencores, recelos, sistemas de poder y de clase. El problema es también la falta de credibilidad en la institución, en como va actuar y en su compromiso con estos estudios.

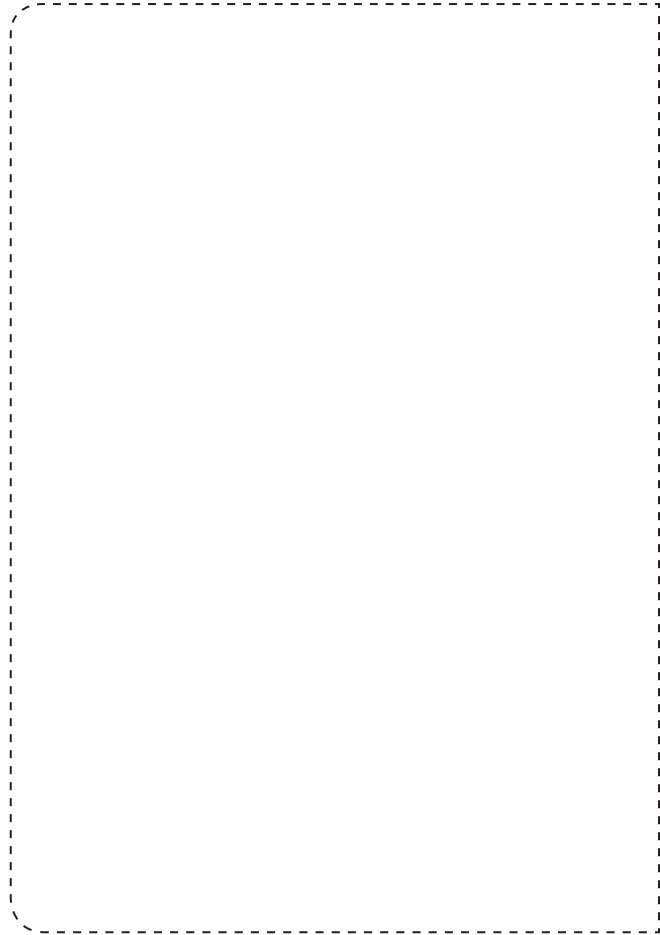
Con todo, es difícil trabajar también cuando los alumnos cada vez llegan menos preparados a las aulas desde su formación secundaria. En no pocas ocasiones se les debe alfabetizar en conceptos específicos de, por ejemplo, historia del arte o incluso de conocimientos básicos relacionados con cultura general. 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, aún más, en los últimos años de formación secundaria obligatoria.

Con todo, me gustaría terminar con última reflexión. 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.

- [#0] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
- [#1] <http://talleremmotllat.blogspot.com.es/>
- [#2] <http://labesculturamotlles.blogspot.com/>
- [#3] <http://uearecobriments.blogspot.com/>
- [#4] <http://ueaedicion.blogspot.com/>
- [#5] <http://www.coursera.org/>
- [#6] <http://phdcomics.com/comics/archive.php?comid=1712>
- [#7] <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/589/565>
- [#8] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/FECIES_CAPITULOS_2014.pdf

- AGIRRE, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- CARERI, Francesco (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili
- GROS Salvat, Begonya y ROMAÑA Blay, Teresa (2005). *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro
- LEE, Joanne (2013). "Without a Master": Learning Art through an Open Curriculum. En POTTER, M. C. (Ed.), *The concept of "Master" in Art Education in Britain and Ireland, 1770 to the Present*, 251–260. Surrey: Ashgate Publishing
- MILLÁS, Juan José (2005). *Hay algo que no es como me dicen: el caso de Nevenka Fernández contra la realidad*. Madrid: Punto de Lectura
- MORRIS, William (1977). *Arte y Sociedad Industrial. Antología de escritos*. València: Fernando Torres Editor
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilitat de l'inútil. Manifest*. Barcelona: Quaderns Crema
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, ROS VALLVERDÚ, Jaume y GRAU COSTA, Eulàlia (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. *Revista del CIDUI*, 2, 1–7. Disponible en [#7]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y MAURICIO FALGUERAS, Carles (2014). Tejiendo con hilo nuevo. La Unidad de Experimentación Artística «Nuevos Recubrimientos y Contenedores en Arte». En DÍAZ-ROMÁN, Amparo y RAMIRO SÁNCHEZ, M^a Teresa (Comps.), *FECIES 2012*, 510–516. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual y Universidad de Granada. Disponible en [#8]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (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



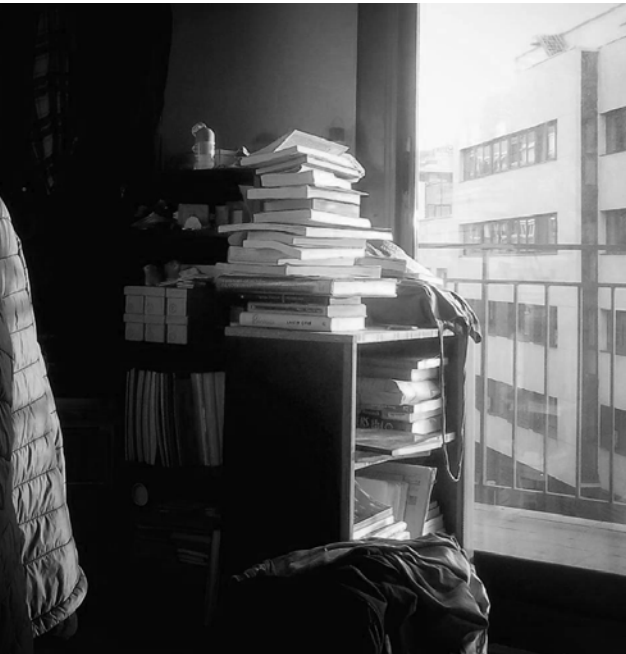


Cuaderno nº1

OCTUBRE 2014

OCT. XIV

A



«¿Qué clase de arte asume la aversión de su audiencia? ¿Y qué clase de artista se hace cómplice de esa aversión, alimentándola incluso? Un arte odiado tanto desde fuera como desde dentro. ¿Qué clase de arte tiene como condición para su existencia que la gente sienta hacia él un completo desdén? ... A mi también me desagrada, y sin embargo he organizado mi vida en gran medida en torno a ella ... pero no vivo esto como una contradicción puesto que la poesía y el odio hacia la poesía son para mí –y quizás también para ti– inextricables.» (Lerner, 2017, p. 9–10)

Escribir postales (y a quién se las escribo) parece ser la única manera de detener la vista en un texto durante unos minutos. De una forma u otra no consigo fijar la atención, como si el estado de incertidumbre en el que vivo provocara un tapón en la mente. ¿Cómo se supone que debo organizar la investigación? ¿Cómo dedicarle el tiempo necesario (en la ausencia de tiempo y de energía)?

¿Me gusta contar historias? Más que contarlas, me gusta recogerlas y catalogarlas. Recoger documentos, acumular historias.

25 de abril de 2017. Me levanto con las primeras luces del día entrando por la puerta corredera abierta del ventanal que da al balcón sobre la calle Vila i Vilà de Barcelona, donde esta interseca con la calle Palaudàries. Un momento de silencio entre el tráfico. El mismo que hay tan solo algunos días, a primera y a última hora, en el despacho de profesorado densamente poblado y transitado en el Taller de Talla en piedra del Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.

Trabajo mejor durante las mañanas, temprano, cuando el día parece que todavía está empezando. También por las noches, cuando parece que el tiempo se detiene. Me desarrollo mejor en estos contextos, como en una burbuja. Los minutos parecen detenidos y tengo la sensación de que no *perdo* el tiempo.

«También Maupassant, como Phillip K. Dick, creía tener más de una vida a la vez, creía ser él pero también otro. Soledad fantaseó con la magnífica posibilidad de conseguir el manuscrito de su escalofriante *El Horla*, que narraba, precisamente, la posesión de un hombre por su doble invisible; el problema era que ignoraba dónde podía estar el original, si es que se había conservado.» (Montero, 2017, p. 87)

Soledad, la protagonista de la novela *La carne* (2017) de Rosa Montero, es comisaria de exposiciones y se pregunta a quién incluir en una exposición que está organizando para la Biblioteca Nacional. La asaltan dudas, relacionadas con sus propias inseguridades.

¿Donde tengo la sensación de que soy útil a algún propósito? Quizás el «problema» es que me gusta más trabajar para los demás en lugar de hacerlo para mí mismo. Necesito un objetivo para hacerlo, una aspiración... ¿Reconocimiento? ¿Admiración? ¿Cuestión de ego? A veces me parece que no trabaje yo, sino que lo haga un *Doppelgänger*¹ de cara a los demás:

¹ Por *Doppelgänger* [Al. «doble andante»] se conoce a un personaje fantasmal que es doble de una persona y que actúa de forma autónoma. Aunque esta descripción se utilice normalmente para referirse a un «doble malvado» –por ejemplo, el Mister Hyde del Doctor Jekyll en la novela de R. L. Stevenson (1999)–, la literatura suele recurrir al mismo para hablar simplemente de una imitación fidedigna, del *alter ego* o de la desconstrucción dual de un personaje determinado independientemente de su enfoque moral: un personaje que desarrolla esta ambivalencia para afrontar una situación concreta (Miller, 1987).

«Uno hace lo que otro no puede. Uno es manso mientras que el otro es fiero. Uno se queda mientras que el otro huye. ... Los dobles puede que parezcan venir del exterior, como una forma de posesión, o desde el interior, como una forma de proyección. ... Dentro de estas complicaciones seguro que existe un intento de negar la responsabilidad en eventos y crisis que son internos al individuo pero en los cuales su entorno siempre parecerá participar.» (Miller, 1987, p. 416)²

Esbozo preguntas para realizar un artículo (Porquer Rigo, 2014), cuestiones que no llegaré a incorporar ni desarrollar en el texto:

«¿Cuál es la razón de *fondo*? ¿Es posible crearse(me) un oficio en el siglo XXI? ¿Es ser docente universitario un oficio? ¿Es la experiencia un elemento clave en un oficio, un elemento indispensable en la *ecuación* de oficio?

Como profesor imito roles observados en mi formación, pero con un componente innovador. Como investigador, navego entre líneas de pesquisa hasta que llego a la actual (la que sea). En mi *Erasmus* descubrí la economía que se vincula a una universidad privada. En el Máster entendí que la docencia puede ser «supuestamente» liberadora y, a la vez, llena de dogmas; que existen cosas que «deben» enseñarse y otras que no –según un currículo fáctico y otro oculto– y que la práctica docente es, muchas veces, encontrar la fórmula de tergiversar ambos. En la academia descubro, trabajando con unas personas en lugar de con otras, que existen sistemas de poder piramidales y familias de pensamiento. Labrándome un currículo (personal) para aspirar a una estabilidad aprendo a que son necesarios los congresos y seminarios y que estos, junto a otros trabajos, restan tiempo real al desarrollo de una investigación. En un concurso para consolidar mi plaza de asociado me veo obligado a condensar en un par de pliegos el trabajo de varios años y en la resolución negativa del mismo me descubro planteándome que si soy la persona indicada para ostentar dicha posición.

Ser asociado, precario, no me deja *tiempo* para desarrollar una experiencia vital y personal *para ser y para enseñar*. Existe, no obstante, la ilusión de poder ejercer y de conocer el sistema desde más adentro. Es así como se asumen las disfunciones.»

² [Ing.] *One self does what the other self can't. One self is meek while the other is fierce. One self stays while the other runs away. ... Doubles may appear to come from outside, as a form of possession, or from inside, as a form of projection. ... Within these complications must surely lie an attempt to disclaim responsibility for events and crises which are internal to the individual but in which his environment will always seem to take part.*

Luego viene el inicio de un ensayo para la escritura de una carta:

«Escribir(te) es casi terapéutico. Implica sentarme en silencio en algún lugar tranquilo y pensar, sin ruido. Implica una acción consciente, la búsqueda de un lugar y un momento para hacerlo. Creo que es uno de los pocas ocasiones en las que no necesito rodearme de ruidos. Unos ruidos, los de esta ciudad, que cada vez me son más extraños.»

En un ciclo de conferencias sobre economía solidaria concebido por una organización no gubernamental, apunto dos frases de dos ponencias: «hay que vivir en el corazón de la bestia (neoliberal, capitalista) y mediar con las contracciones que esto supone» y «los términos “digno” y “adecuado” son conceptos jurídicos indefinidos».

Estuve investigando con el título *Intersticios entre arte, artesanía y territorio* durante largo tiempo. Escribo entonces, al respecto, el siguiente esquema de pensamientos:

«Tesis: en el contexto contemporáneo se debe encontrar un punto de unión/unificación entre arte y artesanía. Recuperar la técnica para transmitir una idea (*skill/think* [Ing. habilidad/pensamiento]) / Apología de lo artesano / Obsolescencia programada y artesanía contemporánea / Artesanía como *souvenir* o exotismo / El alumnado de la Facultad [y el que sale] que se dedica a la artesanía.»

Acompaño este esquema con un triángulo de relaciones. En cada una de las aristas hay uno de estos tres términos: arte, artesanía y diseño. En el espacio contenido que queda en la forma cerrada del triángulo hay un garabato vagamente circular, hecho a fuerza de una línea continua en color rojo que da, persistentemente, varias vueltas sobre esa coordenada central. Presumo que *tiene que haber algo* que una a los tres nombres interconectados de las aristas, pero no sé lo que es ni si existe. En una parte cercana, hay una lista:

- * Arte como herramienta de cambio
- * Arte como generador de cambio
- * Arte como formación universal
- * Autoaprendizaje/Intercambio = Conocimiento libre + Construcción de conocimiento
- * Pensamientos artísticos

Es quizás entonces cuando me planteo que investigación y acción en el sistema deben ser inseparables. Aún entonces no entiendo que con el simple hecho de ejercer de una u otra manera, de hacer unos u otros proyectos, ya estoy conformando una investigación desde la práctica.

«Lo que hace de Whitman un poeta tan formidable y tan formidablemente incómodo es que reconoce explícitamente las contradicciones inherentes al esfuerzo por “sostener todas las cosas”». (Lerner, 2017, p 64)

Anotaciones de la asistencia a un encuentro de Aprendizaje-Servicio.³ Copio frases fragmentadas de las ponencias y las combino con reflexiones personales, con lo que es difícil distinguir cuáles son unas y cuales son otras: «No nos podemos convertir en escuelas de oficios. Debe haber investigación ... Un examen es el lujo de tener una hora en silencio ... Si tienes la sensación de perder el tiempo, lo estás haciendo bien.»

La última ponente, humanista de una universidad estadounidense, empieza su conferencia recitando un poema de Walt Whitman, «A aquel que fue crucificado».⁴ El público es, en su mayoría, docente. Hay alumnado, pero el perfil es principalmente de personas formadoras:

«Mi espíritu con el tuyo, hermano querido,
No te importe que muchos pronuncien tu nombre sin comprenderte,
Yo no pronuncio tu nombre, pero te comprendo,
Yo te señalo con alegría, ¡oh, mi camarada!, para saludarte, y para saludar
a quienes están contigo, antes y desde entonces, y también a los que
vendrán,

³ *II Jornada de Aprendizaje Servicio de la Universitat de Barcelona. «Aprender y transformar. La universidad como agente de cambio social»* [#1]. Para el Grupo ApS(UB) (2017), el aprendizaje-servicio es «una propuesta docente y de investigación que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que permite a los y las estudiantes formarse trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (pár. 1).

⁴ Walt Whitman [1819–1892] ha sido considerado el primer poeta «genuinamente» estadounidense —«¡aquella irritante exaltación norteamericana!» (Moix, cit. Cruz, 09/06/2006)— y popularizador del verso libre —el uso de prosa como poesía—. Originalmente periodista y editor de prensa, sus textos tienen tendencia a asemejarse a salmos propios de una ceremonia religiosa, quizá para acercar su contenido y su vivencia a un público menos culto, democratizar y favorecer su comprensión, poemas críticos y pedagógicos (véase Folsom y Price, 2005).

Para que todos trabajemos juntos, transmitiendo la misma carga y la misma herencia,
 Nosotros, que abarcamos todos los continentes, todas las castas, que aceptamos todas las teologías,
 Compasivos, comprensivos, medios de comunicación entre los hombres,
 Caminamos silenciosos en medio de las disputas y afirmaciones, pero no rechazamos a los disputantes ni a sus afirmaciones,
 Oímos la vocinglería y el estruendo, nos llegan de todas partes las discordias, rivalidades, recriminaciones,
 Nos acorralan apremiantemente y nos rodean, mi camarada,
 No obstante, caminamos expeditos, libres, por toda la tierra, viajamos al norte y al sur hasta haber dejado nuestra huella imborrable en el tiempo y en las épocas diversas,
 Hasta haber saturado al tiempo y a las épocas para que los hombres y mujeres de todas las razas, en los siglos venideros, puedan ser hermanos y amantes, como lo somos nosotros.»⁵

Handwerk [Al. *Hand* = mano], *Craftsmanship* [Ing. *Craft* = obra], Artesanía [Cast. Arte]. El significado de las palabras, lo que definen y lo que ponen en valor, dependen del idioma en que se pronuncien. Veo la artesanía desde fuera (como observador, como analista, porque no soy artesano). La artesanía y el arte son cosas distintas de base porque hacen énfasis en cosas distintas.

La obsesión por la semántica rememora una comunicación realizada para un congreso un año antes (Porquer Rigo, 2013). Cuando le comenté a una colega la temática sobre la que estaba escribiendo —el sentido de seguir llamándolas *Bellas Artes* hoy en día—, ella se limitó a contestarme: «más adelante ya no tendrás tiempo de pensar en estas cosas».

Finales de octubre de 2017, cuatro octubres después:

⁵ He utilizado aquí la traducción realizada en 1952 por el ecuatoriano Francisco Alexander del principal compendio de la obra del estadounidense, *Hojas de hierba*, publicado por primera vez en 1855 y ampliado sucesivamente (Whitman, 2006). En la conferencia de Barcelona la profesora leyó el poema en su original inglés, disponible en el mismo volumen (p. 806 y 808).

«¿Qué significaría definirse como artista moderno amateur? ¿No es quizás la figura del “amateur moderno” una paradoja, una imposibilidad monstruosa? ¿No es quizás la modernidad y la vanguardia una venganza del provinciano ambicioso contra el parroquiano? La repulsa de la domesticidad, de la “virtud tranquila”, de la asiduidad del “buen trabajador”, ansioso por emular sus modelos, define aquello que es vital y aquello que no lo es en una cultura moderna de este siglo. Así, para los modernos o para los vanguardistas, reivindicar la desclasada posición del “bohémio” o del “intelectual” era como menospreciar las aspiraciones culturales sentimentales y afirmativas del amateur. Porque, ¿no eran, quizás, estas aspiraciones ni más ni menos que la ansiedad pequeño-burguesa por impresionar e imitar las formas de la Academia y de los Salones? ¿No era el amateurismo simplemente un reflejo lumpen de la reacción y el conservadurismo profesional?» (Roberts, 1999, p. 11)⁶

Siempre se es *amateur*, puesto que afirmarse profesional, en arte y educación, más allá de la justificación social y el discurso de autoridad necesario en algunas circunstancias, renuncia a la continuación de la formación: ya se ha llegado a un mojón [Cat. *fit*a] y solo hace falta moverse alrededor de la misma. Definirse como profesional de un área, en este sentido, sería afirmar la inmovilidad.

Esto, para mi, es una paradoja. He aspirado a una posición fija en algún lugar, a llegar a una *fit*a, a ser *funcional-funcionario*. Pero en cambio siempre tengo el sino de ir más allá... si acaso no por motu propio, sino por la zanahoria que se me pone delante con la frase «solo te falta un poco más».

La *fit*a, en este sentido, es la seguridad: un lugar de tierra firme «propio», un montón de piedras en el camino al que volver tras explorar los alrededores. Es el miedo a *caerse* y *romperse* sin posibilidad de volver a un lugar para recuperarse. Es el miedo a la *inseguridad* y al tener que recurrir a los demás para solucionar un problema o una iniciativa que ha generado uno mismo. Buscar una *fit*a es ser considerado con las amistades y con la familia –ser cuidador–, pero es también coartarse a uno mismo, ser pasivo, claudicar. Conseguir una *fit*a implica cumplir con un *Bildungsro-*

⁶ [Cat.] *Què significaria definir-se com a artista modern amateur? No és potser la figura de “l'amateur modern” una paradoxa, una impossibilitat monstruosa? No és potser la modernitat i l'avantguarda una revenja del provincià ambiciós contra el parroquià? El rebuig de la domesticitat, de la “virtut tranquil·la”, de l'assiduitat del “bon treballador”, ansiós per emular els seus models, defineix allò que és vital i allò que no ho és en la cultura moderna d'aquest segle. Així, per als moderns u per als avantguardistes, reivindicar la desclassada posició del “bohemi” o de l’“intel·lectual” era com menysprear les aspiracions culturals sentimentals i afirmatives de l'amateur. Perquè, no eren, potser, aquestes aspiracions ni més ni menys que l'ansietat petit-burgesa per impressionar i imitar les formes de l'Acadèmia i dels Salons? No era l'amateurisme simplement un reflex lumpen de la reacció i del conservadorisme professional?*

*man*⁷ clásico, lo que es contradictorio con el propio concepto de *formación continua*: entiende a la misma como algo trazable, delimitable, finito. Un círculo cerrado, un ciclo. Pero conseguir una *fita* y quedarse en ella es... es algo sin atractivo, llama a una vida de monotonía, de 8 a 14 y de 15 a 19 horas. Ser *funcionario* como llenar papeles, hacer una acción funcional determinada y contar los días hasta poder pedir vacaciones. No inserto aquí a *lo privado*: lo fijo allí es historia.

Definirse como artista es, de base, definirse como alguien con una profesión determinada. Pero, en el contexto actual, ¿quién tiene la capacidad de definirse profesionalmente como tal? Definirse como docente es lo mismo, ¿quién tiene la capacidad de definirse profesionalmente como tal? ¿Qué es ser docente sino una función circunstancial? Me defino como docente porque no puedo definirme como artista: me han obligado a deleznar la propia palabra por su vacuidad, por su inconsistencia. «Artista» es un término carente de sentido. «Artista» es solo aquél que es definido como tal por otros: sea por personajes de la serie Barrio Sésamo o sea por una galelista de arte. Entonces, ya no se es artista: se es pintor, se es escultor, se es instalador, se es iluminador, se es alfarero. Se es contingente, se es fluctuable, se es mutable, se es mudable: no existe la profesión de artista –y yo, creía que existía–.

«En este punto, resulta tentador sugerir que la pintura debe defenderse culturalmente porque es un espacio (o un lugar) desde el cual se pueden negar agresivamente las convicciones expertas de relevancia cultural o trascendencia, o bien ahogarlas con decoración.» (Art&Language, 1999, p. 81)⁸

Negar «artista» es negar el concepto de artista profesional, *experto*. ¿Quién es experto? Nadie es experto y todo el mundo es experto en algo. *Pawn Stars* (2009–) es una serie americana de telerealidad ambientada en la una tienda de empeños en Las Vegas, Nevada, regentada por varias generaciones de una misma familia. El gancho de

⁷ La *Bildungsroman* o «novela de formación» es un tipo de relato que sigue el proceso de autoformación y madurez de un personaje a lo largo de un periodo determinado de tiempo. Se trata de un proceso tortuoso que tiene que llevarle a la consecución de una meta u objetivo concreto, un proyecto de vida: la armonía. En el arquetipo, este objetivo o proyecto, se desvela finalmente inabarcable y el personaje debe acabar resignándose a una posición a medio camino entre lo que deseaba y lo que puede conseguir –la medida–. Véase Porquer Rigo (2018) para profundizar en el término.

⁸ [Cat.] *En aquest punt, resulta temptador suggerir que la pintura s'ha de defensar culturalment perquè és un espai (o un lloc) des del qual es poden negar agressivament les conviccions expertes de rellevància cultural o transcendència, o bé ofegar-les amb decoració.*

la serie son las mercancías y objetos singulares que diferentes personas tratan de vender o empeñar en el día a día del negocio. Los tratos sobre el precio entre los dueños y la clientela, basados en el estado de conservación o la autenticidad de los objetos en cuestión, devienen el contenido más extenso de los capítulos. La cometilla más célebre –ineludible– de cada capítulo del serial, se produce cuando el personaje principal, Rick, no está seguro de la autenticidad de algo y propone «llamar a un/a colega que es experto/a» en lo que sea que se quiere verificar. Siempre parece haber una persona experta en lo que quiera que sea que se está vendiendo: un rifle de una guerra olvidada, una firma enmarcada de una estrella discontinuada. La experta aparece y da una posible explicación sobre la historia del objeto o sobre su contexto y determina su valor (y si es auténtico). Nos cuenta un cuento. En general se desconoce de donde viene la persona experta y si esa es su dedicación principal. Es más: podemos cuestionar si es simplemente un actor en un montaje. Pero, en todo caso, es la experta.⁹

«Fragil, débil, inseguro, torpe, ser “poco profesional” es simplemente ser humano. Esto no significa actuar sin ética, honestidad o básica bondad. Estas nobles cualidades pueden, fácilmente, existir independientemente de cómo intercambiamos nuestro tiempo por dinero.» (Berardini, 2016, pár. 20)¹⁰

¡Qué frustrante! Me siento *desempoderado* para hablar de esto y de aquello, por miedo a no tener la suficiente *expertise*. Siento temor a levantar la voz por la probabilidad de ser incapaz de defender esta u otra postura, por la incapacidad de conocer todos los puntos de vista necesarios para fundamentar mis afirmaciones. Por no

⁹ Rebuscando sobre las «vidas externas» de los expertos en la serie, uno se encuentra con la de Brett K. Maly, el experto en Bellas Artes de la misma entre los años 2010 y 2014. Graduado en Artes, su dedicación anterior era la de pinchadiscos. En una pequeña biografía aparentemente editada por él mismo [#2], se atribuye haber participado en el proceso de «desvelamiento» de las copias de la única escultura conocida de Leonardo da Vinci, *Jinete y Caballo* (1508). Existen dudas sobre la atribución de la obra –un modelado en cera para la elaboración de una pieza mayor– a da Vinci, pero un magnate inmobiliario estadounidense adquirió el molde de la pieza en 1985 y reprodujo cerca de un millar de copias para exhibirlas y venderlas a lo largo de Estados Unidos. Sobre el individuo, véase [#3]. Sobre la historia de *Jinete y Caballo*, en un coherente formato de publirreportaje, véase [#4].

¹⁰ [Ing.] *Fragile, weak, doubtful, bumbling, to be “unprofessional” is to simply be human. This does not mean acting without ethics, honesty, or basic kindness. These finer qualities can easily exist independent from how we trade our time for money.*

comprender lo que dicen exactamente Foucault, Bourdieu, Derrida, Latour, Debord, Hegel, Nietzsche, Marx y Engels, Chomsky, Bookchin ... ¡Tan complejo! No puedo ser realmente un experto, sino tan solo un *amateur* avanzado, un contador de anécdotas y de fórmulas establecidas.

Eliminé un párrafo en el texto sobre Aby Warburg y su *Bildungsroman* (Porquer Rigo, 2018), hablando sobre «la obra de su vida», el *Atlas Mnemosyne*, justo antes de enviarlo. Barajaba la idea de si, lejos de tratar de decir algo con gravedad a través de su quehacer, Warburg tan solo estuviera jugando: «puede que *atlas* fuera, en última instancia, tan solo un divertimento. El mover de las imágenes entre paneles, un cambio de “cromos”; la superposición de capas y de sentidos, un juego de cartas.»

Buscar la frase «la obra de mi vida» en un conocido buscador de internet devuelve, en primera instancia, un resultado que nos conduce a una serie de comedia web con dicho nombre, *La obra de mi vida* (2017), recientemente estrenada tras un proceso de *crowdfunding*, de financiación colectiva. El vídeo de la campaña promocional juega a introducirnos a la historia —¿ficcional?— de su protagonista, Natalia [#5]:

Escena 1: Se está rodando un anuncio en un jardín. Natalia, vestida con mallas, repite una y otra vez una escena. Con cara tedio, mientras le repasan el maquillaje —a grandes brochazos de una base con color más claro que su piel—, nos habla con voz en off.

Voz en off: «Esa es Natalia, o sea, yo. Desde chiquita soñaba que a mi edad iba ser una actriz exitosa. Pero no: estoy ahí, filmando una publicidad de una marca *berreta* [falsificada, de baja calidad] de aguas saborizadas que a nadie le importa. Tengo treinta años y todavía no hice aquello por lo cual me recordarán para siempre ...»

Escena 2: Música de piano. Parodia de una escena de la película Forrest Gump (1994). El plano se acerca desde el aire hacia un banco en un parque mientras en la pantalla aparecen las palabras «La obra de mi vida». Un hombre (que parece un enfermero por su vestimenta) está sentado a la izquierda, leyendo una revista.. Natalia está sentada a la derecha, como hablándole. Hay un espacio entre ellos. Cuando ella acaba su discurso, él sale con prisas de la escena pidiendo un Taxi.

Natalia: «... la obra de mi vida. Papá siempre decía que la vida es como la ley de Murphy: “Si algo puede fracasar, probablemente fracase”. Mamá siempre le decía: «ay, Jorge! ¡Qué pesimista que sos!». De todas formas voy a intentarlo voy a hacer la obra de mi vida... Pero necesito plata ...»

[...]

Escena 11: *Parodia de la escena inicial de 2001: Una odisea del espacio (1968). Natalia aparece disfrazada de simio arquetípico, moviéndose y gritando frenéticamente. Coge un palo del suelo polvoriento y lo agita mientras habla con voz en off.*

Voz en Off: «... Pero sin plata es difícil. Sin plata no hay obra de mi vida. Sin obra de mi vida no hay trascendencia. Si no hay trascendencia, voy a seguir haciendo trabajos de mierda, voy a seguir siendo una fracasada y, si soy una fracasada, le voy a tener que dar la razón a mi viejo ...»

- [#1] <http://www.ub.edu/economiaempresa/butlleti/publicacio/?p=10014>
- [#2] https://www.imdb.com/name/nm5097915/bio?ref_=nm_ov_bio_sm
- [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=Rsr8p-HpuOI>
- [#4] https://www.youtube.com/watch?v=_SBW3a2E2SI
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=EzxiGUAftlw>
- [#6] <http://momus.ca/how-to-be-an-unprofessional-artist/>
- [#7] https://elpais.com/diario/2006/06/09/cultura/1149804007_850215.html
- [#8] <http://whitmanarchive.org/criticism/current/anc.00152.html>
- [#9] <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/qué-és-el-aps>
- [#10] <http://goo.gl/y5P7Ru>
- [#11] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
- [#12] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3682>

ART&LANGUAGE [BALDWIN, Michael, HARRISON, Charles y RAMSDEN, Mel] (1999). Deixar sense sentit. En HARRISON, Charles (Ed.), *Art & Language in Practice. Vol. 2. Simposi crític / Critical Symposium*, 75–99. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies

BERARDINI, Andrew (2016). *How To Be an Unprofessional Artist*. Disponible en [#6]

CRUZ, Juan (09/06/2006). 1.800 gramos de hierba. *El País*. Disponible en [#7]

FOLSOM, Ed y PRICE, Kenneth M. (2005). *Re-Scripting Walt Whitman: An Introduction to His Life and Work*. Disponible en [#8]

GRUPO APS(UB) (2017). *¿Qué es el ApS?*. Disponible en [#9]

LERNER, Ben (2017). *El odio a la poesía*. Barcelona: Alpha Decay

MILLER, Karl (1987). *Doubles. Studies in Literary History*. Oxford: Oxford University Press

MONTERO, Rosa (2017). *La carne*. Barcelona: Debolsillo

PORQUER RIGO, Joan Miquel (2013). Still Bellas Artes? Thoughts on the Validity of a Term. En GARCÍA LÓPEZ, Ana (Coord.), *Fine Art Practice, Research and Education*

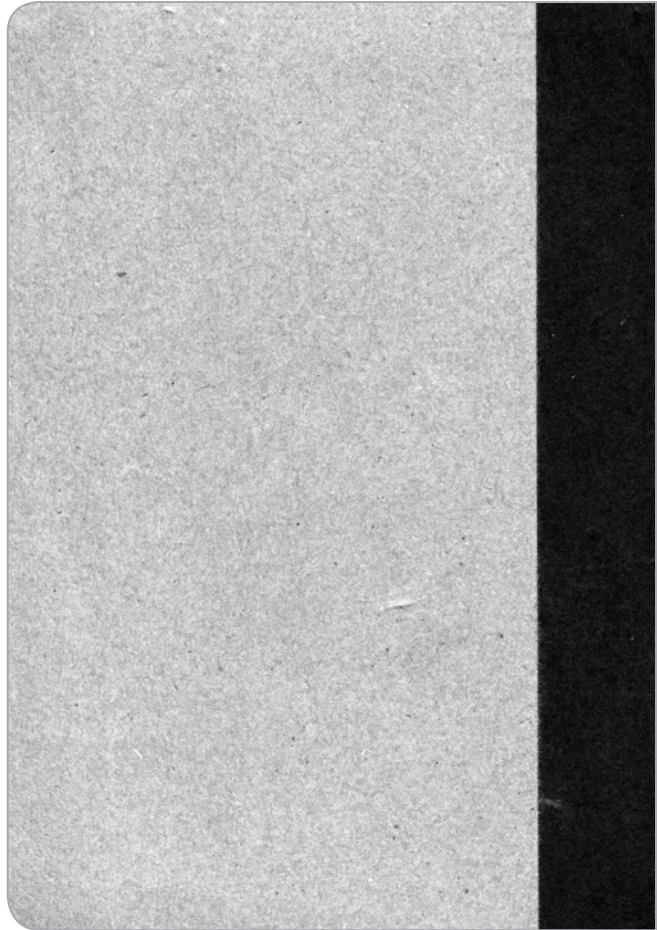
- Across Europe. PARADOX Fine Art European Forum*, 903–911. Granada / New York: Universidad de Granada y Downhill Publishing. Disponible en [#10]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). «Tough Love»: Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte. *Observar*, 8, 109–137. Disponible en [#11]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2018). La necesidad de abarcarlo y la imposibilidad de combinarlo. Aby Warburg como protagonista de una «Bildungsroman». *Arte y Movimiento*, 18, 57–68. Disponible en [#12]
- ROBERTS, John (1999). Certerial. En HARRISON, Charles (Ed.), *Art & Language in Practice. Vol. 2. Simposi crític / Critical Symposium*, 11–26. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies
- STEVENSON, Robert Louise (1999). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Barcelona: Edebé
- WHITMAN, Walt (2006). *Hojas de hierba*. Madrid: Visor Libros

*“Sé que tinc
12 mesos per
reinventar-me”*



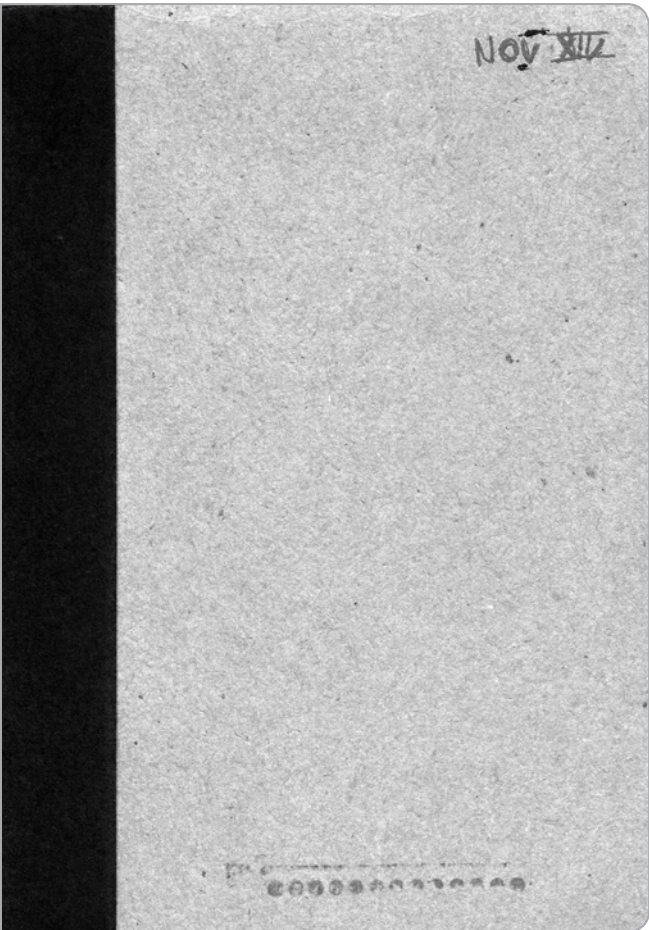
**Com més saps,
millor decideixes**





Cuaderno nº2

NOVIEMBRE 2014





Asisto a un curso gratuito sobre legislación en Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecido por una entidad dependiente del Ayuntamiento de Barcelona. Se imparte en el barrio del Poblenou, en un edificio que parece extraído de una película de ciencia ficción de los años 80. El exterior lo conforma una gran estructura metálica vista, pintada de color verde claro, cubierta en parte por un panel de mamparas de plástico traslúcido. En el interior, pantallas brillantes, LED de colores, paredes blancas impolutas y suelos oscuros de moqueta cepillada. Grandes ventanales que miran a un antiguo entorno industrial de 200 hectáreas, que amanece lleno de grúas para la construcción erigiendo un nuevo barrio tecnológico. El tercer piso del edificio la componen pequeñas aulas cubicadas, con varias hileras de ordenadores, ante una pantalla–pizarra electrónica donde se coloca la persona formadora.

—¿Qué determina si algo esta sujeto a *Copyright*? —nos pregunta a los asistentes.
Se producen murmullos indecisos
— El hecho de que sea una creación humana —nos contesta.

El joven abogado, de gafas de montura fina y americana en conjunto perfecto con la moqueta, que imparte el curso nos pone de ejemplo el caso del «Mono del *selfie*». En 2011, un macaco tomó la cámara del fotógrafo naturalista David Slater y se hizo –casualmente– un autorretrato mientras la manipulaba. La imagen terminó en la prensa y, de ahí, a la red y eventualmente *Wikimedia Commons*, fundación de *Wikipedia*, la alojó en sus servidores como documento de dominio público. En 2014, Slater reclamó que la imagen fuera eliminada de la plataforma virtual aduciendo que los derechos de copia de la misma eran suyos. Ante esto, Wikimedia adució que, si el mono era el autor del retrato, el fotógrafo no podía tener los derechos del mismo. Ese mismo año un tribunal estableció que un animal salvaje no podía tener los derechos de copia y que, por tanto, ésta era de dominio público (Guadamuz, 2016). En una entrevista, el fotógrafo se quejaba amargamente de que el macaco no era el autor, sino el protagonista: «No tienen derecho a decir que la foto es de dominio público, un macaco apretó el obturador, pero yo hice todo el trabajo previo ... Por cada 10.000 imágenes que tomo, una se hace popular y paga mis costos. Y la foto del macaco fue una de esas imágenes. Fue producto en realidad de todo un año de trabajo» (Redacción, 07/08/2014, pág. 14–17).

—Existen la «originalidad objetiva» y la «originalidad subjetiva», la obra fotográfica y la mera fotografía ... Lo importante, al final, es que no se haya copiado —dice el ponente para zanjar la cuestión.

He asistido al curso interesado por el hecho de que creo que la forma de investigar y de publicar debe ser abierta, accesible. Llevo un tiempo bregando con la idea de utilizar una *wiki* para la tesis doctoral. Me interesa saber hasta qué punto puedo publicar un proceso que, según me consta, pertenece legamente a la universidad más que a mi persona. En todo caso, me preocupa subir a la red, alegremente, largos fragmentos de textos, extractos de libros aunque sea con finalidad informativa. A veces tengo la impresión de que hacer extractos es una forma de convencerme de que *sé lo que estoy haciendo* y de que *estoy haciendo algo*. Me cuesta saber qué es y qué no es investigación.

En el Máster realicé una parte importante de mis trabajos amparándome en blogs virtuales y públicos, reconvertidos en depósitos de información disponible tanto para mi como para mis compañeras de estudios y para cualquiera que los hallara.¹ Todavía hoy me encuentro alguna persona que ha realizado el mismo Máster, años después, y me cuenta que ha utilizado alguno de estos repositorios virtuales —ahora ya un poco obsoletos— como punto de partida para realizar trabajos. Publicar los materiales docentes ha sido una constante también después, en la Facultad.

El primer contacto que tuve con esta idea de «acceso abierto» fue una pequeña web que realicé durante mi Erasmus en la escuela de arte de una universidad de Nottingham, a finales de 2011. No puedo decidir si fue fruto de la voluntad de dejar una huella de mi paso por el lugar —tanto para los demás como para mí— o de si quería *hacer más porque sí*. No puedo decidir si fue por egoísmo o por proismo, pero lo que es seguro es que me dediqué a grabar, editar y vincular en aquella web —alojados en una plataforma gratuita del tipo *Soundcloud*— los registros sonoros de las conferencias que distintas docentes realizaban cada semana en la facultad. Se hacían en el auditorio del centro, delante de 150 oyentes, y consistían en una charla unidireccional sobre la práctica artística de la persona que había sobre el escenario —su proceso creativo, su actividad museística—. Ponía la grabadora bien a la vista de quien realizaba la conferencia, sobre un trípode, y le preguntaba si le importaba que le registrase. Le comentaba mi intención de compartirlo en la red con fines altruistas, para aquellas personas que no habían podido asistir, con un hablar torpe y un poco naíf. ¿Me entendían, me dejaban grabar por cortesía británica?

¹ Véanse *Bestiario didáctico* [#1], *Ments perilloses* [Cat. Mentas peligrosas] [#2], *E-Portafoli* [#3] o *Taller d'emmotllat* [Cat. Taller de moldeado] [#4].

Tampoco sé si le comenté esta iniciativa a la coordinadora de estudios o si le llegó de boca de otra persona, pero unas semanas después de haberla comenzado, me citó para pedirme que eliminara el material de la red. El argumento era el de que las conferencias y lo que se decía en ellas debía permanecer recluido entre los muros del centro, que no estaba bien lo que hacía. Qua atentaba contra la confidencialidad, casi contra la intimidad de quien sobre el escenario hablaba de su *obra pública*. Me sentí contrariado, decepcionado y avergonzado. Mis veintitrés años se preguntaban *qué había de malo y de erróneo en hacer lo que hacía*. Al final borré todo lo que había en la red, pero insistí en dejar una copia de los registros en el laboratorio de sonido de la escuela. Supongo que al llegar al Máster recuperé la idea de hacerlo *todo* público. Si no podía registrar lo que decía la persona docente y su método, registraría mi método como docente.

De vuelta al edificio de ciencia-ficción y al curso sobre derecho de copia, el formador nos habla de libertad de expresión y de guerrilla en internet, poniendo como ejemplo a una página de contenidos para adultos cuyo nombre está formado por la fusión del nombre de una conocida marca de sistemas operativos electrónicos y de la palabra que define coloquialmente a una excreción mucosa nasal en la infancia. Aquél día, al llegar a casa, navego por la red y encuentro un vídeo comercial de una empresa dedicada a los registros de propiedad intelectual. Me cuenta lo que sigue:

«Imagina que pones en tu blog o página web una canción, un dibujo, un cuento, o un vídeo que has hecho. Los que lo vean lo pueden copiar para ponerlo en otras páginas, regalarlo o venderlo. La respuesta es sencilla: con una obra se puede hacer lo que el autor quiera, porque el autor es el único que puede hacer lo que quiera con ella y decidir lo que otros pueden hacer. Por eso, los dos consejos más importantes para respetar los derechos que tienen los autores son: 1) Siempre que encontremos en internet canciones, vídeos, fotografías, libros, cómics o dibujos, debemos respetar al autor, informándonos antes de descargarlos o copiarlos, si están libres de derechos o hay que pedir permiso para su utilización. 2) Antes de publicar una obra nuestra en internet o antes de enviarla a otros para que la vean, lo mejor es que la registremos, enviando una copia a un registro de propiedad intelectual. Así ya tendremos una prueba de que esa obra es nuestra y de que somos los autores, antes de que otros cuando la vean digan que la obra la han hecho ellos y que es suya.» [#5]

En esta época empiezo añadir, al final de muchos de mis materiales docentes —cuando recuerdo hacerlo— una licencia *Creative Commons*.² En ella clarifico mi po-

² *Creative Commons* [Ing. Comunes Creativos] es una organización sin afán de lucro para el intercambio y difusión de la cultura, que genera modelos estandarizados de instrumentos

sición respecto a los mismos: los materiales son libres –puedes hacer lo que gustes con ellos– siempre que cites su origen, su fuente, su autor. Uso una licencia llamada «de Atribución».

¿Me estaba apropiando de los derechos, de los conocimientos, de la performance sobre la tribuna de lectura de aquél profesorado de Nottingham en su momento? ¿Era fruto de un temor que se me negara la posibilidad de registrar abiertamente? En un día de noviembre de 2017, un colega entra en el despacho mientras escribo estas líneas, y me habla de un simposio organizado por los miembros de un equipo de investigación que se está realizando en la casa durante la jornada. Apenas he sabido yo también de su existencia esta mañana, a través de un pequeño cartel en la entrada del centro. Me dice, con sorna, que igual no se quiere que vaya mucha gente y que, seguro, no se va a registrar. Yo me acuerdo entonces de que tampoco pude registrar las intervenciones de los ponentes en ninguna de las dos ediciones de las jornadas de investigación de la iniciativa *Arte+Social+Textil*, no por falta de voluntad sino por falta de capacidad para hacerlo: carencia de la infraestructura y del tiempo para hacerlo con unos ciertos estándares de calidad.

A principios de 2017 otro colega me habla sobre la llamada que unos conocidos comunes hacen en una red social. Se quejan de que una persona está comercializando los conocimientos que imparten ellos en sus cursos, tras haber realizado una formación con ellos. Si bien en primera instancia mi reacción es de empatía con estos conocidos comunes, inmediatamente después me asalta un pensamiento a la contra: si la persona que ahora comercializa los conocimientos los ha adquirido en una formación que ha pagado, ¿con qué derecho pueden reclamar los formadores originales que no los utilice? Si no hay un compromiso de exclusividad de algún tipo, a lo único que se puede aspirar es a que la persona cite el origen de su formación, pero tan solo en la medida que el origen de la formación cite también el suyo a su vez –y así sucesivamente, en una cadena–. Si traspaso unos conocimientos a un alumnado que paga unas tasas determinadas, ¿con qué derecho puedo exigir que no los utilicen? ¿No acuden acaso aquí para *conocer y saber hacer*? Y cuando una persona añade, cuando modifica el conocimiento a través de su propia experiencia, mediada y arbitraria, ¿cómo se le puede reclamar una visión *estrictamente original*?

«Serán castigados con las penas del artículo 249 o, en su caso, del artículo 250, salvo que ya estuvieran castigados con una pena más grave en otro precepto de este Código, los que, en perjuicio de otro, se apropiaren para sí o para un tercero, de dinero,

jurídicos (licencias) libres, gratuitos y accesibles para clarificar al público el uso que puede hacerse de un material [#6].

efectos, valores o cualquier otra cosa mueble, que hubieran recibido en depósito, comisión, o custodia, o que les hubieran sido confiados en virtud de cualquier otro título que produzca la obligación de entregarlos o devolverlos, o negaren haberlos recibido.» (Ley Orgánica 10/1995, Art. 253)

Uno de los blogs que hice en el Máster tenía una etiqueta llamada «apropiaciónismo» que localizaba todas las entradas que había hecho al respecto en la plataforma. De estas, la que más me gustaba era la llamada «apropiarse de una instantánea», publicada el 15 de noviembre de 2012 [#7].

La entrada comparaba tres imágenes prácticamente iguales, en las que solo cambiaba la autoría, el título y la técnica: *Mujer del granjero arrendatario de Alabama* (1936), fotografía química de Walker Evans; *After Walker Evans* (1981), fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans; y *Untitled (AfterSherrieLevine.com/2.jpg)* (2001), escaneo de Michael Mandiberg de la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans. Añadámosle ahora *Tesis* (2018), captura de pantalla tratada –impresa– de Joan Miquel Porquer de una entrada sobre apropiacionismo en un blog personal que muestra la fotografía *Mujer del granjero arrendatario de Alabama* (1936), fotografía química de Walker Evans; *After Walker Evans* (1981), la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans; y *Untitled (AfterSherrieLevine.com/2.jpg)* (2001), el escaneo de Michael Mandiberg de la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans.

La entrada comparaba tres imágenes prácticamente iguales, en las que solo cambiaba la autoría, el título y la técnica: *Mujer del granjero arrendatario de Alabama* (1936), fotografía química de Walker Evans; *After Walker Evans* (1981), fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans; y *Untitled (AfterSherrieLevine.com/2.jpg)* (2001), escaneo de Michael Mandiberg de la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans. Añadámosle ahora *Una referencia iconográfica en tesis doctoral* (2018): captura de pantalla tratada –impresa– de Joan Miquel Porquer de una entrada sobre apropiacionismo en un blog personal que muestra las fotografías *Mujer del granjero arrendatario de Alabama* (1936), fotografía química de Walker Evans; *After Walker Evans* (1981), la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans; y *Untitled (AfterSherrieLevine.com/2.jpg)* (2001), el escaneo de Michael Mandiberg de la fotografía química de Sherrie Levine de la fotografía química de Walker Evans.



Mujer del granjero arrendatario de Alabama / Fotografía, 1936

Walker Evans
1903-1975



After Walker Evans: 4 / Fotografía de fotografía, 1961

Sherrie Levine
1947



Untitled (After Sherrie Levine.com/2.jpg) / Escaneo de fotografía de fotografía, 2001

Auto-plagio – ¿Es legítimo copiar lo que ha realizado uno mismo?

Auto-plagio – ¿Es sostenible copiarse a uno mismo?

Auto-apropiar-se

Re-utilizar-se

Re-inventar-se

Julio de 2017. Un profesor universitario de Colombia me pone en contacto con una profesora universitaria de Australia, que está de paso por Barcelona para un congreso, con la que ha trabajado en un proyecto de arte en red. Me invita a que visite con ella la sede que la universidad de ésta tiene en un edificio de la parte alta de la ciudad, de la que hasta ahora desconocía su existencia. Para operar en Catalunya, la institución se ha establecido como una empresa privada, una filial que gestiona cursos puntuales, mayormente de economía e idiomas. En pocos meses se mudarán a uno de los pisos del edificio futurista en el que realicé la formación TIC.

«...este cambio es comparable a lo que hace un cartógrafo al tratar de registrar la forma de una costa extraña en un pedazo de papel. Podría esforzarse por hacer encajar los diversos informes enviados por exploradores en formatos geométricos existentes: las bahías tienen que ser círculos; los cabos, triángulos; los continentes, cuadrados. Pero al advertir el lío creado por aquellos registros, ninguno de los cuales se corresponde exactamente con las formas predeterminadas, aceptará gustoso cualquier propuesta de reemplazar la búsqueda de rigor geométrico por una grilla cartesiana totalmente abstracta. Entonces utilizará esta grilla vacía para registrar pacientemente la línea de la costa misma, permitiendo que sea trazada del mismo modo tortuoso como lo fue formando la historia geológica. Aunque pueda parecer tonto registrar cada punto incluido en los informes simplemente por su longitud y latitud, sería aún más tonto insistir en que sólo se conserven los datos que encajan en una forma geométrica preestablecida. ... La sociedad está construida tan “aproximadamente” de “individuos”, “culturas”, “estados-nación”, como África es “aproximadamente” un círculo, Francia, un hexágono, o Cornwall un triángulo.» (Latour, 2008, p. 43)

En abril de 2014 asisto a una mesa redonda sobre periodismo e información pública en el último piso del Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Es una planta-mirador y la luz de la tarde entra por las paredes acristaladas que dominan los

terrados del barrio del Raval.³ Uno de los ponentes, un archivero, empieza la ponencia con una frase demoledora: «archivar implica reutilizar. Pero archivar implica que no todo es relevante, que *no* todo es significativo».

Más tarde, en el debate entre los distintos miembros de la mesa, surge el concepto de «cartografía de confluencias». Los ponentes hablan de mapear los espacios de complicidad entre posturas, de redes de colaboración. Venturini (2010), colega de Latour, nos habla antes de la «cartografía de controversias», que parte de la idea de la confrontación:

«De acuerdo con la cartografía de las controversias, los debates públicos (definidos vagamente como *situaciones en las que los actores están en desacuerdo*) constituyen los mejores escenarios para la observación de la construcción de la vida social. En las controversias, los actores se dedican incansablemente a vincular y desvincular las relaciones, argumentando las categorías y las identidades, revelando el tejido de la existencia colectiva. ... Alentados a multiplicar los puntos de vista y las perspectivas, a contrastar nociones y metodologías, a explorar lo social allí donde se vuelve más complejo, los académicos quedan pronto abrumados por la complejidad. Cada parte reclama su excepción y la suma de las partes resulta ser mayor que el todo.» (Venturini, 2010, p. 796)⁴

Complejidad, sobredimensión y confrontación. ¿Dónde empezar a discernir entre aquello que es importante y aquello que no lo es a la hora de analizar una situación?

«La exploración y la representación siempre se combinan en la cartografía. Ningún cartógrafo serio viajaría por un territorio sin tomar notas, esbozar planos, modificar atlas anteriores. Así es como los mapas se han hecho siempre: a través de un ajuste recursivo de observaciones y descripciones. Lo mismo vale para la cartografía de las controversias. Los cartógrafos sociales deberían elaborar sus observaciones y descripciones a la vez. Desde que comiencen sus campañas trabajarán con mapas. Al prin-

³ Debate «Datos: Más allá del periodismo», en las *II Jornadas de Periodismo de Datos y Open Data* [#8].

⁴ [Ing.] *According to the cartography of controversies, public debates (vaguely defined as situations where actors disagree) constitute the best settings for observing the construction of social life. In controversies, actors are unremittingly engaged in tying and untying relations, arguing categories and identities, revealing the fabric of collective existence. ... Encouraged to multiply viewpoints and perspectives, to contrast notions and methodologies, to explore the social where it gets most complicated, scholars are soon submerged by complexity. Each part claims its exception and the sum of the parts turns out to be greater than the whole.*

cipio serán bastos es incoherentes. Sin embargo, estos bocetos iniciales, tentativos, apoyarán la observación y facilitarán la enmienda.» (Venturini, 2010, p. 796–797)⁵

Viene a mi mente la retroalimentación que tuve sobre un artículo académico que envié a una revista. La persona correctora cuestionó que me autodefiniera como *cartógrafo* a la hora de investigar y de escribir. La palabra aparecía, en el documento que me devolvió, doblemente tachada, como si fuera una suerte de herejía.

La palabra «actante» tiene dos significados según donde se encuentre: para Lator (2008), es una entidad (persona u objeto) que interviene en una relación. Para la tradición semiótica –por ejemplo, Eco (1994)–, se trata de las funciones que pueden realizar los personajes en una obra narrativa o teatral.

Durante este mes se condensa la mayoría de la docencia que imparto en la asignatura *Iniciación a los Procesos y Proyectos I* del Grado en Bellas Artes, en un grupo que comparo con otro docente en el área de Escultura. Cada uno de nosotros decidimos plantear nuestras clases de forma independiente. Por mi parte, decido establecer una dinámica para el alumnado que implica la realización de fichas metodológicas individuales y su presentación a través de un espacio web personal –utilizando plataformas como Blogspot o Tumblr–. Yo mismo articulo toda la actividad en un blog fuertemente modificado, al que llamo Pro-Pro-Un [#9]. Este recurso pretende copar con las complicaciones que me supone el uso del Campus Virtual –al que tengo difícil acceso como profesor accidental y el cual considero, entonces, con pocas opciones de personalización–.

Como su nombre indica, *Procesos y Proyectos* pretende iniciar a los estudiantes de Bellas Artes al conocimiento y uso de metodologías de creación artística en diversas disciplinas. Por esta razón, su docencia corre a cargo de diversos Departamentos de la Facultad de Bellas Artes UB: Pintura, Dibujo y Escultura.

⁵ [Ing.] *Exploration and representation always come together in cartography. No serious cartographer would travel a territory without taking notes, sketching plans, amending previous atlases. This is how maps have always been manufactured: through a recursive adjustment of observations and descriptions. The same holds for the cartography of controversies. Social cartographers should work out their observations and descriptions at once. Right from the beginning of their campaigns, they will deal with maps. At first, such maps will be rough and incoherent. Yet, these initial and tentative sketches will support observation and facilitate their amending.*

La sección de *Metodologías para el Descubrimiento* se enmarca en la docencia del Departamento de Escultura y es responsabilidad del docente. En ella, se plantea introducir –a partir de varias actividades/fichas metodológicas– al uso de elementos como la Narración, el Archivo, el Tránsito y el Análisis como conformadores de espacio y objeto escultórico físico y/o conceptual.

La página principal del blog presenta la filosofía de la parte de asignatura que me toca, a la que he llamado libre y deliberadamente *Metodologías para el descubrimiento*. He utilizado la nomenclatura de Grau Costa (2013) que aparecía en uno de los libros en los que colaboré cuando era becario de colaboración en el Departamento de Escultura. En el libro se proponían fichas didácticas que acompañaban a textos sobre temáticas diversas relacionadas con las prácticas feministas y de reivindicación en la academia de arte.

Mi aspiración en la sección era la de *dar recetas y herramientas*, como siempre. Tergiversar una visión tradicional de la materia. Y lo hacía utilizando referentes variados y a-académicos que me gustaban, llanamente. Viéndolo ahora, no deja de producirme cierta ternura observar como he ido volviendo inconscientemente a las mismas referencias y temas después de dar un gran rodeo; novelas, archivos, cotidianidad. Me interesa *cómo nacen los objetos* (Munari, 1983), el *Atlas Mnemosyne* (Warburg, 2010), convertir el día a día y sus acciones en una práctica artística (Sheringham, 2006; Careri, 2013), o enfatizar *la utilidad de lo inútil* (Ondine, 2013).

Todas las actividades presumían varias maneras de ser realizadas (distintas acciones que conducían a distintos resultados). Cada una de estas vías presumía identificarse con un papel determinado por una etiqueta arquetípica: *El cartógrafo*, *El analista de mercado*, *El ciudadano anónimo*... Me llama especial atención ahora la ficha número 3, a la que llamé «Exploración intramuros II o “Los trapos sucios”». En ella proponía que cada uno analizara su posición en la facultad, sus expectativas y como las estaba supliendo la institución.

Actividad 3: Exploración intramuros II o “Los trapos sucios”

Consideraciones generales: trabaja en casa, en el bar, en la cafetería, en la biblioteca o en el transporte público. Cualquier lugar es bueno para escribir. Considera hacerlo en silencio y dedicar tiempo a hacerlo. Cuestiona tus primeros pensamientos y sigue investigándote. Los envíos que realices, hazlos a través de correo postal ordinario, el de toda la vida.

Materiales necesarios: papel y bolígrafo, carta y sello, computadora con acceso a la red.

Propuesta A: El Psicoanalista

Acción: 1) Analiza el porqué estás estudiando lo que estás estudiando y lo que te ha llevado a hacerlo. Plantéate cuáles son tus aspiraciones y objetivos. **2)** Escríbelo manualmente en una carta y envíatelo a ti mismo por correo ordinario. No firmes la misiva. Considera la ortografía, el formato de la carta y su envoltorio (el sobre) como elementos estéticamente importantes. **3)** Una vez hayas escrito la carta, publica su contenido íntegro o parcial en tu blog (mediante transcripción, escaneo...). Trátala como si la hubiera escrito una persona desconocida. Intenta analizar la persona remitente de la carta y lo que piensa. Posiciónate al respecto.

Propuesta B: El Lector y El Editor del Periódico

Acción: 1) Analiza el funcionamiento de tu lugar de estudios o trabajo, lo que crees que funciona y lo que no, y realiza una carta manuscrita al respecto. Considera que hay factores que puedes desconocer y que no puedes juzgar taxativamente. Firmala con un pseudónimo. **2)** Envíate la carta a ti mismo por correo ordinario y, cuando la recibas, ponte en el papel de director de la institución. Publica el contenido de la misiva en tu blog y contéstala de manera razonada o visceral.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta:

- » Editorial Periodístico / Psicoanálisis/ Desarrollo Personal (Autoayuda) / Mail Art
- » BBC: *How to Write a Letter* [Vídeo]
- » This American Life: #36: *Letters* [Audio]
- » The Art of Manliness: #88: *Edit Your Personal Story for Lasting Change* [Audio]
- » Nuria Güell: *Ayuda Humanitaria y Aplicación Legal Desplazada* [Link]
- » Annie Vought: *Paper Cuts* [Web]
- » La Vanguardia: *Canadá dejará de repartir correo a domicilio* [Link]
- » *Mail Art Library* [Link]

Cada una de las referencias –sin criterio de relevancia y, algunas de ellas, marcadamente tendenciosas– tenían vinculadas respectivamente un recurso disponible en la red, ya fuera en forma de texto, de video, de *podcast* o de archivo. En general, las actividades estaban pensadas para ser realizadas fuera de la clase. El espacio del aula era un lugar para ir presentando la actividad que se realizaba cada semana y que se colgaba en los blogs del alumnado, así como para la tutoría colectiva/individualizada.

En una de las sesiones, al parecer, me apunté algunas afirmaciones que quería discutir con el alumnado en conjunto: «el arte sirve para crear mercados / El arte

sirve para rellenar huecos de mercado / El arte puede ser inútil / El arte está en lo cotidiano». Más abajo, escribí: «Pero: el arte es arte de acuerdo a su contexto: Francis Alÿs < > Dude like HELLA⁶ / El arte conceptual tiene el peligro de derivar en lo banal». Una alumna, que realizaba la titulación tras un ciclo formativo de artes murales, me espetó: «no quiero hablar porque no me gusta lo banal». Paradójicamente, y sin embargo, su presentación final fue una de las que más se ampararon en el uso efectista del absurdo.

Me sabe a la conclusión de un párrafo signado por Vázquez-Montalbán en su *Manifiesto Subnormal* (1989), que colgaba en mi muro de Facebook el día 23 de aquél mes de noviembre de 2014:

«—Hay que construirlas, excelencia, pero desprovistas de sentido troско-bujarinista, stalino-radekista, kruscheviano-chepilovista, anarco-sindicalista, lito-comunista.

—Sea. Pero que se construyan en berroqueño granito escurialense. Que reflejen nuestra voluntad decidida de resistir.

Profético.» (p. 94)

«Hoy en día se ha convertido al servidor en dirigente. Medimos el medio (valor de cambio) en vez de la meta (utilidad social). Algo casi tan ingenioso como medir el éxito de un granjero por el número de máquinas que guarda en el garaje. ... La medición unilateral del rendimiento mediante indicadores monetarios es una causa importante de la deshumanización de la economía científica.» (Felber, 2012, p. 18–19)

En la sede de una entidad conservadora fundada por grandes empresarios, la fundación que pende de una importante industria farmacéutica catalana acoge una

⁶ Aquí establecía una relación entre dos elementos que referenciaba en fichas de la asignatura y que tenían resonancia. El primer elemento o artefacto era el video que documentaba *Railings* (2004), una obra donde el artista Francis Alÿs rodea en silencio una plaza vallada y nevada de Londres, golpeando con una pequeña vara sus barrotes en distintas formas rítmicas [#10]. El segundo elemento era el vídeo *COOLEST SOUND EVER! – [Living in Alaska 43]* (2014) del usuario de *Youtube* DudeLikeHELLA, en el que describía un día cualquiera de otoño en el territorio estadounidense [#11]. En un momento dado, el protagonista y su pareja se apean de su coche, cámara en mano, junto a un lago con una capa de hielo cristalino. Allí empiezan a lanzar pequeñas piedras de perfil plano para ver qué sucede y descubren que, en lugar de perforar el hielo, los cantos *patinan* sobre la superficie congelada produciendo un sonido muy agudo, casi sobrenatural, que se magnifica en un entorno natural silencioso —excepto por los gritos de excitación de los dos—.

conferencia sobre «economía del bien común».⁷ Una amiga y yo nos sentamos en sendas ruidosas e incómodas sillas de plástico azuladas –a conjunto con la imagen corporativa de la empresa–, cerca de una gran videocámara. Nos disponemos a ver como van entrando personas trajeadas. Nosotros vamos algo menos que «arreglados». Cuando todo el mundo está sentado y han llegado las autoridades pertinentes, el director de las sesiones presenta al ponente, que lleva una camisa azul claro con los dos botones superiores desabrochados. Es uno de los principales teóricos de la materia, el escritor, bailarín y economista Christian Felber.

«En Austria aprendemos que la avaricia es algo sexy en la economía, pero en las amistades no conozco a nadie que seleccione a sus amigos o amigas según ese criterio. El egoísmo es algo que lleva al éxito en la economía, pero no conozco ninguna relación humana en la cual el egoísmo lleve al éxito, al florecimiento de una relación.» [#12]

Habla y todos asienten. Aquél año ha ganado el premio nobel de economía otro defensor de estos postulados, el francés Jean Tirole. Algunas personas ríen nerviosas, como enfrentadas al tipo de juicios del ponente, que menta a fondos buitres y monstruos «canibalistas» con una media sonrisa picarona. Felber tiene un hablar en español fluido, pausado, de frases cortas y contundentes, intercalando palabras que no terminan de ser estrictamente correctas pero que se entienden perfectamente. Pequeñas anomalías, desconchones en una pared. El sonido de las sillas baratas que no terminan de encajar bien.

⁷ Por «economía del bien común» convenimos una filosofía económica que entiende que tanto las instituciones como los individuos y sus acciones deben dirigirse hacia la consideración del conjunto de personas –el interés general– a la hora de tomar decisiones de acción y consumo. La consecución de este *bien común* debe incluir necesariamente un cuestionamiento sobre los propios privilegios y el «velo de ignorancia» sobre los mismos que tienen los individuos. Es un término ambivalente. Implica postulados que son, vagamente, cercanos a algunos de la teoría libertaria y presume que la economía es, ante todo, una ciencia compuesta por instrumentos que son mediados por las ideologías y por las personas:

«La búsqueda del bien común adopta como criterio nuestro bienestar tras el velo de la ignorancia. No prejuzga soluciones y no tiene más finalidad que el bienestar colectivo. Admite el uso privado para el bienestar de la persona, pero no el abusar de él a expensas de los demás. ... La economía no está ni al servicio de la propiedad privada y los intereses individuales, ni al de los que querrían utilizar al estado para imponer sus valores o hacer que sus intereses prevalezcan.» (Tirole, 2017, p. 16–17)

«Dejo a Sísifo al pie de la montaña. Se vuelve a encontrar siempre su carga. Pero Sísifo enseña la fidelidad superior que niega a los dioses y que levanta las rocas. Él también juzga que todo está bien. ... El esfuerzo mismo para llegar a las cimas basta para llenar un corazón de hombre. Hay que imaginarse a Sísifo dichoso.» (Camus, 1995, p. 162)

Solo recientemente, preparando una presentación sobre como hacer un «buen dossier para una asignatura de arte» [#13], he venido a reflexionar sobre mi tendencia a querer cubrir aquello que considero «vacíos sistémicos» con mi actividad docente e investigadora. La sesiones abiertas al público, los materiales en código abierto, el énfasis en iniciativas participativas (la que desarrollamos en Arte+Social+Textil en los años 2016 y 2017 o a través de las metodologías de Aprendizaje-Servicio), la voluntad de *querer dar siempre más* en el aula... A veces me he visto como un *Sísifo* que decide empujar él solo todo el peso, incapaz –paradójicamente– de articular una acción conjunta, colaborativa, colectiva.⁸

Después de la sesión donde expongo mi visión de lo que es un «buen dossier», dirigida a estudiantes de primer curso, intercambio una conversación con varias alumnas mientras recogemos distintos libros de ejemplo que he traído en una maleta. Les pregunto sobre si creen que les será útil la información tratada y les confieso que, para mi, resulta muy necesario realizarla en primer curso porque es algo que, considero, se descuida durante toda la carrera –aún cuando la mayoría de materias exigirán la presentación de un dossier que relate la actividad realizada en las mismas–. Una de las alumnas, la más mayor y que realiza su segunda titulación, me espeta que hacer

⁸ En la mitología griega, Sísifo es un rey un tanto mezquino, condenado –por haber engañado a distintos dioses– a empujar para siempre una gran piedra hasta la cima de una montaña para que ésta, una vez allí, vuelva a caer rodando hasta el punto de partida. Para Camus (1995), el mito de Sísifo es especialmente interesante no tanto por la imagen de su empujar la piedra, sino por la imagen de él descendiendo la montaña una vez ésta ha caído, resignado a repetir una vez más el trabajo inútil y sin esperanza al que se (le) ha obligado. En el absurdo y en el continuum es autónomamente consciente de su propia condición y en ello radica su remanso de rebeldía, de libertad:

«Sísifo me interesa durante ese regreso, esa pausa. Un rostro que sufre tan cerca de las piedras es ya él mismo piedra. Veo a ese hombre volver a bajar con paso lento pero igual hacia el tormento cuyo fin no conocerá jamás. Esta hora que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desdicha, es la hora de la conciencia. ... Sísifo, proletario de los dioses, impotente y rebelde, conoce toda la magnitud de su miserable condición: en ella piensa durante su descenso. La clarividencia que debía constituir su tormento consume al mismo tiempo su victoria.» (Camus, 1995, p. 159–160)

una sesión como esta es mi deber como docente, puesto que ella ya paga una matrícula para recibirla. La seguridad de su afirmación me deja con un sabor extraño en el paladar, como de vacío en el estómago y me vienen a la mente los términos «deber» y «derecho». El alumnado como cliente.

Un compañero de trabajo ha tenido problemas con la firma del contrato de sustitución por baja médica que está realizando. La solicitud no ha llegado a tiempo o quizás se ha perdido. Como resultado lleva algunas semanas sin impartir docencia cuando falta poco para que acabe el curso. El alumnado se muestra impotente y se queja de su situación al jefe de la sección departamental, pero no hacia más altos estamentos. No hay ninguna movilización ni protesta más allá de lo individual y lo local. Todo es *inane*.

Un sindicato ha hecho campaña contra la precariedad del personal docente y administrativo en la institución y, en su imagen, contesta al lema latín de la universidad, que ha sido recientemente recuperado como parte del logotipo gráfico de marca institucional. Cambian *Libertas perfundet omnia luce* [Lat. la libertad lo llena todo con su luz] por *La precariedad ho inunda tot* [Cat. la precariedad lo inunda todo].

Al fin y al cabo... ¿No es mi investigación la propia construcción como docente e investigador en una Facultad de Bellas Artes en tiempos de crisis? Como decía Vázquez-Montalbán en el fragmento de sus *Escritos* hace unos cuantos párrafos, «profético».

- [#1] <http://bestiariodidactico.blogspot.com/>
- [#2] <http://mentsperillosos.blogspot.com/>
- [#3] <http://joanmiquelporquer-tutoria-g3.blogspot.com/>
- [#4] <http://talleremmotllat.blogspot.com/>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=lwbFIB0l8cw>
- [#6] <https://creativecommons.org/>
- [#7] <https://bestiariodidactico.blogspot.com.es/2013/03/apropiarse-de-una-instantanea.html>
- [#8] <https://www.cccb.org/ca/activitats/fitxa/ii-jornades-de-periodisme-de-dades-i-open-data/217739>
- [#9] <http://pro-pro-un.blogspot.com.es/>
- [#10] <https://www.youtube.com/watch?v=tC4-op71sa4>

- [#11] <https://www.youtube.com/watch?v=ZIHF5EoEixc>
 [#12] <https://www.youtube.com/watch?v=jqVpXfGFSPo>
 [#13] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/Realizacion-dossieres_JM-Porquer_16-17.pdf
 [#14] <https://policyreview.info/articles/analysis/monkey-selfie-copyright-lessons-originality-photographs-and-internet-jurisdiction>
 [#15] <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
 [#16] http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Building_on_Faults.pdf

- CAMUS, Albert (1995). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza
 CARERI, Francesco (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili
 ECO, Umberto (1994). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen
 FELBER, Christian (2012). *La economía del bien común. Un modelo económico que supera la dicotomía entre capitalismo y comunismo para maximizar el bienestar de nuestra sociedad*. Barcelona: Ediciones Deusto
 GRAU COSTA, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogías femeninas. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona
 GUADAMUZ, Andrés (2016). The monkey selfie: copyright lessons for originality in photographs and internet jurisdiction. *Internet Policy Review*, 5(1). Disponible en [#14]
 LATOUR, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial
 LEY ORGÁNICA 10/1995, DE 23 DE NOVIEMBRE, DEL CÓDIGO PENAL. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España. Disponible en [#15]
 ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acanalado
 SHERINGHAM, Michael (2006). *Everyday Life: Theories and Practices from Surrealism to Present*. New York: Oxford University Press
 TIROLE, Jean (2017). *La economía del bien común*. Barcelona: Taurus
 VENTURINI, Tommaso (2012). Building on faults: How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*, 21(7), 796–812. Disponible en [#16]
 VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (1989). *Escritos subnormales*. Barcelona: Seix Barral
 WARBURG, Aby (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal

PRO-PRO-UN

Cápsulas Creativas



Lea las instrucciones de uso: Fichas de Trabajo Contemporáneas para una asignatura introductoria a los Procesos y Proyectos de la Creación Artística

Joan Miquel Porquer Rigo; Eulàlia Grau Costa;
Jaume Ros Vallverdú; José Antonio Asensio Fernández.
Departamento de Escultura, Universidad de Barcelona

COMPOSICIÓN

Iniciación a los Procesos y Proyectos I (IPP I) es una asignatura de primer curso en el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona cuya docencia está compartida entre diversos departamentos. El contexto de una materia destinada a introducir a los/las estudiantes a distintos métodos de creación artística permite una aproximación a los contenidos muy amplia: los distintos perfiles de profesorado en el Departamento de Escultura propician que, en el módulo de docencia que tiene asignado (3 horas/semana), concurren diferentes maneras de entender el hecho escultórico.

Durante el curso 2014-2015, algunos de los grupos de alumnado alternan la realización de trabajos de corte más tradicional (relativos a forma y volumen) con otros más singulares: una parte del profesorado toma la iniciativa de plantearles fichas de trabajo que les permitan –con el pretexto de trabajar el espacio en su sentido más amplio– acercarse a numerosas tendencias metodológicas (deriva, archivo, cartografía) y tipológicas (arte-denuncia, net-art, pluridisciplina) características del arte contemporáneo. Si bien esta manera de proceder puede no ser nueva, sí lo es su enfoque basado en el uso de referentes –youtubers–, entornos –Tumblr– y herramientas –software– para acercarles a una concepción del hecho artístico como algo inherente en el contexto cotidiano actual.

Pro-Pro-Un [<http://pro-pro-un.blogspot.com/>] es un weblog creado para alojar dichas fichas y las respuestas (en formato de publicación digital) que les da el alumnado. Cada propuesta es un compuesto para meterse en la piel de un personaje. Cada ficha es una receta de trabajo con efectos secundarios inesperados.

POSOLOGÍA

Ficha #1: Exploración bibliotecaria o Los tesoros inciertos

Indicaciones generales: Trasládesse a una biblioteca cualquiera (preferiblemente universitaria) y elija una de las tres propuestas.

Si sólo ojea un libro, procure dejarlo en el mismo lugar donde estaba. Si duda, déjelo en el carro de recogida que suele haber. Como dicen los bibliotecarios: "Un libro mal colocado es un libro perdido"

Propuesta A: El Enciclopédico

* **Acción:** Elija un tema cualquiera que desconozca y realice una investigación sobre el mismo en un tiempo determinado (una tarde, unas cuantas horas). Recoja el material a través de texto, fotocopias, dibujo, fotografía... y deje constancia del mismo en un medio informático (*Blogger*, *Tumblr*, *WordPress*). Puede construir una narración o intentar elaborar una entrada enciclopédica sobre el tema. ¡No olvide ponerle un

publicaciones que hayan sido subrayadas. Documente el contenido y la forma de lo subrayado y especule sobre la personalidad del individuo/s que lo han realizado: El trazo (grueso, fino), el procedimiento (exacto o descuidado), el material (grafito, tinta de bolígrafo). Detecte otras marcas en el libro (puntas dobladas, manchas) y determine su causa. Presente sus conclusiones en un medio informático a modo de informe.
* **Sugerencia:** Considere realizar una ficha para cada uno de los libros o de los sujetos que ha explorado.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Flâneur* / *Etnografía* / *Topofilia* / *Grafología* / *Enciclopedia* / *Sistema Dewey* / *Formato APA* de citación bibliográfica / *Joan Fontcuberta* / *Charles Baudelaire* / *Aby Warburg* / *Miriam Elia* / *Patrick Keiller*: "The Robinson Institute" / *Ignacio Echevarría*: "Libros Subrayados" / *Walter Benjamin* / *Gutenberg Project* / *Internet Archive* / *Monoskop* / *Open Culture Web*

Ficha #2: Exploración intramuros o Los trapos sucios

Indicaciones generales: Trabaje en su centro de estudios o en un lugar al que recientemente se haya incorporado como miembro.

Si alguien le pregunta sobre lo que está haciendo, actúe como si no conociera el idioma o responda que está "investigando para un proyecto" –actúe con seguridad: suele funcionar–. De paso, aproveche la ocasión e intente conseguir información del lugar de quien le ha preguntado.

Evite meterse en problemas y lugares explícitamente restringidos. Explore, en cambio, los lugares de dudosa privacidad o donde ésta no esté determinada.

Propuesta A: El Turista

* **Acción:** Descubra el lugar como si no lo conociera de nada. Explórelo. Sorpréndase de aquello inusual que encuentre en su camino, saque fotografías y realice comentarios. Actúe como un turista.

Elabore un álbum virtual de su viaje y cuélguelo en su blog. Si quiere, realice un álbum físico como los que se hacían antaño.

* **Condicionantes:** Actúe como si el lugar fuera totalmente desconocido para usted. Si no entiende algo, pregúntele a un lugareño.

Propuesta B: El Inquisidor

* **Acción:** Investigue a fondo los lugares más oscuros del lugar, intentando llegar al fondo de la cuestión. No se deje ningún rincón. Documente fotográficamente y comente sus conclusiones como si fuera un inquisidor. Intente encontrar su verdad por todos los medios. Haga juicios de valor y encuentre pruebas concluyentes de sus sospechas.

Realice un informe de estilo policial/judicial. Si quiere, imprímalo y archívelo como si de material para un juicio se tratara.

* **Condicionantes:** Actúe como si conociera al dedillo el lugar e intentara descubrir aquello que no funciona y que no es aparente.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Inquisición* / *Turismo* / *Informe Pericial* / *Álbum* / *Genius Loci* / *Martin Parr* / *Phil Smith*: *Counter-Tourism* / *HOLA BCN*

Ficha #3: Exploración intramuros II o

una vez escrita la carta, publique su contenido íntegro o parcial en su blog (mediante transcripción, escaneo...). Trátele como si fuera de un desconocido/a. Intente analizar el/la remitente de la carta y lo que piensa. Posiciónese al respecto.

Propuesta B: El Lector y El Editor del Periódico

* **Acción:** Analice el funcionamiento de su lugar de estudios o trabajo, lo que cree que funciona y lo que no, y realice una carta manuscrita al respecto. Considere que hay factores que puede desconocer y que no puede juzgar taxativamente. Firmela con un pseudónimo.

Envíese la carta a usted mismo por correo ordinario y, cuando la reciba, póngase en el papel de director de la institución. Publique el contenido de la misiva en su blog y contéstela de manera razonada o visceral.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Editorial Periodístico* / *Psicoanálisis* / *Desarrollo Personal (Autoayuda)* / *Mail Art* / *BBC*: "How to Write a Letter" / *This American Life Podcast*: "#36: Letters" / *The Art of Manliness Podcast*: "#88: Edit Your Personal Story for Lasting Change" / *Nuria Güell*: "Ayuda Humanitaria" y "Aplicación Legal Desplazada" / *Annie Vought*: "Paper Cuts" / *La Vanguardia*: "Canadá dejará de repartir correo a domicilio"

Ficha #4: Exploración Espacial o Corresponsal, Enviado Especial

Indicaciones generales: Trabaje en el espacio público y evite los espacios privados.

Propuesta A: El Documentalista Indie - El Situacionista

* **Acción:** Haga un trayecto entre dos puntos geográficos que elija (a pie, en transporte público –sobre un mapa o aleatoriamente–) y documente su viaje con un relato periodístico o anecdótico, con video o con sonido: comente el camino que realiza, explique anécdotas de los lugares por donde pasa, sobre la gente y las situaciones que encuentra... Intente utilizar un tono profesional en su locución. Puede elegir un itinerario con el que ya esté familiarizado y que haga cada día o, por contrario, uno desconocido.

Recopile material intentando captar la información que crea más estimulante en el recorrido. Edite dicho material para construir un documento de no más de 10 minutos y aloje en *Youtube*, *Vimeo* o *Soundcloud*. No olvide poner título y créditos (si resulta conveniente). Enlace el documento a su blog o *Tumblr*.

* **Condicionantes:** Considere el perderse, vagar sin rumbo. Utilice programas gratuitos para realizar la edición de video (*Windows Media Player* -*Windows*-, *iMovie* -*Mac*-, *VideoLAN Editor* -*Cualquiera*-) y sonido (*Audacity* -*Cualquiera*-). Plantéese realizar, si le resulta más cómodo, un *Videooblog*. Considere hacer una grabación de un solo tirón o dividirla en cortes separados que después una con un programa de edición.

Recuerde que la mayoría de dispositivos móviles actuales tienen sistemas de grabación de audio y vídeo y que hasta permiten subir los documentos a la red.

Propuesta B: El Cámara de Fauna Salvaje - El Tertuliano

* **Acción:** Realice la Propuesta A pero haga el comentario oral de lo que ha visto o vivido a posteriori, superponiendo su voz a las imágenes o sonidos que ha grabado, desde la comodidad de su hogar. Utiliza, si quiere, un lenguaje menos refinado.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Paisaje Sonoro* / *Deriva* / *Situacionismo* / *Documental* / *Documentalismo* / *Videooblog* / *Eduardo Momeñe* / *Javier Vallhonrat* / *Francis Alys* / *The Blair Witch Project* / *DudelikeHELLA* / *Matias "el humilde"* / *Patrick Keiller*: "Robinson in Ruins"

Ficha #5: Exploración Espacial II o Tras los pasos

Indicaciones generales: Actúe de manera rigurosa. Realice la actividad a mano o con medios digitales. Reutilice elementos o créelos desde cero.

Propuesta A: El Cartógrafo

* **Acción:** Documente en un mapa gráfico y libre los movimientos que realiza, por ejemplo, a lo largo de un día cualquiera. Incluye una leyenda al lado del mapa que explique el código y los signos que utiliza en la representación gráfica.

Considera los siguientes factores: mapa geográfico, "callejero", mapa mental, mapa conceptual, mapa virtual, *Google Maps*, aplicaciones móviles *GPS*.

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Deriva* / *Situacionismo* / *Art-Arte Contemporáneo* / *Cartografía* / *Concepts of the Debord*: "La Deriva" / *Nao*

Ficha #6: La Caja E

Advertencias: Intente encajar el contenido interior. Fíjelo lo que queda.

Indicaciones: Intente encajar el contenido interior. Fíjelo lo que queda.

Propuesta A:

* **Acción:** Seléngate o minúntenga un converta el sElija una neo, clásico, y elabore una jarse en este pequeñas obmento que cPiense er para su mus mediante una que extraerse manecer en l

Considere elementos mliste esta infor Puede docum como si de h un objeto de evidenciar el Tome en pecto al cont cia causal o transporte. Si tiene la intenc

* **Condicionantes:** bre su vida ajeno, pero cuenta la mar tual en su bloc

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

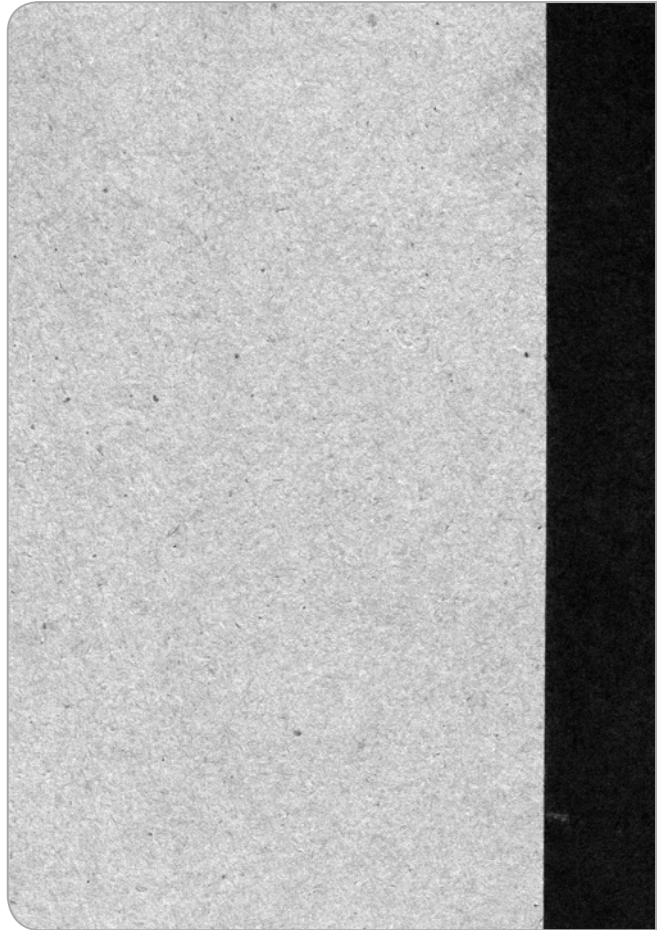
Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"

Algunos conceptos y referentes a tener en cuenta: *Orden* / *Archi* / *Duchamp*: "Leph Cornell" / "La biblioteca Robert Capp de Subastas"



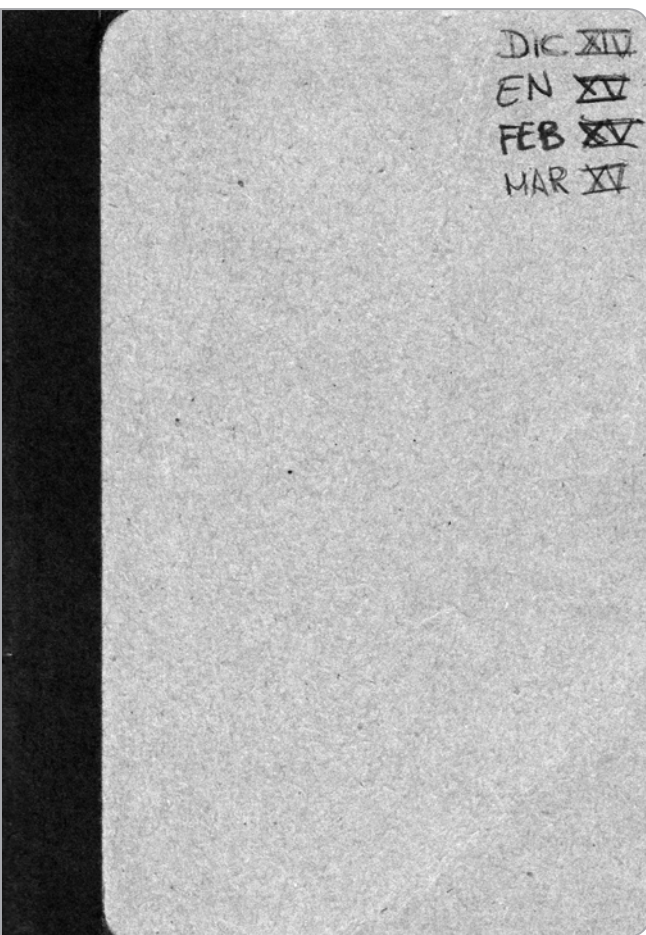
Cuaderno nº3

DICIEMBRE 2014

ENERO 2015

FEBRERO 2015



MARZO 2015



DIC XIV
EN XV
FEB XV
MAR XV



Joan Miquel Porquer

12 de enero de 2015 ·  · 

PMI-BCN
BCN-PMI
PMI-MAD
MAD-CDG
CDG-MEX
MEX-CDG
CDG-MAD
MAD-PMI
PMI-BCN
BCN-WAW

¡Un Enero en movimiento...!



Me gusta



Comentar




Compartir



Joan Miquel Porquer ·  · 12 de enero de 2015 · Me gusta y 21 personas más



Joan Miquel Porquer ·  · envia postals!!!!

12 de enero de 2015 a las 10:36 · Me gusta



Escribe un comentario...



«Ese día necesitaba cansarme; llevaba dos días sumergida en una bibliografía mal documentada y difícil de verificar. Incluso había tenido que hacer llamadas que nadie iba a abonarme. Había buscado tanto ciertos libros que jugaba ya con la hipótesis de que el ensayista, para apoyar su argumentación, hubiese elegido a propósito obras falsas de autores rusos y suecos escasamente traducidos e imposibles de rastrear por Internet. Tal vez, me decía, la estrategia de algunos estudiosos consiste en manejar fuentes falsas para reforzar puntos de vista propios que la comunidad de expertos no aprueba, ya que nada parece tener solidez si no se acompaña de infinitas referencias que vengan a decir lo mismo. E incluso puede que esas fuentes lleven décadas existiendo solo en las notas a pie de página. ¿Y si además el manejarlas dota al académico de un poder ilimitado, puesto que nadie rebate una existencia que todos conocen a oídas, sin confesar que no han sabido acceder a ella para no mermar su prestigio?» (Navarro, 2014, p. 75)

22 de enero. Escribo una carta desde una habitación en un bloque de pisos en el viaducto Miguel Alemán de la Ciudad de México. Estoy haciendo escala aquí antes de volver a Barcelona y, luego, desde allí, volar a Polonia. Hace unos días estaba en la ciudad de Taxco de Alarcón, participando como docente invitado en la Escuela Universitaria de Arte y Diseño, una sección de la Universidad Nacional Autónoma de México. Le hablé al alumnado, de distintas asignaturas, sobre mi trayectoria personal y sobre salidas tras graduarse en una carrera de artes. Una de las que proponía era la realización de un Servicio de Voluntariado Europeo o un programa similar al que pudieran acceder. Utilicé los recursos que había desarrollado para una asignatura que había impartido hacía algunos meses en Barcelona para hacer la ponencia, en la que me acompañaba una amiga norteamericana que habló desde su marco vivencial y su área de trabajo, Historia del Arte.¹

¹ Impartí algunas horas durante varias semanas en la asignatura *Taller de Creación I* del Grado en Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, supliendo la baja médica de una docente. Como no tenía mucho tiempo y el temario era muy general –en torno al «proyecto de creación artís-

Sentado en la cama de la estancia, sin escritorio, la carta que escribía, dirigida a un vicerrector, decía así:

Estimado Sr. Dr. [omitido],

Permítame que me presente. Mi nombre es Joan Miquel Porquer Rigo y soy estudiante de doctorado de la Universitat de Barcelona matriculado en el programa [omitido] de la Facultad de Bellas Artes. Me gustaría tomar un poco de su tiempo para ponerlo al corriente de una cuestión para que solicito su inestimable atención.

Recientemente se me ha concedido la ayuda de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) FI-DGR 2015 para ser becario en el marco del grupo de investigación [omitido] y del proyecto competitivo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad [omitido] para realizar la tesis doctoral bajo el título *La enseñanza universitaria de las artes desde la periferia. Estrategias para reforzar vínculos entre la universidad, las industrias culturales y el territorio*.

Por otra parte, me encuentro en estos momentos a las puertas de una estancia de larga duración en el extranjero (Polonia, con inicio en el día 01/02/2015) en el marco de un Proyecto de Voluntariado Europeo (EVS–*European Voluntary Service*) bajo el título [omitido]. Se trata de un proyecto que involucra a distintos centros de arte y cultura de la ciudad de Łódź (al este de Varsovia), decenas de voluntarios y que está supervisado por la agencia nacional polaca *Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Foundation for the Development of the Educational System* (PL01).

El motivo de esta carta es solicitarle a usted, como autoridad en la Universitat de Barcelona en cuestión de becas y política científica, la consideración de que pueda compaginar ambas actividades ya que, a mi parecer, la realización del voluntariado no incurre en el régimen de incompatibilidades detalladas en las bases de la convocatoria FI-DGR 2015 ni perjudica el co-

tica»—, planteé mi intervención como un taller de «presentación pública», donde trabajábamos en la elaboración de una imagen personal (currículo, tarjeta de visita, página web, *statement*) y en la exploración de itinerarios posibles en los últimos cursos del Grado y primeros tiempos tras el mismo (concursos de emergencia, residencias artísticas). Articulaba mi intervención en torno a un *weblog* público y, nada casualmente, a partir de mis propias experiencias [#1]. Me estaba poniendo como ejemplo *biográfico*: acababa de realizar una residencia artística, había expuesto en un certamen para artistas emergentes y había optado en varias ocasiones a un servicio de voluntariado europeo. Se bien durante mi formación en Bellas Artes se hacía mucho énfasis en la necesidad de «venderse bien» como artista, hubo pocas ocasiones en las que se nos instruyera en la manera de hacerlo «correctamente» o «formalmente».

recto desarrollo de mis tareas como becario. Al contrario, la realización de este voluntariado se convierte en una parte importante de la investigación y una oportunidad inmejorable para conocer una realidad externa y generar sinergias con instituciones extranjeras.

Me gustaría poder explicarle brevemente, en caso de que no lo conozca, en qué consiste un Proyecto de Voluntariado Europeo. Se trata de actividades de movilidad internacional de larga duración (de 2 a 10 meses) con una fuerte connotación formativa, bajo los auspicios del programa Erasmus+, donde individuos de la Unión Europea confluyen en proyectos de índole diversa, gestionados por entidades públicas u organizaciones no gubernamentales. Estas iniciativas están destinadas a fomentar la dinamización del territorio y el intercambio cultural entre países de la unión. Los voluntarios para realizar estos servicios, seleccionados en concurrencia competitiva, no reciben en ningún caso –como su nombre indica– un sueldo por su colaboración. Su compromiso es el de contribuir con sus conocimientos y una pequeña parte de su tiempo y energía a los objetivos del proyecto a cambio de una incontable experiencia, alojamiento, manutención, transporte, seguro médico y una cifra simbólica de «dinero de bolsillo» para gastos propios.

Como podrá observar en el documento *Activity Agreement* que le adjunto con esta carta, mis tareas en el proyecto [omitido] se enmarcan en el trato y entrevista con «artistas, curadores, *partners* y *sponsors*» para organizar diversos festivales internacionales de arte y diseño. Además, el mismo documento también determina que mi colaboración tiene un especial énfasis en la realización de actividades educativas. Si consulta los *learning outcomes* detallados, verá como hacen especial inciso en la generación de redes como uno de sus ejes principales. En este sentido, el voluntariado en el que estoy emplazado debe permitirme establecer vínculos fluidos con personas profesionales del mundo del arte, la cultura y la educación las opiniones de las cuales contribuyan a elaborar parte de mi investigación doctoral, especialmente aquella con el objetivo de detectar las «representaciones que estas culturas profesionales tienen sobre la educación superior de las artes». Le invito a que revise brevemente los supuestos, objetivos y metodología detallados en el proyecto de tesis presentado para la obtención de la subvención FI-DGR y que igualmente le adjunto.

Creo que vale la pena destacar que la realización de esta actividad de voluntariado se planteó originalmente como una fórmula para poder investigar en el extranjero y entrar en contacto con un gran número de profesionales de las artes sin tener que recurrir a la autofinanciación. Era también una oportunidad inmejorable para generar sinergias provechosas tanto para mí como para la Facultad en la que me encuentro radicado. Sin ir más lejos, ya he establecido contacto con la Universidad de [omitido] a través de la profesora Dra. [omitido] para poder generar proyectos de colaboración y plantear la posibilidad de hacer allí estancias de investigación. De la misma manera, las propias personas responsables del centro de arte en el que participaré ([omitido]) y de la organización no gubernamental que gestiona el proyecto de voluntariado europeo ([omitido]), me han transmitido su gran predisposición a realizar actividades en común con el contexto de mis estudios de doctorado o de forma paralela.

Mis estancias en Łódź y en Polonia en general y las posibilidades de visitar otros lugares de Europa a raíz de mi EVS, considero que serán una experiencia clave, tanto para comprobar otros sistemas educativos universitarios y programas de máster vinculados al arte como para observar in-situ sus posibilidades de aplicación en un contexto de competencia profesional. No me cabe ninguna duda de que mi experiencia fuera de nuestras fronteras tendrá un efecto muy positivo en mis capacidades gestión y de relación con profesionales del gremio artístico, además de abrir nuevas puertas de cara a expandir y continuar mi investigación doctoral en los subsiguientes cursos.

En todo caso, creo que debo hacerle participe de mi plan de trabajo doctoral para el presente año, extraído de mi solicitud FI-DGR 2015 para que pueda valorarlo.

[...]

Tengo el compromiso inequívoco de cumplir con esta planificación sin detrimento alguno. Tanto la dirección del grupo de investigación al que me incorporo y dirección de la tesis, [omitido], como la dirección de departamento al que me adscribo como becario FI-DGR, [omitido], están al corriente de mis intenciones y tienen una opinión favorable al respecto, dado el caso de que mi vinculación no debe ser durante este primer año necesariamente presencial. A efectos de certificación, le adjunto sendas cartas firmadas por [omitido].

Con todo, quiero expresar que, en última instancia, mi determinación es con la realización de la actividad de investigación financiada. Por tanto, declaro que, si finalmente se concluyera tanto por parte de usted como por parte de la agencia financiadora que esta actividad internacional no es compatible con la beca otorgada, renunciaría a mi compromiso de voluntariado.

Sin intención de tomar más de su tiempo y con la certeza de que se podrá llegar a una solución favorable, me despido de usted agradeciéndole su inestimable consideración.

Un saludo cordial,
Joan Miquel Porquer Rigo

Me ayudaron algunas personas, amigas, a hacer el trámite y, finalmente, me concedieron la autorización para marcharme. Y eso hice durante algunos meses. Me marché, condicionado a volver, como con el tiempo prestado y dependiente de la connivencia de muchas personas.

Noviembre de 2017. Releo la carta que envié y la analizo con un filtro que ha empezado a amarillear tras casi tres años. Me llama la atención la sensación de su-

ficiencia o de autoconfianza con la que escribo, casi insolente. Me choca el énfasis que hago en que mi trabajo *implica un beneficio para la institución* –para todos– y en que tengo la capacidad para actuar como nodo individual de *sinergia*. Me siento muy empoderado: tras haber perdido un contrato como asociado, he viajado a México como docente invitado, he obtenido una beca pre-doctoral y he sido aceptado como voluntario europeo tras varios años de intentos. En ese momento es como si muchas piezas encajaran de golpe, como si muchas personas se pusieran de acuerdo en que mi trabajo valía la pena, como si no existieran contradicciones.

Un fragmento, casi al final del cuaderno, es parte de un discurso que grabo para que se proyecte en la asamblea general de la organización no gubernamental en la que me he estrenado –justo antes de marcharme– como miembro en la junta asesora. Es la misma organización que gestiona mi estancia desde Catalunya. Pocos me conocen y deben ratificarme. Me reuniré con ellos, cada quince días, por videoconferencia –o en persona si coincide con que he vuelto a Barcelona por alguna reunión vinculada a la tesis–.

«Soy Joan Miquel y os hablo desde Łódź, Polonia. ¿Y qué hago aquí? Estoy contento de estar realizando un EVS en un centro de arte de la ciudad, donde preparamos diversos festivales internacionales de diseño y fotografía. Hasta febrero estuve viviendo en Barcelona, donde era profesor universitario de arte. De hecho, ahora mismo estoy haciendo el doctorado. ... Creo que en la junta puedo aportar energía y un punto de vista un poco “periférico”, viniendo como vengo de la docencia y de la universidad».

Un año después de estas palabras, en la que será mi última reunión de coordinación con toda la junta en un pequeño pueblo del norte de Catalunya, entre los buenos propósitos e intenciones que nos explicamos durante una dinámica de grupo, escribo en un papel: «me gustaría encontrar un mayor encaje entre lo que sucede en la organización y mi tarea docente, con la universidad».

Unas páginas antes del discurso hay más contradicciones en unas pequeñas frases sueltas: «¿Qué hago aquí? / No esperan nada de mi, e igual hay gente que sabe hacer lo que yo ya hago / Sentirme fuera del espacio, fuera del tiempo, fuera de lugar.»

Una sala de descanso para el personal del centro de arte se ha convertido en una oficina para el grupo de voluntarios internacionales, un total de siete personas. Pasamos los días allí, sin una planificación concreta, como en la sala de espera de una

consulta médica. Me siento con la impresión de no exprimir el tiempo todo lo que podría. Paso las horas delante del ordenador portátil, mientras no se nos da ninguna tarea, y me dedico a vaciar artículos académicos de acuerdo a las directrices que me llegan de Barcelona. Siento que necesito estar aquí para vivir y comprender una experiencia que esté alejada de lo estrictamente universitario y, sin embargo, es imposible establecer una frontera que lo permita. Me siento participe de una gran responsabilidad, ¿pero con quién y por qué? ¿Es conmigo mismo o es con los compromisos que he adquirido –aquí, en el Voivodato de Łódź, y ahí, en Catalunya–? ¿Hasta qué punto soy realmente un engranaje necesario en los dos ámbitos y hasta qué punto se me hace creer que lo soy –o hasta qué punto me atribuyo la responsabilidad de serlo–? En este «estado de espera» me juzgo entre la ignorancia (no saber donde me hallo ni lo que se espera de mi) y la certeza (saber que debo/ estoy obligado a hacer algo).

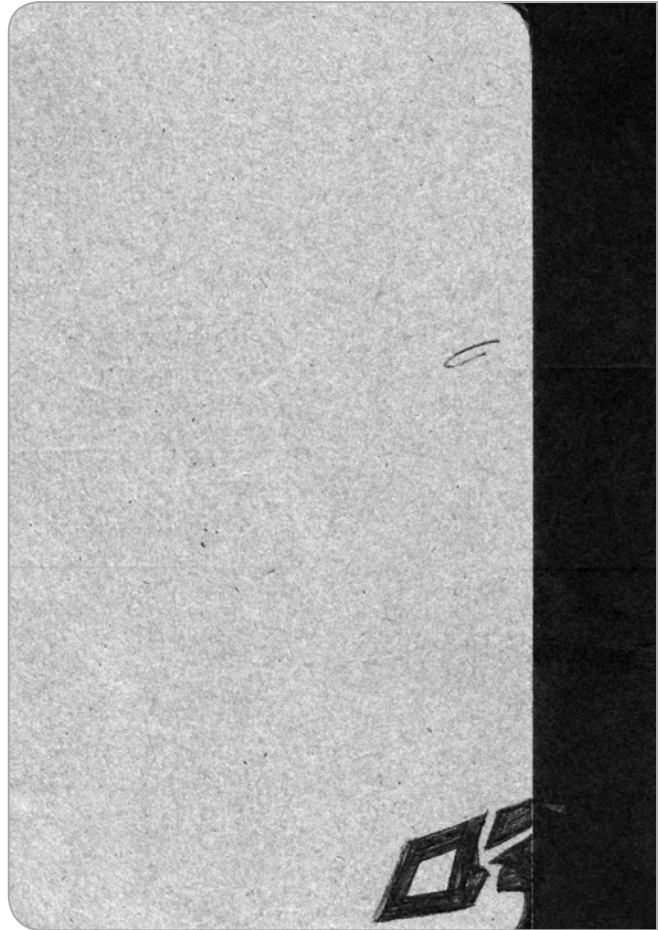
En el centro me siento demasiado *académico*, demasiado «cerrado en banda»: se me escapan términos y estrategias que son propias de las relaciones públicas, de una concepción *relajada*, de «cara al público», del arte y la producción cultural. En mi día a día se oponen artículos *peer-review* con relaciones humanas.

Mis compañeros se aperciben, también, en distintos grados de cercanía a mi situación: han venido aquí con una perspectiva de formación profesional –una periodista, un informático, una fotógrafa, una diseñadora...– y se espera de ellos, sin embargo, que se tomen las cosas a la ligera, relajadamente. La organización presuponía que los seleccionados tendrían una tendencia más «festiva», más de «experiencia Erasmus». Pero, en todo caso, nos habían seleccionado a través de un currículum y de una entrevista por videoconferencia donde les expresamos nuestras inquietudes. Las cosas mejoraron indudablemente con la llegada de distintos eventos y su organización: nos «lo pasamos bien», *empezamos a disfrutar* y a «quitarle hierro al asunto», a asumirnos en la situación en la que nos encontrábamos. Empezamos a relacionarnos con el personal del centro –a quienes, por otra parte, nuestra llegada había dejado sin sala de descanso–. Pero creo que ninguno de nosotros dejó de tener la impresión de que éramos «circunstancias inesperadas» en el lugar: demasiado mayores, demasiado formados, demasiado temporales, demasiado secundarios como para que se invirtiera el tiempo en nosotros. Éramos como trofeos en una vitrina, en aquella sala de grandes cristaleras, de sofás y de mesas adquiridas en una gran superficie.

[#1] <http://creacio-u.blogspot.com.es/>

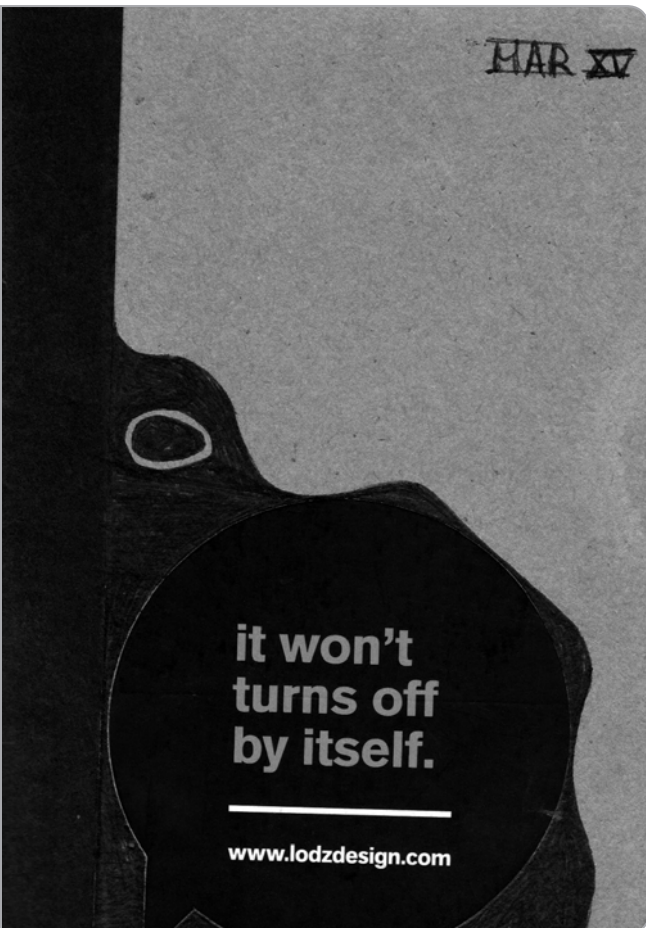
NAVARRO, Elvira (2014). *La trabajadora*. Madrid: Random House





Cuaderno nº4

MARZO 2015





Traqueteo¹

Lunes, 16 de marzo

El vagón es de compartimentos. Salimos de Łódź y el mío es de ocho plazas. Cuatro de ellas están ocupadas, en los extremos del habitáculo, por tres mujeres y yo mismo.

Las paredes son de *fórmica*, imitando madera. Los asientos, mullidos, tienen un estampado peludo que me recuerda a un *sample* a través de un microscopio: bacterias –de formas alargadas y curvas, cilíndricas o esféricas de colores amarillo y gualda– flotan en una solución verde turquesa y azul oscuro. Las cortinas en las ventanas son ultramarinas y tienen el logotipo de la compañía ferroviaria formando un patrón repetitivo. Hay quizás tres o cuatro logotipos distintos circulando por las vías de Polonia.

Suena el pitido agallado del tren, pasamos por un paso a nivel. Paramos en la estación de Łódź Chojny tras pasar por la antigua, en desuso. Sube un nuevo pasajero –hombre– que saluda al entrar. Y partimos.

El convoy acelera y vuelve a exclamar un pitido que me hace pensar en él como un personaje tragicómico. Por la ventana veo operarios en rojo y chaleco reflectante sentados en el bordillo de una calle, merendando. Me quedé con hambre. La vegetación del exterior es gris, con alguna mota parda quemada por el frío. Sólo los grafitis de los muros que van sucediéndose rompen el esquema monocromo.

¹ Extractos del cuaderno de bitácora *Tierra Sin Vocales*, publicado de marzo a julio de 2015 desde Polonia y Alemania [#1]. El nombre refiere a la impresión de que, en contraste a las lenguas castellana y catalana, la lengua polaca podía encabalar un gran número consonantes para formar palabras.

A pesar de todo, el día es soleado, agradable a la vista. Estoy en el asiento más cercano a la ventana y viajo de espaldas, por lo que puedo ver lo que pasa. El tipo de mi lado chatea, la chica de más allá lee. La mujer en mi diagonal, en la puerta, hace crucigramas y la que tengo enfrente hojea una revista del corazón polaco. Dejamos de latir, como esperando vía de otra locomotora. Pasa a nuestro lado. Pitido y chirridos, y reanudamos la marcha.

Las dos señoras comparten peinado, tipo de vestido y hasta estética de montura. Tendrán cincuenta y tantos. A la que tengo enfrente, la de la derecha, la llaman ya por tercera vez al móvil. No consigo entender todavía, frustrado por la curiosidad. Łódź Widzew es una estación renovada con flamantes convoyes nuevos parados en los numerosos andenes vacíos. Nuevo pasajero, misma edad que el que tengo al lado. Auriculares para escuchar música en su cabeza.

En la pequeña mesilla sobre la que me apoyo para escribir (también de fórmica y con los bordes redondeados con aluminio) y que sale de debajo de la ventana, un pequeño recipiente monodosis de leche para café [Pol. *śmietanka*] ha sido abandonada por el anterior usuario. Es un objeto genérico, blanco, de estos que vienen en packs de 20 en 20. La tapa de metal fino ha sido rasgada irregularmente y tiene una gran brecha: ha fallado el «abrefácil». Un trozo arrancado de la membrana descansa sobre la carcasa vacía. 10 gr. en líquido.

Galowec, sin parada. Campos labrados y cosechados. Algún bosque regular, reforestado. Sensación de sueño y silencio en el compartimento. Todavía me sorprende de la ausencia de conversaciones y de carraspeos en los espacios públicos. El traqueteo regular no deja de invitarme a cerrar los ojos y, al hacerlo, me permito escuchar los sonidos –ocultos por la vista– de la maquinaria que nos rodea: el sutil cambio de vías, los espacios imperceptibles entre las porciones de los raíles, la desaceleración, el «pistoneo», los frenos, la parada en otra estación y el sonido del ¿hip-hop nacional? que proviene de la fila de enfrente. Koluzski es otro pasajero.

Tras cabecear prolongadamente aparece el revisor. Le enseño mi billete, un QR en el móvil que escanea con el infrarrojo. Es un acto realmente extraño en el entorno por el que estoy rodeado, polvoriento y algo raído de encanto espartano. Las tecnologías le han quitado, con pocas dudas, algo de poética a los vagones de los ochenta. Hoy no había encontrado lugar en mi ciudad para imprimir mi boleto electrónico. Son 10:54 y vuelvo a dormirme escribiendo.

[...]

Agüeros

Martes, 25 de marzo

Las palomas se emplumaban al sol y, dos bancos más allá, lo hacían también dos ancianos en un banco. A mi vuelta sobre raíles, por la noche, un chico con pantalones de camuflaje y una chica que juega con una botella de plástico medio llena de agua. Cuando

se levantan para salir, ella resulta llevar una minifalda al vuelo. Por supuesto, su color es ultramarino.

Me quedé dormido en la cama sólo para levantarme al día siguiente, esta mañana, y ver los tres árboles desde mi ventana del tercer piso bordeando las ruinas de la casa abandonada de enfrente. Amanezco siempre con ganas de ver salir una o dos hojas verdes de sus ramas aparentemente secas. Hace un tiempo –por contrariar la tradición– me hice un *Mărțișor*² y no pude esperar a que brotaran para arrancármelo inconscientemente de la muñeca: los hilos de algodón de los que estaba hecho –rojos y blancos como la bandera de acá– se mojaban cada vez que jugaba con agua y me dejaban esa insoportable sensación de humedad lineal.

Puede que, como las lluvias de abril, esa humedad tuviera un sentido oculto que solo alcanzo a notar, que fuera una especie de prueba. Ciertamente no pude soportarlo. ¡Tan solo espero que mi acción no sea un mal agüero! [Pol. *wrózba*]. Por si acaso, guardo la pulsera desatada para ataviársela al primero de los tres árboles de enfrente de mi casa que decida a renacer. Tengo no pocos deseos que pedir (ceranos, pero más bien lejanos).

[...]

Tupperware

Jueves, 26 de marzo

Cambié de despacho y de percepción del espacio. Por mi nueva ventana hecha de cuadros ondea uno de esos muñecos antropomorfos impulsados por un ventilador. El sonido que produce es como un mantra, es constante, y los movimientos de humanoide se acompañan con los de las aspas. Hay un evento para recién licenciados en el edificio de enfrente, una antiguo almacén. Encapotado el cielo, cuando empieza a gotear se apresuran a poner el tinglado a cubierto.

En mi nuevo espacio compartido y con aroma a ambientador, estoy limpio y seco como en una despensa. Pongo las cosas en orden en un *Excel* con los nombres de ciudades en las que nunca he estado. Como latas de conserva o paquetes de *Kasza* [Pol. sémola, avena], las casillas blancas son industriales e impersonales, aunque innegablemente bellas en su distribución regular. Delft, Milano, Oregón, Palm Spings. Todas me suenan artificiales, frías y dignas de documental. Recuerdo que en mi tierra quieren construir un centro comercial llamado «Palma Springs». Eso no es frío, si no frívolo, cutre [Pol. *nędzny*].

² Típico de la zona de Rumanía y de territorios colindantes, un *Mărțișor* es un pequeño objeto decorativo realizado con hilos rojos y blancos (que puede engalanar a otros, como monedas o joyas), que se regala a un ser querido al inicio de la primavera para celebrar su llegada –su victoria respecto al invierno–.

El diseño, que es lo que pone en común a esas primeras ciudades, se percibe minimalista. Le pongo a las columnas de la lista unos cuantos tonos saturados y complementarios para aplacarlo. Haciendo esto paso las horas sin darme cuenta, hasta que soy consciente de que en esta situación anodina parezco sentirme en casa, hasta feliz. Sonrío.

¿Qué le puedo hacer? La oficina, como la hoja de cálculo de la pantalla, también tiene color: el magenta que se eligió como símbolo del festival (#ec008c) perfila los bordes de los pósteres, como si de los bordes de las casillas se tratara. Y yo, que me creía capaz de poner en práctica lo de «*think outside the box*» [Ing. pensar fuera de la «caja»].

[...]

Fronteras

Lunes, 30 de marzo

Hoy pensé en Barcelona, por aquello de no perder la costumbre. La radio me recuerda, como el agua corre cada mañana, una rutina pasada en otra ducha. El espacio delimitado por cortinas plásticas de fantasía y los azulejos blancos y espartanos no difieren mucho de una geografía a otra. Parece que todo sigue igual, el país sigue igual, todo en su lugar. Los tertulianos discuten a raíz de las declaraciones pro y contra independencia que se han vertido la tarde-noche anterior. Gritos y jolgorio, arreglamos el mundo, el anuncio del Corte Inglés. El presidente irá a dar una charla a pie de calle en Nueva York, cuándo difícilmente lo encontraríamos paseando por la plaza Urquinaona de Barcelona –salvo en contadas excepciones–.

Me acuerdo de Barcelona, pareciéndome un lugar muy lejano, de otro tiempo. Veo la *Ciudad de los Prodigios* (1986) que describía Eduardo Mendoza desde fuera, como si de un paisaje de novela se tratara. Me parece ahora irreal. Por alguna razón viene con frecuencia a mi mente aquello de que, para muchos, Cataluña no deja de ser Polonia. Exótica, temible, en ocasiones orgullosamente ridícula y extremadamente folklórica en no pocas otras. Materia de postal.

Envié unas cuantas esta mañana, aprovechando el colapso de *tramwaje* [Pol. tranvías] de origen desconocido allá donde Kościuszki cambia a Zachodnia. Hay una oficina de correos no muy lejos y compré sellos. Los adherí afanosamente, intentando que cubrieran el código de barras en el anverso de las tarjetas. Una de ellas, traída de Cracovia, retrataba un querubín de bronce sobre un falso cielo. La otra era una fotografía en blanco y negro de una pared con la pintada *No future in Poland* [Ing. No hay futuro en Polonia]. Mientras tecleo, aparece en el muro de mi Facebook una viñeta publicada por alguien y que muestra a una madre con su hija. Parece que llevan hijab –tan solo al segundo vistazo– y caminan por delante de una tapia de hormigón: «¿qué hay al otro lado de la valla? – Lo mismo que a éste –¿Y para qué la ponen? – Para que creas que existe algo más».

Le tuve que recordar a la empleada de la oficina postal que me diera esos adhesivos azules de *Pryoritet-Prioritaire* [Pol./Fra. Prioritario] que visten tanto. Se le había olvidado

pero, al fin y al cabo, me entraban en el precio. Me sale el tónico, no puedo evitarlo. En todo caso, atendiendo al sentido de la puntualidad que parecemos compartir sur y centro-europeos, es mejor no tentar a la suerte: una pegatina mal puesta sella tu destino. Me siento tentado a poner dos en cada postal.

En cuestión de precio, no hay diferencia entre enviar una carta con dirección a la república de la esquina o hacerlo a aquella en el confín del mundo: todo lo que sale de estas fronteras con menos de treinta gramos vale lo mismo (5,20 złotych). Quizás los kilómetros, al papel, le son indiferentes. El mensaje –aunque la tinta con el que está configurado ya no se corra al acariciarla con las yemas de los dedos– tiene siempre esa sensación de recién escrito.

[...]

Cubreobjetos

Lunes, 20 de abril

[Pol. *Szkiełko nakrywkowe*]. Hoy hace una noche tranquila. Y por tranquila me refiero a que, cuando miro por la ventana y veo el azul del cielo –que aún conserva algo de día– que juega con el amarillo farola en la fachada de enfrente, me invade esa sensación de estar en casa.

Es quizás porque, por primera vez, puedo abatir la ventana –de estas que tienen dos posiciones, abierta y semi-abierta– y dejar que el sonido de la calle se cuele en la estancia tenuemente iluminada por una lamparilla de mesa dirigida hacia el techo. El frío de la noche se invita por la apertura y diluye la sensación de estar *en conserva*. Los pelos se me erizan y los dedos de los pies se me entumescen, pero me provoca un extraño sentimiento de bienestar. *Okno* [Pol. ventana]. Alguien discute en la calle y paro la reproducción automática de la retransmisión digital. Tengo la sensación de entender lo que dicen: hoy pude configurar el teclado del móvil para escribir en polaco.

Abro del todo y, si me inclino hacia fuera –lo justo para sacar la cabeza– puedo ver los vecinos de los pisos «enfarolados». Las luces encendidas en las habitaciones delatan los interiores de muebles de chapa y laca. En un ventanal se enmarca un póster de una chica en bikini agachándose, también mostrando su respeto y sus argumentos irrefutables.

En el balcón del segundo piso se acumulan botellas abiertas de culo ancho, de champán, pero de esas pequeñas que se venden en packs. Es probable que no estén del todo vacías, que haya todavía un poso de invierno en su interior. Llevan largo tiempo, quizás desde fin de año. En la ventana colindante me encuentro cada noche con el habitante, sentado frente a su pantalla de ordenador y de cara a la ventana. Los cristales empolvados y la luz incandescente dan una apariencia espectral a su entorno, que parece –difícil es de saber por sus cristales y los míos– atestado de libros. Pasa las noches allí y a veces me parece que ¡de mi alter ego se tratara! Mis gafas no están sucias, pero admito que sí bastante ralladas.

El cuaderno está lleno de anotaciones para *Tierra sin vocales* y apuntes para la escritura de postales. Entre sus páginas, billetes de tren, de avión, entradas para museos. Se mencionan nombres polacos, esquemas lingüísticos y semióticos sobre las relaciones entre los distintos actores con los que participo en el Programa de Voluntariado Europeo, tratando de esclarecer mi propia situación y mi papel en el lugar.

No hago referencia ninguna a los informes que empezado a redactar para el proyecto de investigación. Establezco una especie de frontera entre lo que ocurre en Polonia y lo que ocurre en Catalunya. Ambas experiencias me construyen y, sin embargo, van por caminos distintos. El shock cultural es como el *shock* producido por la entrada forzada en los contenidos y conceptos académicos que no siento como propios, a los que me siento ajeno.

Estudio polaco con los demás voluntarios y una profesora en una pequeña sala mal iluminada de la sede de la asociación que coordina el voluntariado. Las normas gramaticales y el vocabulario son duros. Por las noches, sentado en el escritorio de la habitación, con techo bajo, me ilumina una pequeña lámpara de mesa. Leo artículos académicos conseguidos a partir de los descriptores que me han indicado, extraigo párrafos enteros sin saber muy bien con qué objetivo, y acumulo información en interminables documentos. Registro cada movimiento, cada paso en los informes. Las horas de inicio y de finalización de la actividad, pequeños análisis sobre cada uno de los textos, *keywords*... Tengo la impresión de estar en una factoría, en una cadena de montaje: repito los procesos, una, cuatro, diez veces cada noche, con una sensación de vacuidad difícilmente describable, «más y más como la figura retratada por Charlie Chaplin en el film *Tiempos Modernos*, trabajando locamente e insensiblemente con el fin de producir» (Waters, 2004, p. 45). Acumulo, registro, apago la luz, duermo, me levanto y me voy al centro de arte. Realizo las tareas que se nos piden, también con la impresión de mecánica: envío de correos, realizo comunicaciones, hago tablas virtuales. Vuelvo a casa, me siento, leo, re-leo, señalo, re-re-leo, selecciono, copio, pego, formateo.

Los textos en PDF se desmontan cada vez que se pasan al procesador de texto, por mucho que se peguen sin mantener su formato original. Hay que eliminar espacios que aparecen de la nada entre las palabras, suprimir quiebros en las líneas. En ocasiones los documentos están bloqueados y hay que buscar formas alternativas para extraer su información, recurriendo por ejemplo a aplicaciones disponibles en la red. Las tablas y gráficos hay que capturarlos de la pantalla y pegarlos en el procesador. Fitzpatrick (2011), hablando de una actividad similar cuando decidió publicar un libro en la red a través de una plataforma web, describe la problemática de la compatibilidad entre las herramientas textuales y los formatos de la siguiente manera:

«“Cargar el texto” suena como un modo perfectamente automatizado de trabajar en la era de las redes, cuando aquello estaba muy alejado de ser automático. Era en lugar de eso un pesado proceso de copiar, pegar, codificar a mano cosas como cursivas y pies de página.» (p. 189)³

Copio, pego, formateo y trato de que los ojos no se me cierren mientras las palabras de nombres de universidades que nunca he oído nombrar me hablan de las bondades de tal o cual tipo de evaluación; de medias, de fórmulas, de rúbricas. *Accountability*. Una de las palabras que adquiero, iterada en lo que leo: en inglés, capacidad de *rendir cuentas* de esto o de aquello. Pienso, lejos de la Facultad de Bellas Artes, sobre cómo se rinde cuentas en esta de la *calidad* (del inglés *quality*, otro nuevo *false friend*⁴), no sin un deje de resentimiento. Acumulo, clasifico, ordeno páginas y páginas de bibliografía que presento críptica e insustancial.

El proyecto en el que está inserida mi «nueva» investigación pretende poder analizar la calidad de las guías docentes de los másteres de la Facultad. ¿*Guías*? Por entonces solo conozco los *planes docentes*, los documentos disponibles en la web de cada facultad y que indican objetivos, metodología, contenidos, criterios y herramientas evaluación que se seguirán en una materia concreta. Durante los meses siguientes me costará entender que el proyecto –y mi dirección– se refiere indistintamente a *guías* o *planes*, a los que se referirá en conjunto como «*teaching guides*». No obstante, en la literatura anglosajona con la que estaré obligado a trabajar no se hará referencia a este término, sino al de *syllabus* o *syllabi*.⁵ Este será uno de los tantos problemas de

³ [Ing.] *Perhaps that's not the best phrase for it; "loading the text" sounds like a breezily automated mode of working in the network era, and this was far from automated. It was instead a chunky process of copying, pasting, hand-coding things like italics and footnotes. That said, after several days of very tedious work, the book was, arguably, "published".*

⁴ Como cognados o *false friends* [Ing. falsos amigos] se denominan aquellas palabras o expresiones de la lengua inglesa que se parecen formalmente a otras de la lengua castellana pero que, sin embargo, tienen distinto significado. Aquí se encajarían palabras como: *actually* («en realidad» y no «actualmente»), *ingenuity* («ingenio» y no «ingenuidad») o *sensible* («sensato» y no «sensible»).

⁵ A efectos prácticos y a grandes rasgos, los *syllabi* o *syllabus* serán, de hecho, la versión anglosajona de lo que en España se conoce como planes docentes:

«Los *syllabus* son contratos implícitos entre la institución de educación superior, la facultad, el departamento, el programa de estudios, el instructor y los estudiantes y son preparados cuidadosamente por el profesorado universitario (Parkes y Harris,

comunicación –de traducción, de código– y descoordinación con y en el proyecto con los que me iré encontrando, a pesar de las sistemáticas reuniones.

Mi experiencia y formación previa en el ámbito académico, así como las posibilidades que me abría una beca de investigación como la que se me ofrecía la posibilidad de solicitar (una ansiada estabilidad laboral, una perspectiva de ascenso...), me impulsaron a aceptar formar parte del proyecto de investigación sin apenas conocer del mismo. Con ciertas indicaciones y correcciones, realicé el texto de propuesta para la beca de investigación:

Descripción del proyecto del candidato (máximo 1 hoja)

Tal y como consta en el Plan de Investigación presentado y aceptado en el Programa de Doctorado de la Universitat de Barcelona [omitido] en junio de 2014, el proyecto del candidato se concreta de la siguiente manera:

Título propuesto: «La enseñanza universitaria de las artes desde la periferia. Estrategias para reforzar vínculos entre la universidad, las industrias culturales y el territorio»

Directores: [omitido], [omitido]

Tutor: [omitido]

Presupuestos:

- A. En los sistemas y procesos de evaluación de la calidad de los diferentes programas educativos universitarios tienen cabida actualmente profesores y estudiantes. Aunque los diferentes organismos competentes en la materia y las propias universidades ven cada vez más la necesidad de hacer partícipes de estos procesos a los agentes sociales y profesionales vinculados a las diferentes titulaciones, hay pocos estudios relativos al tema.
- B. No hay un conocimiento sistemático de cómo son valoradas las titulaciones universi-

2002). Sin embargo, tales documentos pueden no capturar completamente lo que realmente se enseña en cada asignatura. Algunos de los contenidos puede que no sean impartidos y otros contenidos que no se tipifican pueden ser, de hecho, trabajados.» [Ing. *Syllabi are implied contracts between the IHE, the college, the department, the program, the instructor, and students and are carefully prepared by most IHE faculty (Parkes & Harris, 2002). However, such documents may not fully capture what is actually taught in each course. Some content in a course syllabus may not be taught, and other content not listed in the syllabus may, in fact, be taught.*] (Coggshall, Bivona, y Reschly, 2002, p. 7–8)

tarias de las artes en las culturas profesionales que les son afines. No se conocen sus representaciones alrededor de la calidad educativa, alrededor del perfil de los diferentes titulados de las artes y alrededor de los modelos de integración en la práctica profesional y en el territorio.

- C. Con la finalidad de potencia los procesos de transferencia a la sociedad y de impulsar una investigación interdisciplinar y de frontera, los programas de Máster y de Doctorado en el contexto de las artes han de estimular el contacto con el entorno profesional inmediato. Deben explorar, además, las aportaciones de aquellos actores que tienen un elevado impacto sobre el territorio pero poca resonancia en los planes de estudio.
- D. El sector de las industrias culturales radicadas en el entorno urbano es bien conocido. En cambio, existe un conocimiento muy fragmentado de la actividad de los productos culturales que, con su actividad, dinamizan el territorio de periferia.

Objetivos:

- A. Hacer partícipes del análisis de la calidad informativa de los planes de estudio de los Másteres de Arte impartidos en la Universitat de Barcelona a diferentes tipologías de profesionales externos afines.
- B. Realizar un análisis cualitativo de las representaciones que estas culturas profesionales tienen sobre la educación superior de las artes.
- C. Establecer una cartografía de la red de centros de arte, naturaleza, territorio y otros entes similares en los territorios de la periferia catalana y estudiar las posibilidades de integrarlos a ellos y a sus actividades en la formación de los Másteres y Doctorados en Arte ofrecidos por la Universitat de Barcelona.

Metodología:

- A. *El análisis de la calidad informativa de los planes de estudio de los Másteres de Arte de la Universitat de Barcelona:* se realizará un estudio empírico con enfoque cuantitativo a partir de las valoraciones de profesores y estudiantes de los centros que oferten estos estudios y de profesionales externos. El estudio estará limitado a una muestra representativa de los Másteres oficiales. Con este objetivo, se diseñará una rúbrica específica que se implementará mediante una aplicación informática en línea. La aplicación permitirá la recopilación de los datos de estudio; calculará los estadísticos básicos, coeficientes de fiabilidad y de acuerdo; y gratificará los resultados obtenidos. Esta investigación se llevará a cabo en el marco del proyecto competitivo al que se vincula el proyecto del candidato. En este caso, el trabajo del candidato se circunscribirá a una colaboración en la selección de los profesionales externos y de su formación en la utilización del sistema de la rúbrica.
- B. *Las representaciones sobre las titulaciones de las Artes de los profesionales externos:* con un enfoque cualitativo, se ejecutará un estudio de casos múltiple sobre los profesionales externos caracterizados por su diversidad tipológica y calidad informativa. La metodolo-

gía será de tinte etnográfico, basada en entrevistas en profundidad y grupos de opinión. La recogida de esta información se llevará a cabo mediante grabaciones de audio que serán transcritas y codificadas mediante un paquete informático especializado. Esta línea investigadora se articula como uno de los centros del proyecto del candidato.

- C. *La cartografía de los centros y profesionales de las artes y su conexión con la universidad*: se constituirá una base de datos digital sobre los distintos centros de producción cultural y los profesionales que se vinculan que permita su consulta pública, aprovechando los resultados de investigaciones previas en el marco del Departamento universitario donde se enmarca en candidato. Se contactará con los diferentes responsables de los centros de producción y con profesorado y coordinación de los distintos programas de estudio superior de las artes ofertados por la Universitat de Barcelona para ofrecer el establecimiento de vínculos entre las distintas actividades que ambos sectores desarrollan y que pueden tener puntos de interés común en el marco de la mejora educativa.

Nunca pude consultar la memoria que componía el proyecto al que me adscribía. Ni sus objetivos ni resultados previstos. Desconozco también cuál fue su resultado final. No he hallado su memoria. Caer en un proyecto *ya iniciado* –pues había empezado hacía un año– e insertarme –como se pretendía– en un ámbito de investigación –el de la evaluación– que me era desconocido fue un duro golpe. La *evaluación* se convertía para mí algo casi punitivo, y me enfrenté a su lenguaje a la defensiva y con recelo.

Tiempo más tarde llegaría a la conclusión de que poco o nada importaba lo que yo quisiera investigar y de si tenía recelo sobre la información que hallaba (su utilidad, su vacuidad). No era libre de desconfiar y de cuestionar la *validez* de aquello que leía y del objetivo del proyecto al que me vinculaba. El trabajo que se me pedía, de búsqueda y vaciado de documentación y de entrevista, iba a utilizarse *de facto* para fundamentarlo: no era algo mío, no era *mi investigación*, no era quien para cuestionarlo. Era «becario», no «investigador». Lo que interesaban eran los puntos A de los «objetivos» y la «metodología» en el plan de trabajo.

El título que había dado perdía su sentido. El concepto de «industria cultural», que había colocado como gatillo, se aparecía como ahora algo factualmente *maquinal* e inhóspito. Traicionero. Supongo que en un momento dado decidí que si quería criticar *el sistema en el que me insertaba y del que había surgido* tan solo podía hacerlo con *mis* palabras; y de que si quería cambiarlo tan solo podía probarlo con hechos (acciones) *táctiles*. Cuestionar la redacción de unos planes de estudio –aún con las opiniones de otros– se me aparecía de pronto carente de sentido. La duda, que finalmente se manifestó en forma de rotura emocional y física, no fue bien recibida.

¿Quién era *yo* para cuestionar (titulaciones, institución, proyecto) más que *yo* mismo?

La expresión inglesa «*lost in translation*» se utiliza para definir la pérdida de información que ocurre cuando se pasa algo de un medio determinado a otro que es distinto (sea un idioma, sea una tecnología). Problemas de traducción y de transmisión. La dirección me obliga a basarme en una base de datos norteamericana sobre educación para buscar información, donde poco hay sobre el aspecto europeo. Escasa información en/de castellano. Me resulta contradictorio ir «tan lejos»: es paradójico que vea extraño ir a Estados Unidos para buscar la forma correcta de hacer las cosas en Catalunya; y que me parezca lógico que me haya ido, a su vez, a Polonia para aprender a ver las cosas de manera diferente.

En la portada del cuaderno, una pegatina de un festival de diseño parece tener un error en su escritura inglesa: «*It won't turns off by itself*» —«No se van a apagar solo»—. ¿Errata, fallo intencionado o simple visión desconfiada por mi parte?

[#1] <http://joanmiquelporquer.tumblr.com/>

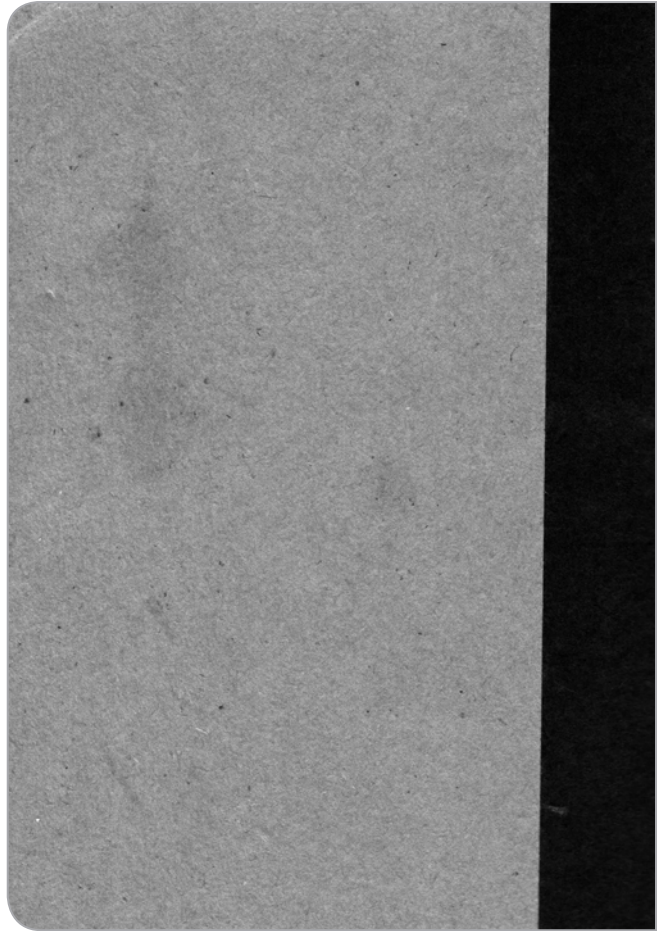
[#2] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543773.pdf>

COGGSHALL, Jane G., BIVONA, Lauren y RESCHLY Daniel J. (2012). *Evaluating the Effectiveness of Teacher Preparation Programs for Support and Accountability. Research & Policy Brief*. Washington (DC): National Comprehensive Center for Teacher Quality. Disponible en [#2]

FITZPATRICK, Kathleen (2011). *Planned Obsolescence. Publishing, Technology and the Future of the Academy*. New York: New York University Press

MENDOZA, Eduardo (1986). *La ciudad de los prodigios*. Barcelona: Seix Barral

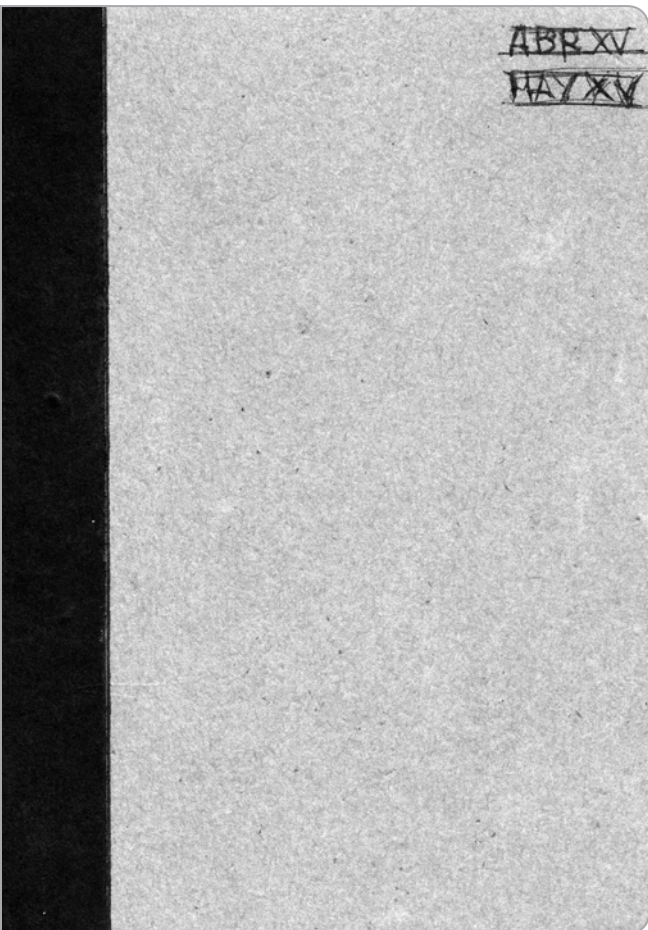
WATERS, Lindsay (2004). *Enemies of Promise: Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*. Chicago (IL): The University of Chicago Press



Cuaderno nº5

ABRIL 2015

MAYO 2015





Un esquema en el cuaderno, entre dos hojas, en el que parece que estoy recogiendo ideas para elaborar un artículo para una revista. Dicen así:

- * Determinar los esquemas de poder y autoridad en el espacio de trabajo. Piramidales o no piramidales. ¿Existe uno adecuado para cada circunstancia?
- * El poder... ¿Quién lo tiene? ¿Por qué lo tiene? ¿Cómo lo ejerce? Directa, indirectamente.
- * Deberes y obligaciones versus la idea del servicio de voluntariado.
- * Roles: el mío, el del grupo, el de los organizadores.
- * Una experiencia EVS en el ámbito de la organización de festivales internacionales.
- * Hacer las cosas sin preguntar equivale provocar situaciones de incomodidad.

Durante el tercer mes del proyecto se visualizan cada vez más conflictos entre los voluntarios y el personal del centro de arte por los roles y tareas que cada uno de los actores tiene asignados. Los voluntarios tienen la sensación de que su presencia resulta incómoda. Aún se les asignan tareas repetitivas, a veces improvisadas, que les frustran (elaboración de bases de datos y de *mailing*, ideación de material promocional). Todos sienten ansias por trabajar, por hacer alguna tarea significativa vinculada a su perfil competencial, y la inacción rutinaria les corroe

Problemas de roles entre el personal del centro y los voluntarios. A veces, nos sentimos abandonados. Me posiciono como observador, como investigador o como inquisidor. Ejercicio un doble, triple rol: voluntario, becario, universitario. Docente sin docencia y sin aula. Establezco, una vez más, una barrera invisible entre el aquí y el allí. Me resulta difícil gestionar los matices y mis compañeros de voluntariado lo notan, también ellos aquejados por algo similar. Pero decididos a sacar lo mejor de su situación –la vida en el extranjero, la vivencia de lo otro para contrastarlo con lo propio, una perspectiva laboral–. Quizás mi mirada está velada por el arraigo, el pie que tengo en Barcelona. A dos tierras. Mis compañeros, ahora, solo tienen el rol que viven. Yo, sin embargo, no me he desprendido ni puedo de mi rol de *inquiridor* –entendido como indagador, inquisidor, censor–.

En las demás páginas, apuntes para cartas y ensayos. Y las palabras describiendo las acciones realizadas en un viaje. Voy solo a Lituania en unos días de asueto. No me llevo ordenador. A la vuelta, en Łódź, escribo un listado de posibilidades de relación entre el allí y el aquí (Barcelona): «Pasado industrial, Industrias creativas y festivales; Polonia polaca, Polonia catalana. Polonia como concepto; Independentismo; Población, emigración, movilidad...». Luego, listo las instituciones académicas de uno y otro lugar, pensando en relaciones implausibles. El cuaderno termina con una frase enigmática: «¿cómo lo llevas un año después de haberte graduado? ¿Dónde estás? ¿Dónde *estarás?*»

11 de mayo. Una vez cada mes envío un informe a la dirección de tesis para dar cuenta del trabajo. Vuelvo sistemáticamente para tener reuniones presenciales:

Informe de investigación

Proyecto: «L'ensenyament universitari de les arts des de la perifèria. Estratègies per a reforçar vincles entre la universitat, les indústries culturals i el territori»

Doctorando: Joan Miquel Porquer Rigo

Periodo: 10.04.15 / 10.05.15

Tramitado: 11.05.15

Actividades llevadas a cabo:

- A. Lectura y vaciado de artículos seleccionados:
 1. Volumen de documentación vaciada
 2. Naturaleza de los hallazgos
 3. Acciones respecto al Cuaderno de Campo
 4. Sistematización del proceso
- B. Incorporación de resultados a la base de datos
- C. Escritura de comunicaciones para congresos
- D. Otras actividades de investigación:
 1. Visita a instalaciones de centros educativos: *Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi*
 2. Realización de cursos MOOC: *Erasmus+ Funding Opportunities for Youth*

A)

1. He consultado un total de 78 de los 240 resultados descargados desde ERIC. Esos 78 resultados se han materializado en 45 documentos vaciados hasta la fecha. La diferencia de 33 se produce por varios motivos: En primer lugar –y so consejo de la dirección– se han

descartado aquellos resultados de los que solo se dispone el *abstract* por imposibilidad de acceder al documento original (ya sea por su discontinuidad en la red o por no disponer de acceso al mismo a través de los servicios del CRAI – cuando pertenece a revistas a las que no está suscrita la Universidad de Barcelona). En segundo lugar, en mucha menor medida, se ha prescindido del análisis de documentos cuya temática o naturaleza está en las antípodas del interés de la tesis (véase, por ejemplo, manuales de tipo técnico sobre estudios de ciencias de la salud). Una tercera razón de descarte, también infrecuente, ha sido la imposibilidad de vaciar sistemáticamente la información del documento por cuestiones técnicas (lo que ocurre cuando, por ejemplo, el documento digitalizado no está optimizado para el copiado/pegado de su texto –digitalización defectuosa). En todo caso, y antes de descartar cualquier documento, se ha leído y analizado de forma superficial para determinar que su contenido no es de vital importancia para la tesis.

2. Refiriendo al material listado en el cuaderno de campo (p. 54–56), los artículos analizados hasta el momento pertenecen a las franjas de búsqueda por descriptores *Thesaurus* siguientes:

- » *Curriculum evaluation+Program Effectiveness+Higher Education*
- » *Curriculum Design+Program Evaluation+Higher Education*
- » *Program Evaluation+Program Effectiveness+Higher Education+Since 2014*

Predeciblemente, el hecho de resultar de búsquedas con los mismos descriptores ha provocado que los temas tratados en los 45 documentos analizados hayan sido muchas veces similares. La naturaleza de ERIC (su idioma –inglés– y su localización geográfica –norteamérica–) parece también condicionar la naturaleza de los documentos: en general estos se referirán a estudios realizados en/a cargo de instituciones norteamericanas o en su esfera de influencia idiomática (países anglosajones o de tradición anglosajona –Reino Unido, Australia y en menor medida India y Pakistán). Los documentos analizados parecen referir como norma al análisis del entorno de titulaciones de ciencias (ingenierías) y en menor medida a humanidades (generalmente programas EFL o ESL). Solo en contadas ocasiones se hace referencia a instituciones/titulaciones de arte (por ejemplo el vaciado n°44, con el título «Alternative Spring Break at the Savannah College of Art and Design: Engaging Art and Design Students in Community Service» [Hoey y Feld-Gore, 2014]).

La percepción general ha sido la de artículos locales, puntuales, analizando situaciones concretas en instituciones educativas (evaluación de programas por medio de metodologías cualitativas/cuantitativas) con una óptica de «contabilidad». Esto es, que los artículos –de autoevaluación– parecen tener la función de validar (o no) acciones educativas de cara a los *stakeholders* internos (dirección de las instituciones, cuerpo académico, alumnado) y externos (agencias de acreditación/evaluación, ministerios de educación). Generalmente dispondrán de una larga lista de referencias –no siempre justificadas/necesarias– y su longitud estará entorno a las 10-15 páginas.

Esta tipología de artículos, si bien no se tiene la percepción de que vayan a servir como «cuerpos teóricos» de la tesis doctoral, sí que pueden servir como soportes de citación o como ejemplos de metodologías de evaluación. Parece que van a tener la función, además, de justificar lo válido del proyecto de investigación (al no haber precedente). Cabe destacar que se han hallado otros artículos (como por ejemplo el vaciado nº9 «The Impact of External Quality Assessment on Universities: The Estonian Experience» [Vilgats y Heidmets, 2011]) que sirven como verdaderos monográficos sobre temas concretos (en este caso, sobre el EEES). En general, estos documentos parecen tener una longitud mayor que los anteriormente citados y un número de referencias menor (se perciben como de mayor componente «Primary Research»).

Dado lo anterior, las etiquetas más utilizadas en la base de datos han sido «Evaluación», «Evaluación de Programas» y «Metodología cuantitativa» (en menor medida, «E-Learning», «Aprendizaje-Servicio» o «Rúbricas»). Es especialmente interesante remarcar este último punto –cuantitativo. Y es que los artículos analizados utilizan para sus estudios mayormente –quizás debido a su naturaleza contable y científica que se destaca más arriba– metodologías donde lo primordial son los números y su análisis matemático/estadístico. Este factor ha dado lugar a sumergirse en un mar de términos estadísticos (*Correlación de Pearson*, *MANOVA*) no siempre asimilados. En general, me reafirmo en la opinión –soportada por varios de los artículos (nº43, nº45...)– de que son necesarios más estudios cualitativos donde lo estadístico intervenga primordialmente solo a nivel de herramienta accesoria (en el análisis, por ejemplo, de resultados de rúbricas o escalas de *Likert*).

3. A nivel de cuaderno de campo se han producido algunos cambios respecto a la información que se inscribe y su formato. Es especialmente destacable, primero, la evolución del apartado «Vocabulario», en donde se ha substituido el listado de conceptos clave por el listado de los fragmentos de texto más destacables del vaciado. Así se considera que se da un paso más en el análisis de los artículos: del documento original PDF se hace una primera extracción general de texto que se pega en un documento independiente –el documento de vaciado-. Posteriormente, se hace una lectura del texto vaciado y se subrayan los fragmentos primarios y secundarios más significativos. En una tercera fase, los fragmentos primarios se copian al cuaderno de campo en forma de lista y, una vez ahí, se remarcan en negrita los términos clave. A partir de esos conceptos resaltados se elabora el apartado «Descripción».

El ítem «Descripción» es una nueva incorporación consistente, simple y llanamente, en un resumen personal de los contenidos del texto. Su utilidad es muy clara: permitir determinar a primera vista la naturaleza del documento vaciado con el fin de utilizarlo en citación y en la elaboración de memoria sobre la primera parte de la investigación. La «franqueza» del lenguaje utilizado en la descripción no atiende a razones de corrección académica: se prima la percepción rápida del contenido. Como en «Vocabulario», los términos clave son subrayados en negrita.

4. La práctica sistemática de la lectura y vaciado de artículos ha ido optimizando el proceso. En este sentido, se requiere ahora mucho menor tiempo para trabajar en cada uno de ellos. Atendiendo a los espacios horarios listados en el Cuaderno de Campo, se necesitan aproximadamente 1-1'30 horas para leer, vaciar, analizar e indexar cada uno de los ítems. A lo largo del proceso se incluyen pausas, especialmente cuando el contenido del artículo es muy denso o el diseño utilizado para su lectura no es el más adecuado. De la misma manera, se aprecia la dificultad de analizar –por el momento– más de 3 documentos al día. Las razones para ello, se ha apreciado, no son tanto temporales como de saturación cognitiva. Se ha percibido que, en ocasiones, no es recomendable realizar toda la actividad en horario nocturno: el cansancio acumulado durante el día influye negativamente en el tiempo necesario para trabajar con cada documento. La metodología más adecuada parece ser la de trabajar durante el día en diversos estadios horarios (realizar parte de la actividad a primeras horas de la mañana, de la tarde y de la noche). En todo caso, de cara a cumplir con el objetivo planteado por la dirección de tener elaborada la primera parte de la investigación para la primera parte de agosto de 2015, es necesario tomar medidas para acelerar el proceso de vaciado.

B) Se han incorporado sistemáticamente los datos bibliográficos a la base de datos diseñada con anterioridad sin mayor complicación. Como acción más destacable durante este periodo, cabe destacar la incorporación de la casilla «DOI» a la plantilla de ficha [Imagen 1]. Con el transcurso del tiempo se ha ido denotando la utilidad del DOI (*Digital Object Identifier System* [Ing. Sistema de identificación de objetos digitales]) para mantener la genealogía del documento analizado si este se ha descargado de una fuente indirecta o si su disponibilidad en red está discontinuada. El DOI substituye a los datos de URL si no se tiene acceso a la mismos.

Por lo que respecta a la generación automática de la cita bibliográfica en la base de datos [Imagen 2], la incorporación del DOI en substitución de la URL tiene que hacerse de forma manual en cuanto se copia la referencia. La experiencia demuestra que esto no lleva mayores contratiempos [Imagen 3].

C) Durante el periodo revisado se han escrito dos abstract para el *3rd International Congress of Educational Sciences and Developement* (Donosti, 24–26 Junio 2015): 1) «*Lea las instrucciones de uso*». *Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de la creación artística* [Porquer Rigo, Grau Costa, Ros Vallverdú y Asensio Fernández, 2015]; y 2) *Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y del oficio tradicional* [Porquer Rigo, Grau Costa y Piñol Torrent, 2015].

El contenido de los mismos ha referido a acciones pedagógicas llevadas a cabo durante el presente curso 2014-2015. Se me ha añadido como co-autor a una tercera comunicación con título *Tres cursos de experiencia e innovación en la sistematización de las técnicas*

Bibliografía [Tesis Doctoral] Clave

Tipo de documento Institución

Título documento

En

Autor

Editor

Lugar Año Páginas
 Volúmen Número

Vínculo de Internet

Fecha web DOI

Pedido Disponible Leído

Abstract

Wyss, Vanessa L.; Freedman, Debra; Siebert, Cathy J. (2014). "The Development of a Discussion Rubric for Online Courses: Standardizing Expectations of Graduate Students in Online Scholarly Discussions". *TechTrends*. : , v58 n2 p99-107. Recuperado de/Recovered from: [].

DOI 10.1007/s11528-014-0741-x

46-JM_Wyss_Development-of-a-discussion_0079

Wyss, Vanessa L.; Freedman, Debra; Siebert, Cathy J. (2014). "The Development of a Discussion Rubric for Online Courses: Standardizing Expectations of Graduate Students in Online Scholarly Discussions". *TechTrends*, v58 n2 p99-107. DOI: 10.1007/s11528-014-0741-x.

Imagen 1. Ficha bibliográfica en la base de datos

Imagen 2. Cita bibliográfica pre-formateada en la base de datos

Imagen 3. Ficha bibliográfica adaptada en documento de vaciado

CAD-CAM: una proyección profesionalizadora actual en el ámbito de la escultura [Grau Costa, Grasso Galera y Porquer Rigo, 2015] y que hace referencia también a mi participación como docente en la asignatura «Taller de Creación I» del Grado en Bellas Artes.

D)

1. Se han visitado las instalaciones y se ha conocido al personal de la oficina de relaciones internacionales de la *Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi* [Pol. Academia de Bellas Artes de Łódź]. Institución independiente y con unas instalaciones envidiables a nivel de talleres de técnica escultórica, la responsable de la oficina se ha mostrado muy interesada en establecer vínculos de intercambio de estudiantes con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Me he ofrecido a hacer de puente entre las oficinas de relaciones internacionales aprovechando mi estancia en la ciudad, considerando la oportunidad de colaboración como muy provechosa a medio plazo (especialmente en lo referente a sus programas de residencia para profesorado universitario).

2. He iniciado un MOOC sobre el programa Erasmus+, con el título «Erasmus+ Funding Opportunities for Youth» y coordinado por SALTO (*Support, Advanced Learning and Training Opportunities within the European YOUTH programme* – Centro de investigación de recursos para la juventud de la Unión Europea) [#1]. Con una dedicación de 3-4 horas semanales (durante 4 semanas), el curso me está ofreciendo una visión muy clara de la metodología para elaborar proyectos para solicitar subvención al organismo europeo correspondiente. Uno de los factores más destacables del curso es la posibilidad de descargar de forma libre todos los contenidos y difundirlos bajo la licencia *Creative Commons*.

Actividades para realizar de cara al próximo informe:

1) Avanzar con el vaciado de artículos y su incorporación a la base de datos, acelerando el proceso; y 2) Considerar y, si procedo, llevar a cabo la presentación de propuestas de comunicación para otros congresos como el *VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario (ApS-U6)* (Granada, 28–30 Mayo 2015) en colaboración con la dirección y otros autores del Departamento de Escultura.

En la calle *Wojska Polskiego* la vía férrea está tan desgastada y es tan desigual que el tranvía da tumbos continuamente. He visitado la academia de Bellas Artes de la ciudad. Los estudiantes Erasmus inauguran una exposición colectiva organizada por la oficina de relaciones internacionales del centro que retrata la ciudad donde residen

circunstancialmente. En un principio les invitaron a captar la escuela, pero se mostraron reticentes. Luego les invitaron a que plasmaran la calle donde se ubica, pero tampoco se entusiasmaron. Finalmente se convino que la exposición giraría en torno a la estampa de la ciudad y la experiencia internacional en la misma.

Los motivos se repiten en las capturas fotográficas, en los gravados, en una pintura y en un vídeo en un pequeño hall frente a la oficina de relaciones internacionales. Una chica realiza una performance en la que camina por la sala, de un lado a otro, moviendo sus brazos pintados de negro. La exposición es solo para estudiantes internacionales y en la inauguración sólo hay estudiantes internacionales. Los nacionales no parecen relacionarse con ellos. Parecemos caer todos en intereses y diferencias de cuño personal. Pero todos lucimos un anillo de estrellas europeas en la solapa. Y mi contrato de investigador, en última instancia, lo subvenciona el Fondo Social Europeo.

[#1] <https://www.salto-youth.net/rc/participation/mooc-erasmusplus/>

[#2] <http://goo.gl/xrnRAD>

[#3] <http://goo.gl/GhaJX6>

GRAU COSTA, Eulàlia, GRASSO GALERA, Guillermo Ginés y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2015, junio). Tres cursos de experiencia e innovación en la sistematización de las técnicas CAD-CAM: una proyección profesionalizadora actual en el ámbito de la escultura. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España

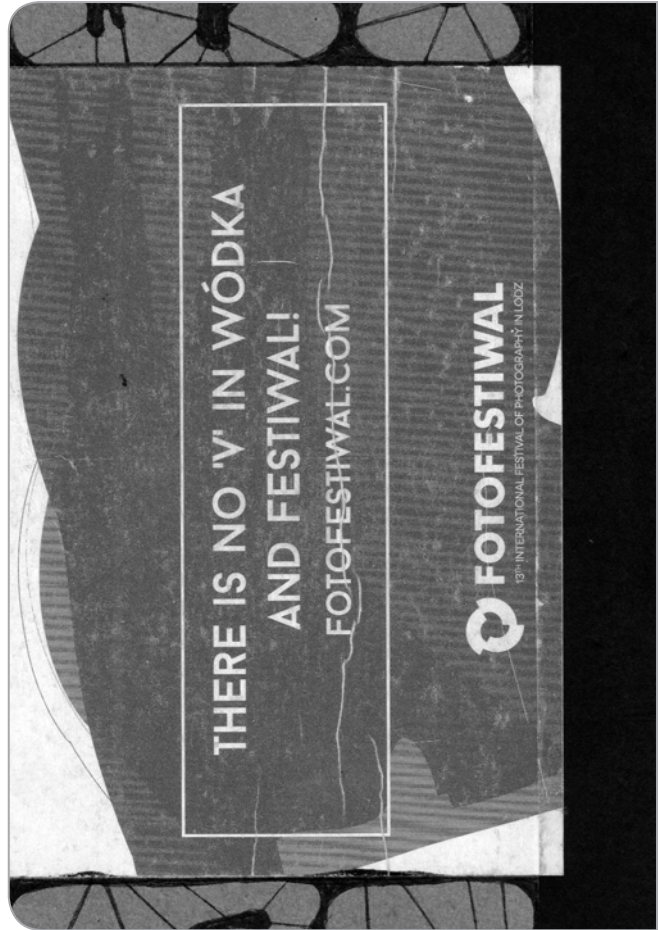
HOEY, J. Joseph y FELD-GORE, Jeffrey A. (2014). Alternative Spring Break at the Savannah College of Art and Design: Engaging Art and Design Students in Community Service. *New Directions for Institutional Research*, 162, 77–86

PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume y ASENSIO FERNÁNDEZ, José Antonio (2015, junio). «Lea las instrucciones de uso». Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de la creación artística. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en [#2]

PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015, junio). Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y del oficio tradicional. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en [#3]

VILGATS, Birgit y HEIDMETS, Mati (2011). The Impact of External Quality Assessment on Universities: The Estonian Experience. *Higher Education Policy*, 24(3), 331–346





Cuaderno nº6

MAYO 2015

JUNIO 2015

JULIO 2015





«Muy pocos críticos exigirían que la verdad autobiográfica fuera literalmente verificable; esto, después de todo, socavaría la idea de que la verdad del yo es más compleja que el “hecho”. Por lo tanto, se afirma, la “intención” de decir la verdad, en la medida de lo posible, es una garantía suficiente de veracidad y sinceridad autobiográfica.» (Marcus, 2006, p. 3)¹

En la primera página del cuaderno se lee un extracto de un ensayo de una carta: «que no te extrañe tampoco el desorden de ideas, pues ni yo mismo sé ponerlas en orden últimamente».

Noviembre de 2017. Camino con un amigo por la calle Blai del barrio del Poble Sec de Barcelona y vemos un montón de sillas vetustas que han sido depositadas junto a un contenedor, para que sean recogidas por los servicios de limpieza. Es día de sacar «trastos viejos» a la calle. Mi amigo baraja la posibilidad de recoger alguna de ellas para llevársela a su casa, especialmente una que tiene unos intrincados motivos tallados en la madera de su respaldo. Le pregunto intrigado cómo piensa hacerlo, pues vive bastante alejado de la zona. «En el asiento de la moto, claro. Llevo unos elásticos para tensarla». Y lo dice totalmente convencido.

¹ [Ing.] *Very few critics would demand that autobiographical truth should be literally verifiable –this would, after all, undermine the idea that the truth of the self is more complex than the “fact”. Thus, it is claimed, the “intention” to tell the truth, as far as possible, is a sufficient guarantee of autobiographical veracity and sincerity.*

Mientras seguimos caminando –desechada la idea– le cuento cómo en Łódź, entre varios voluntarios, llenamos la segunda planta de una antigua fábrica textil de sillas, sofás, *chaise-longes* y mesillas bajas recuperadas, con el fin de que pudiera llevarse a cabo un evento de *portfolio review*² en el festival de fotografía en el trabajábamos. Durante varias semanas, la compañera voluntaria con la que compartía mesa se dedicó a bucear en distintas páginas web donde la gente ofrecía muebles de forma gratuita. Comunicándose en una mezcla entre polaco, inglés y francés, conseguía concertar citas en las que recoger los muebles en distintas localizaciones de la ciudad. Si el lugar estaba lejos del espacio industrial donde se organizaba el evento, alguien con vehículo propio nos acompañaba, a ella y a mi, a buscar lo que quiera que hubiera encontrado. Si el lugar estaba cerca, íbamos a pie y lo traíamos a peso.

Tras varias semanas de idas y venidas, de múltiples donaciones y de préstamos, la gran sala se llenó de pequeños espacios independientes de revisión preparados para los encuentros entre las personas revisoras y las fotógrafas. Cuando terminó el evento, y los muebles prestados se devolvieron, se almacenaron todas las donaciones en un antiguo trastero. No se volvió a reparar en ellas. ¿Seguirán allí?

Las personas expertas que había sido invitadas y que asistían al *portfolio review* eran grandes nombres, nacionales e internacionales, del ámbito de la fotografía (direcciones de fundaciones fotográficas, comisariados de museos, críticas editoriales...) de una edad variable. Se sentaban en aquellas sillas inestables y, en ocasiones, destartaladas que, si bien daban un aspecto informal y «casero» al evento, devenían incómodas tras varias horas. Allí sentadas, eran asaltadas por jóvenes y maduras promesas que habían pagado una tasa determinada para poder charlar con ellas y mostrarles su trabajo en flamantes encuadernaciones durante un tiempo determinado (25 minutos), con la esperanza de recibir un consejo revelador o un guiño que les permitiera exponer su trabajo en museos, fundaciones, revistas u otros festivales. Una gran parte de las personas que revisaban portafolios, comprobé más tarde, pasaban el año saltando de festival en festival haciendo lo mismo, encadenando «bolos» –aunque no necesariamente cobrando por ello–. Se conocían y se invitaban mutuamente a los distintos eventos que algunas de ellas coordinaban, amparadas por sus méritos y por haber sido invitadas con anteriori-

² Por *portfolio review* [Ing. revisión de portafolio] se conoce el evento breve en donde se reúnen una pareja de personas, revisora y revisada, para que la primera comente críticamente el trabajo (artístico, fotográfico, de diseño...) de la segunda a partir de un material editorial determinado, y para que le de un veredicto sobre el mismo. La persona revisora será normalmente profesional reconocida en un sector determinado. La revisada podrá ser estudiante o profesional novel. A parte de para la mejora del trabajo presentado, estos encuentros pueden favorecer el establecimiento de compromisos laborales –como en el supuesto de que la persona revisora proponga un proyecto a la revisada o en el que recomiende a la misma a una tercera para lo mismo–.



dad en éste o en aquél festival. Me recordaba un poco al sistema seguido en la educación secundaria en Catalunya para cubrir bajas en el profesorado, las famosas «listas» en las que me había registrado alguna vez: uno se presentaba a la convocatoria pública de las mismas con ciertos méritos (títulos universitarios y su especialidad, publicaciones editoriales, experiencia docente en ámbitos distintos a la educación secundaria pública en Catalunya, etc.) y se le asignaba un número de acuerdo a una puntuación obtenida con el baremo de los mismos. Uno entraba, entonces, en una lista de espera para cubrir puestos libres –normalmente puestos complejos y de poca carga horaria, durante pocas semanas–. Una vez en la lista, no era posible presentar nuevos méritos, sino que sólo se podía ascender mediante la prestación de servicios docentes, lo que era a su vez complicado si no se tenía un buen número, entrando así en un círculo vicioso y pétreo. Cada año debía renovarse la «suscripción» a la lista con el fin de ser tenido en cuenta para realizar substitutiones.

En los carteles de los distintos festivales de fotografía a los que asisto se leen nombres que se repiten, como pasa también en la lista de concesión de subvenciones en distintos proyectos de investigación universitaria. Paradójicamente, a los festivales no se invitaba a muchas personas provenientes del campo académico universitario: ni del arte ni de la fotografía; tampoco ocurría a la inversa. Terrenos limítrofes, sí, pero como naciones ajenas. *Portfolio review* y tutoría personalizada como cosas que son iguales, pero a la vez terriblemente distantes.

En la primera sesión de cada nuevo grupo que está bajo mi tutela en el espacio del Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes, invito al alumnado a que observe el entono en el que trabajará. Les hablo de que antes era el Taller de Metal, y les cuento de donde proviene el mobiliario y los materiales almacenados, consumibles, que utilizaremos. Armarios metálicos, reclamados de antiguos talleres en desballestamiento, que han cambiado su mobiliario en alguna inversión fortuita. Tienen todavía los carteles de «precaución, productos químicos». Trapos de cocina a cuadros, desgastados, que se traen de casa para secarse las manos y recoger amorosamente ollas llenas de caldo hecho con pieles de cebolla, que se han traído también del hogar tras terminar su vida práctica. Botes de cristal de conserva con etiquetas que definen sus nuevos contenidos (sustancias tintóreas, cuentas, elásticos, pigmentos). Sillas antiguas y mesas rayadas por el uso precedente, casi como en aquel espacio industrial y de uso contingente donde se realizaba la revisión de portafolios. Pero aquí todo se sigue reutilizando, reordenando en un baile interminable de adaptación constante a las circunstancias y a las necesidades de la actividad docente.

En el mes de junio, los voluntarios viajamos a Alemania, a Hamburgo, para participar en otro festival internacional de fotografía. Es algo improvisado. Aquí el equipo es igualmente pequeño que en el festival de Polonia, pero los *partners* y el presupuesto son mucho mayores –cerca de dos millones de euros, nos dijeron–.

Con una ola de calor infrecuente, participamos en el montaje de varias exposiciones itinerantes: junto con un equipo de técnicos fineses, montamos una itinerante sobre «post-fotografía» en una antigua estación de tren; con un equipo portugués, montamos otra en la plaza mayor, consistente en una estructura modular de rejas de acero galvanizado y cubos de luz de metacrilato con fotografías de la ciudad. Otros días, echamos una mano con la organización del «portfolio» review del festival. Poco antes de la inauguración, colaboramos también con el montaje –y desmontaje, días después– de una exhibición colectiva de fotografía que se alberga en contenedores de transporte marítimo reutilizados y que se han instalado en el jardín de un museo que nos sirve como sede. Al mediodía, en una de sus oficinas, fuertemente refrigerada, descansamos.

Un día sí y otro también me muevo en solitario por la ciudad, en bicicleta, con el ordenador en la mochila. Descubro un café que regenta una mujer hispana en el barrio de Sankt Pauli y acudo allí a leer y a escribir. Otras veces lo hago en la sala común tenuemente iluminada del barco pesquero, reconvertido en centro cultural y sala de conciertos, en el que nos alojamos parte de los voluntarios. Por la noche, los camarotes que compartimos se mecen con el paso de las barcas de mercancías que circulan por los canales exteriores del barrio de Öberhaffen.

Durante una de nuestras pausas refrescantes al mediodía, en la oficina, recibí la llamada de una colega con la que habíamos propuesto un curso de verano que iba a llevarse a cabo al mes siguiente en la Universidad. Lo habíamos titulado *Arte, Sostenibilidad y Territorio. Propuestas desde la regeneración, la recuperación y la emprendeduría sociocultural*. Me llama para comunicarme que, tras varios meses de trabajo conjunto a distancia, la institución ha decidido cancelarlo porque prevé que no va a haber las suficientes matriculaciones como para que resulte rentable. Todavía faltan unas semanas para que se cierren, pero no hay opción a réplica: ya está decidido.

Un año después presentamos una comunicación que deja constancia sobre el curso, al menos, en el simposio invitado de un congreso. La llamamos «Arte y sostenibilidad como ejes de un curso de formación complementaria en una universidad catalana. Una propuesta en construcción» (Porquer Rigo, 2016). Su presentación de diapositivas dice lo que sigue [#1]:

A. «Decálogo» de precedentes

- » Somos un grupo reducido de profesorado del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.
- » Tratamos de organizar actividades que permitan vincular lo que pasa en la facultad con lo que sucede fuera (prácticas académicas, visitas temáticas, ponencias invitadas, exposiciones).
- » Detectando lo saturado de la (nuestra) ciudad viajamos fuera, a su periferia, para conocer realidades y oportunidades alternativas, dispuestas a colaborar en la realización de proyectos.
- » Con diferentes trasfondos creativos, estamos interesados en el paisaje y en la naturaleza; en la sostenibilidad –ambiental, económica y social– y en la recuperación de oficios y técnicas en desuso; en el conocimiento humanístico para afrontar los retos de la sociedad en general y de la educación en las artes en concreto.
- » No contamos con financiación ni medios... ¡tan solo con la voluntad!
- » La situación universitaria actual (curricular, económica) no facilita la organización de encuentros que puedan generar una red de complicidades.
- » La Universidad de Barcelona, mediante su programa de cursos de verano *Els Juliolis de la UB* [Cat. Los Julios de la UB] convoca anualmente la posibilidad de realizar cursos de verano corta duración (1–2 semanas) a lo largo del mes de julio.
- » Dichos cursos están abiertos al público en general y permiten el planteamiento de propuestas formativas menos convencionales, que tienen difícil cabida en las titulaciones de grado o posgrado.

B. La propuesta

A finales de 2014 proponemos un proyecto de curso denominado «Arte, Sostenibilidad y Territorio. Propuestas desde la regeneración, la recuperación y la emprendeduría sociocultural».³ Planteamos la formación como una sucesión de ponencias invitadas y conferencias-taller con los que poner en común, en un mismo lugar, actores de perfiles atípicos, de la periferia geográfica, que pueden ejercer opinión sobre caminos a seguir para regenerar la sociedad desde una perspectiva de sostenibilidad y de creación.

Las ponencias-taller se estructuran en torno a cuatro ámbitos: *Etnobotánica, Artecología, Dinamización Social y Oficio Singular; Emprendimiento, Mujeres y Sostenibilidad*. Los perfiles de los ponentes aglutinan a: técnicos medioambientales, artistas-artesanos, de upcycling y land art; gestores de centros de arte y sostenibilidad, agentes de desarrollo local, promotor@s de

³ De la propuesta queda constancia a través del perfil en una red social, desde donde se quiso hacer difusión de la misma y donde se presentó a todas las personas ponentes con nombres y apellidos [#2].

permacultura, emprendedor@s creativ@s, responsables de marketing cultural, activistas, historiador@s, geógraf@s y antropólog@s, botánic@s... El contacto entre estos perfiles debe permitir la creación de una red de opinión y de contactos para llevar a cabo nuevos proyectos de dinamización social dentro y fuera de la institución, a nivel de facultad y de universidad

Durante los meses de marzo, abril y mayo de 2015 gestionamos el contacto con los ponentes propuestas ... hacemos difusión mediante redes sociales, mailing, y confiando en los propios mecanismos de la institución ... buscamos billetes, alojamientos, planificamos los horarios ... gestionamos currículos de l@s ponentes ... ¡planificamos el calendario final! ... se acercan las fechas, la matriculación se abre. Los precios son relativamente asequibles y existen becas para estudiantes ... los traslados y gratificaciones de los ponentes se han planificado atendiendo al gasto más reducido posible.

... Y a mediados de junio de 2015 la organización nos comunica que no es posible realizar el curso con el número de inscripciones de las que disponemos.

¿Qué ha ocurrido? ¿Qué ha fallado? Tras meses de preparación... ¡ningún resultado!

¿Ninguno?

C. Aprendiendo de los errores

A partir del «fracaso» del proyecto surge un periodo de evaluación y reflexión para plantear futuras acciones:

Sobre el planteamiento del curso...

- » ¿Está bien explicado? ¿Se comprende su descripción/objetivo?
- » ¿Existe un interés y público objetivo para el mismo? ¿Cuál es el target?
- » ¿Debe primar el criterio de sostenibilidad económica a la hora de proponerlo? ¿Es posible/necesario buscar sponsors para llevarlo a cabo? ¿Lo facilita la institución?

Sobre la difusión del curso...

- » ¿Qué canales se utilizan para su publicidad? ¿Se llega al público objetivo?
- » ¿Son suficientes los canales de difusión que tenemos a nuestro alcance directo?
- » ¿Son suficientes los que proporciona la universidad?

Sobre la relación con la institución...

- » ¿Existe interés en promover cursos de verano que no tienen un «beneficio económico directo»? ¿Cuál es la función de los cursos de verano universitarios?

D. Perspectivas de futuro

- » El curso permite la creación de una red de contactos interesados en nuestro ámbito de trabajo.

- » La red de complicidades facilita la vertebración de proyectos interuniversitarios de investigación respecto a los temas de interés, como el de «Aplicación de nuevas estrategias sostenibles en la producción artística. Identificación y análisis de los métodos actuales empleados en el territorio nacional (APUESTA)», propuesto desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla para convocatoria de subvención del Ministerio de Economía y Competitividad en el año 2016.
- » El conocimiento metodológico facilita la organización de iniciativas como *Arte+Social+Textil*, durante los meses de mayo y junio de 2016 [#3].

La última diapositiva de la presentación presenta un mensaje enfático en grandes y redondas letras verdes, «¡Hay esperanza! ¡Gracias por tu atención!», justo al lado de un logotipo que era parte de la imagen gráfica del curso: un círculo de color verde que contiene en su interior la silueta de un árbol carente de hojas. En la pequeña sala de conferencias del hotel en donde se presenta la ponencia hay algunas personas que asienten sonrientes pero que no plantean preguntas. Se pasa a la siguiente ponencia, puesto que ya se va con retraso. Se entrega un certificado de participación, un poco descolorido por la falta momentánea de tinta en el tóner de la impresora.

Antes de marcharme a Alemania decido comunicar a mis compañeras voluntarias y a las responsables del proyecto de voluntariado que, tras aquél evento, me iré. Les doy tiempo suficiente para que encuentren a otra persona antes del siguiente festival que deberá organizarse y que tendrá lugar en noviembre. Una de las condiciones para dejarme marchar será que redacte una carta de resignación, dirigida a la agencia nacional que financia mi manutención y de la que la asociación recibe una subvención no determinada. La resignación espontánea de una persona voluntaria no se ve con buenos ojos.

Estimado/a señor/a,

Mi nombre es Joan Miquel Porquer y soy actualmente voluntario en el proyecto [omitido], coordinado por [omitido] en la ciudad de Łódź. Al final de junio, tras terminar con la primera parte de mi actividad de voluntariado, abandonaré mi posición.

La principal razón para ello es, actualmente, la creciente incompatibilidad de mi in-

volucración en el proyecto con mi actividad de investigación doctoral. Matriculado como estudiante de doctorado en Educación de Arte, obtuve el permiso de mi universidad para participar en este programa de voluntariado europeo bajo algunas condiciones. Una de ellas, discutiblemente la más importante, era la de que mi voluntariado no interferiría con mi actividad de estudio.

Esperaba ser capaz de combinar los roles de voluntariado y de investigador de una manera significativa, ya que mi campo de estudio y el entorno del proyecto parecían similares. Desafortunadamente, el tiempo me ha mostrado la incompatibilidad de ambos compromisos: no he podido encontrar suficientes vínculos entre ellos. En esta situación me encuentro a mi mismo entre dos obligaciones que no puedo combinar completamente: voluntariado e investigación a tiempo completo. En la encrucijada, me he decantado a favor de la que considero que tiene más beneficios a largo plazo.

He aprendido muchas cosas en este proyecto, que utilizaré en mi vida profesional como educador en arte. He conocido a gente que ha influenciado a mi persona y a la manera en la que concibo la educación formal –y no formal–. También estoy aprendiendo con esta renuncia. Pero creo que todavía hay tiempo más que suficiente para que alguien tome mi puesto y lo aproveche. Alguien que pueda tener un compromiso completo: otro voluntario. Todavía hay trabajo que hacer, cosas que construir. Todavía hay mucho que aprender en [omitido] y hay unos maravillosos voluntarios que acogerán cálidamente a un nuevo colega.

Por esta razón, todavía como voluntario, le pido a usted –como representante de la agencia nacional– que considere aceptar a alguna otra persona con el perfil adecuado para la posición que estoy ocupando.

[...]

Todos las compañeras voluntarias del grupo se han planteado abandonar en algún momento en los últimos meses –por diferencias con el alojamiento, por dudas la sobre organización y la calendarización del proyecto...–. Lo hemos hablado cientos de veces, pero todos han resuelto aguantar hasta el final e ir buscando alternativas para luego. Soy el primero que ha decidido hacerlo efectivo. Escribo, sin ganas de hacer daño, pero con la sensación de que me estoy traicionando un poco. Al final de la carta –originalmente redactada en inglés– me siento exhausto y culpable de generar un problema y de «no ser capaz de todo». Soy el villano egoísta de la historia. Me cargo encima la responsabilidad del fracaso, como si la decisión de irme no estuviera condicionada también por más *actantes*, por disonancias que no genero yo mismo. Demasiados cabos sueltos, demasiadas *líneas de investigación*, demasiados informes descarnados me arrastran a volver.

En Barcelona me reúno con una de las personas ponentes del curso suspendido. Es escultora y restauradora de arte. Ha venido desde Miami y está de paso, tras formar parte de una bienal de arte en Valencia. Por suerte no compró su billete exclusivamente para participar en nuestra propuesta

Nos conocimos en el mes de setiembre de 2014, cuando coincidimos y convivimos en el Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad de Calders. Ella había sido seleccionada para una estancia de un mes junto con un compañero suyo archivero que, finalmente, no pudo acudir. Querían realizar un proyecto común de análisis etnográfico del pueblo –o eso entendí al principio–. Ella no entendía la lengua catalana y me propusieron que fuera su «intérprete» lingüístico y cultural.⁴

El resultado objetual de la colaboración entre los dos fue un set de postales que titulamos *Strangers in Calders*. En el reverso de las misivas gráficas, dos narradores desconocidos describían a una tercera persona sus hallazgos en el pueblo de unos 1000 habitantes: sus lugares, su paisanaje y sus tradiciones. En el anverso, fotografías de la cotidianidad del lugar que ilustraban dichos descubrimientos. Buscábamos el *mito del lugar* como lo haría un antropólogo a principios de siglo XX.⁵

Los narradores ciertamente tomaban el rol de exploradores que hubieran encontrado una cultura desconocida. Cuando más adelante leí *Argonauts of the Western Pacific* (en su edición de 1961) de Malinowski,⁶ sentí que inconscientemente habíamos actuado como tales: con una visión parcial (mediada por nuestros prejuicios y

⁴ El Centro de Arte y Sostenibilidad – Horno de la Cal de Calders (CACiS) es un centro de exposición, intervención y residencia artística enclavado en el entorno de un antiguo horno de cal restaurado entre los municipios de Calders y Artés, en la comarca del Moianés de la provincia de Barcelona. Según su página web, concibe al arte contemporáneo como parte de «una nueva cultura basada en la eficiencia energética y del buen uso de los recursos naturales», desde una perspectiva de sostenibilidad. El centro selecciona cada año a un número determinado de artistas a realizar estancias de investigación sin coste para la realización de proyectos *site-specific* [#4].

⁵ Jugábamos en el título del proyecto con la similitud entre la palabra *strangers* [Ing. forasteros] y la palabra «extranjeros» [Ing. *foreigners*], aludiendo a la visión parcial que dábamos como externos del pueblo.

⁶ A Bronisław Kasper Malinowski [1884–1942] se le tiene por el fundador del trabajo de campo en Etnografía, la ciencia social que describe los elementos característicos de una cultura (Firth, 1974). De acuerdo a su época y a su teoría *funcionalista*, a Malinowski se le tiene igualmente por el arquetípico antropólogo que interpreta «desde fuera» lo que ocurre en una sociedad «primitiva» desde una óptica occidental (véase Panoff, 1974).

orígenes) aunque entusiasta de una realidad que nos era ajena. Quizás por mucho que intentáramos inmiscuirnos en la vida cotidiana no dejábamos de ser strangers de paso, ni tan solo colonizadores. Le ocurría un poco igual al centro de arte que nos acogía, que muchas veces era tenido por un lugar extraño por los habitantes: quienes que lo gestionaban no era nativos del lugar.

[#1] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/07/Juliols-FECIES.pdf>

[#2] <http://bit.ly/29zNnWJ>

[#3] <http://www.artsocialtextil.com/>

[#4] http://www.cacis.cat/indexcast_web_files/index.html

[#5] <http://goo.gl/VymGup>

FIRTH, Raymond (1974). Introducción: Malinowski como científico y como hombre. En Firth, Raymond (Comp.), *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*, 1–17. Madrid: Siglo XXI

MALINOWSKI, Bronislaw (1961). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E. P. Dutton & Co.

MARCUS, Laura (2006). *Auto/biographical discourses. Theory, Criticism, Practice*. Manchester: Manchester University Press

PANOFF, Michel (1974). *Malinowski y la antropología*. Barcelona: Labor

PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016, junio–julio). Arte y sostenibilidad como ejes de un curso de formación complementaria en una universidad catalana. Una propuesta en construcción. *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#5]

Hola, com estàs?

Avui hem vist 'La Gran Cagada'! És un esdeveniment anual a Calders. Al camp de futbol s'hi dibuixa una quadrícula de coordenades que tenen assignades unes paperetes que s'han venut entre tots els habitants. En el tauler s'hi deixa lliure un cavall o burro... i la casella a on s'hi caga, doncs bé, en aquella s'hi guanya.

L'euga d'enquany tenia un sentit de l'humor molt fi: després de cagar-se fora de la quadrícula, ho va fer entre dues de les caselles. Hagueren de mirar a guina de les dues hi havia més quantitat per determinar el guanyador! Apostem la pròxima vegada?

Tant de bo estiguessis aquí.



CALDERES,
Vista del camp de futbol des del mirador de la plaça

** Postal's Calderines™
Lucinda Linderman & Joan Miquel Ponguer. 2015 ©
lucindalasculptor@gmail.com - joanmiquelponguer@gmail.com*







Cuaderno nº7

AGOSTO 2015
SETIEMBRE 2015

**PRIORYTET
PRIORITAIRE**

AGO XV
SEP XV



«Recuerdo, por ejemplo, que una tranquila mañana de domingo estaba sentado en un banco del andén especialmente oscuro al que llegaban los trenes del barco de Hardwich, y que contemplé allí largo tiempo a un hombre que, con su raído uniforme de ferroviario, llevaba un turbante blanco como la nieve y, con una escoba, recogía aquí o allá algo de la basura que había en el pavimento. En esa tarea, que, en su inutilidad, recordaba las penas eternas que, al parecer, dijo Austerlitz, tendremos que sufrir después de nuestra vida, aquel hombre que, profundamente olvidado de sí mismo, realizaba siempre los mismos movimientos, se servía de, en lugar de un verdadero recogedor, una caja de cartón con uno de los lados arrancado, que él iba empujando con el pie poco a poco, primero subiendo por la plataforma y luego bajando otra vez, hasta llegar al punto de partida, una puerta baja en la valla de la obra que se alzaba ante la fachada interior de la estación hasta el segundo piso, por la que había salido hacía media hora y por la que, a trompicones según me pareció, volvió a desaparecer. Hasta hoy me resulta inexplicable qué me indujo a seguirlo, dijo Austerlitz. Damos casi todos los pasos decisivos de nuestra vida por algún impreciso impulso interior.» (Sebald, 2002, p. 136)

En la novela *Austerlitz* (2002) de H.G. Sebald, un narrador sin nombre recorre Europa encontrándose –unas veces de forma acordada y otras de forma casual– con un personaje enigmático llamado Jacques Austerlitz –el protagonista real de la historia–, que le va desvelando su vida en un relato lleno de anécdotas nimias, de hilos argumentales sin cierre y de fotografías en blanco y negro intercaladas, donde se mezclan indistintamente ficción y hechos históricos del siglo XX. Cuestionado por las densas descripciones y por las imágenes de estaciones de tren, de localizaciones geográficas y de personajes bajo el grano grueso de las partículas de plata, uno siempre se queda con la extraña sensación de no saber si lo que se lee es real o ficticio. En la primera página del libro, un escrito con bolígrafo de bola y tinta de aceite negra: «20 de abril de 2015. Łódź, parque [im. W. Reymonta]». En la última, otro escrito, realizado con un bolígrafo de tinta gel igualmente negra: «12 de julio de 2015. Playa de Nova Icària, Barcelona».

En una pequeña sala del Bauhaus Archiv de Berlín encuentro –presumiblemente– el modelo original del *Modulador Luz-Espacio* (1922–30) de László Moholy-Nagy [1895–1946], construido durante el periodo de éste como profesor de la célebre escuela (1923–1928). Es una escultura cinética exenta, compuesta por distintos fragmentos geométricos de cristal, plástico y metal superpuestos que rotan sobre una base circular, impulsada por un motor eléctrico, sobre los que se proyectan luces de colores para producir sombras cambiantes en las paredes que rodean a la estructura. El mecanismo tan solo se enciende –automáticamente– cuando entra alguien en la sala y durante periodos concretos del día por cuestiones de conservación.¹

Paseo entre esta y otras obras. Ojeo distintos trabajos realizados por el alumnado anónimo de la escuela que ahora se exponen en este edificio de la Klingelhöfelstrasse de la capital alemana. Me fijo especialmente en las *Esculturas de mano* realizadas por estudiantes de Moholy-Nagy: pequeños volúmenes abstractos y romos de madera o de piedra, pulidos y brillantes; táctiles y capaces de ser sostenidos cómodamente con una o dos manos; ejercicios de ergonomía, bellos pisapapeles.

Anoto algunas preguntas que me sobrevienen en la mente mientras paseo: ¿Por qué hemos llegado a tener necesidad de evaluar la calidad (en educación y en arte)?

¹ Es especialmente conocido el montaje audiovisual del autor *Juego de luces negro blanco gris* (1930), elaborado a partir del registro y la edición creativa de la experimentación con dicha escultura [#1].

¿Evaluaba alguien la calidad de la educación en la Bauhaus? ¿Cómo y porqué? ¿A qué conduce la evaluación de la calidad?

Tras pasear unas horas por la ciudad, de perderme por sus calles, me siento a repasar una comunicación para un congreso en un café llamado *Baretto*. Me resulta francamente increíble lo complicado que me ha resultado encontrar un lugar *en el que poder sentarme a escribir a cubierto*. La biblioteca nacional en Berlín no permite el acceso si no se está registrado, y para hacerlo se debe estar viviendo en la ciudad. Los vetustos sofás del hall del edificio racionalista no tienen cerca ninguna toma de corriente y las pocas disponibles están tomadas por personas cargando sus teléfonos móviles.

El camarero del «bareto» parece molesto porque: a) he pasado toda la tarde sentado consumiendo apenas un té y un café con leche; y b) porque el cable de alimentación del ordenador hace una extraña piroeta para alcanzar el enchufe situado junto a la puerta de los servicios desde la pequeña mesa de madera cuadrada en la que me sitúo. El local, por otra parte, está vacío la mayor parte del tiempo. Leyendo el texto en el que trabajo me asalta el presentimiento de que va a encontrarse fuera de lugar en la conferencia... ¿podría ser cierto?

En la mitología griega, Atlas es un titán condenado a sostener el firmamento sobre sus hombros tras luchar contra los dioses del Olimpo. Su imagen nos será conocida: una figura masculina con larga barba que aparece abatida y sobrepasada por el peso de la gran esfera –una representación de la bóveda celeste– que tiene encima de su cuello –presumiblemente sobre la vértebra con ese mismo nombre, justo donde la columna se une con el cráneo–. Parece que no es hasta el siglo XVI que la imagen del titán se asocia con un globo terráqueo: cuando el cartógrafo de Flandes Gerardus Mercator [1512–1594] lo incorpora como la imagen, en forma de grabado, que abre su póstumo *Atlas sive Cosmographia Meditationes de Fabrica Mundi et Fabricati Figura* de 1595 (Karrow Jr., 2000).²

Revisando uno de los textos leídos durante este periodo (Brown, DesRosier, Peterson, Chida y Lagier, 2009) me encuentro con una referencia que me dirige hacia un texto llamado *Teachers and Learning Groups: Dissolution of the Atlas Complex* (Finkel y

² Según sugiere Karrow Jr. (2000), Mercator no se refiere al titán en sí, sino a un antiguo rey de Mauritania –que presumiblemente daría nombre, posteriormente, a la sierra montañosa bajo Marruecos–. No obstante, es fácil presumir que calara la idea del titán Atlas por encima de la del rey Atlas, ya que la imagen del grabado reproduce la imagen tradicional del primero –representada, por ejemplo, en el *Atlas Farnesio*, una escultura helénica del siglo II d.C. que empezó a ser exhibida en Nápoles, precisamente, en el siglo XVI –.

Monk, 1983). En el mismo sus dos autores argumentan que es necesario que el profesorado ceda parte de la responsabilidad atribuida a su rol de docente al alumnado para que este sea capaz de desarrollar una comprensión profunda de la materia, de experimentarla e integrarla en sus conocimientos precedentes como parte de un aprendizaje significativo. Para ello proponen una receta: un tipo de docencia que prescindiera de la transmisión unidireccional de la información –clase-conferencia-escolástica– y que utilice metodologías participativas-grupales a partir de fichas docentes. A partir de las actividades, sugieren que el docente ejerza una actividad de cuestionamiento, clarificación y orientación que desarme roles establecidos y que permita una ambivalencia: que el alumnado sea a la vez *independiente* (claro, escéptico e imaginativo) y *dependiente* (basado en el conocimiento precedente adquirido). Los dos autores defienden que solo así es posible que el docente deje de sentir el *Complejo de Atlas*.

Popularmente, el «Complejo de Atlas» se identifica como una condición emocional en donde una persona siente que está obligada –que es responsable de ello y se resigna– a sostener sobre sí una carga (personal, laboral) de forma constante y sin solución aparente. Hay autores que hablan, específicamente en el entorno laboral, del *Síndrome de Atlas*: un hecho que sucede cuando una persona en un puesto de responsabilidad moral acaba crónicamente desilusionada por la constante carga, sobre sus espaldas, de problemas de difícil solución –mientras que otras en su entorno directo viven tranquilas y ajenas– (Meyer, 2003).

[#1] <https://www.youtube.com/watch?v=ymrJLhSellk>

[#2] https://web.archive.org/web/20160310032427/http://mail.nysoclib.org/Mercator_Atlas/MCRATS.PDF

BROWN, Gary, DESROSIER, Theron, PETERSON, Nils, CHIDA, Meriem y LAGIER, Randy (2009). Engage Employers in Assessment. *About Campus*, 14(5), 5–14

FINKEL, Donald L. y Monk, G. Stephen (1983). Teachers and Learning Groups: Dissolution of the Atlas Complex. *New Directions for Teaching & Learning*, 14, 83–97

KARROW JR., Robert W. (2000). About this book. En JACKSON, Ian, MORGAN, Pam y PIPPIN, Karma (Eds.), *Gerardus Mercator. Duisburg, 1595. Atlas sive Cosmographicae Meditationes de Fabrica Mundi et Fabricati Figura*, 1–29. Oakland (CA): Octavo. Disponible en [#6]

MEYER, Joan L. (2003). Coaching and Counselling in Organizational Psychology. En Schabracq, Marc J., Winnubst, Jacques A. M. y Cooper, Cary L. (Eds.), *The Handbook of Work & Health Psychology*, 569–584. Chichester: John Wiley & Sons

SEBALD, Winfried Georg (2002). *Austerlitz*. Barcelona: Anagrama





Cuaderno nº8

SETIEMBRE 2015

OCTUBRE 2015





«Lo que aquí tenemos es un conflicto de *visiones de la realidad*. El mundo como lo vemos aquí y ahora, *es realidad*, a pesar de lo que puedan decir los científicos. Así es como lo ve John. Pero tal como nos muestran el mundo los descubrimientos científicos también es realidad, sin importar cómo pueda aparecer, y los que están en la misma dimensión que John tendrán que hacer algo más que ignorarlo si es que quieren aferrarse a su visión de realidad. John lo descubrirá si las agujas de su moto se queman.

Eso es en realidad lo que le perturbó tanto aquél día en que no lograba encender su moto. Era una *intrusión en su realidad*. Había abierto un agujero a través de su bendita manera de ver las cosas y no quería enfrentarse a ella porque creía que amenazaba todo su estilo de vida. De algún modo estaba experimentando el mismo tipo de ira que las personas con mente científica sienten a veces ante el arte abstracto, o que al menos *solían* sentir. Eso no encajaba con *su* estilo de vida.

Lo que aquí tenemos, en realidad, son *dos* realidades, una de aspecto artístico inmediato y otra de explicación científica subyacente, que no encajan, y que en realidad no tienen nada en común. Es una situación complicada. Podríamos decir que tenemos un pequeño problema entre manos.» (Pirsig, 2008, p. 72)

La primera página del cuaderno muestra una frase entrecomillada: «*An iterative process rather than a linear progression*» [Ing. un proceso iterativo más que una progresión lineal] (Littlejohn, 2011, p. 59), extraída y descontextualizada de una tesis doctoral leída en una universidad norteamericana sobre la relación entre cultura académica y profesional en el mundo del diseño. Las siguientes páginas y prácticamente todo el cuaderno se dedican a ordenar y preparar material para elaborar un artículo académico sobre el trabajo realizado en 2015 que se ha comprometido para una revista. Se me sugiere que lo envíe a una revista determinada.

Una pequeña parte del cuaderno está dedicada, además, a notas y recordatorios sobre la participación en un encuentro sobre sostenibilidad y voluntariado internacional en París como representante de una organización no gubernamental;¹ otro, como coordinador en un campo de trabajo en el marco de la Feria de Economía Solidaria de Catalunya.² Me llevaba el ordenador a todos lados, y escribía.

Luego recuerdo haber escrito a contra-corazón y haber dormido poco. Recuerdo la sensación de acidez en el estómago. Recuerdo apretar las mandíbulas y la luz del *flexo* en mi escritorio. El artículo no fue aceptado y recibió una corrección conceptual muy severa por parte del coordinador de la revista. Durante la semana que estuve finalizando la escritura de la primera versión me vi obligado a desatender una visita familiar, forzado por el calendario y por el compromiso que había adquirido a enviarlo. No había la posibilidad de «tomarse unos días libres». Sin que nadie me obligara, me comprometí conmigo mismo a que, a partir de entonces, no volvería a desatender a mi familia por razones académicas. Tras algunas revisiones y reestructuraciones, un nuevo artículo fue enviado –algún tiempo después– a otra revista que sí lo encontró pertinente con mínimas correcciones. Paradójicamente, se puede discutir que la revista que lo aceptó estaba mejor «situada» que la primera a la que lo había enviado. No obstante, no me sentía satisfecho.

«Dedicamos la mayor parte del tiempo libre a prepararnos para trabajar, ir a trabajar, regresar de trabajar y reponernos de trabajar. “Tiempo libre” es un eufemismo que designa esa facultad especial que tiene el factor de producción denominado “trabajo” y que consiste no solo en trasladarse a sí mismo y a sus expensas desde la vivienda al lugar de trabajo, sino en asumir además la responsabilidad principal por su mantenimiento y reparación.» (Black, 2013, p. 21)

1 Conferencia Internacional sobre Servicio de Voluntariado Internacional – Acción para la Sostenibilidad, los Derechos Humanos y el Patrimonio Cultural [#1].

2 Organizada por la Red de Economía Solidaria de Catalunya (XES), La Feria de Economía Solidaria de Catalunya es un evento anual en Barcelona que reúne, durante un fin de semana del mes de octubre, experiencias, iniciativas y productos vinculados a la economía social y solidaria –aquella perspectiva económica que prima las necesidades humanas, gestionadas de forma participativa y democrática, y social y ecológicamente responsables– (XES, 2017, p. 3). Véase [#2].

[#1] <https://vision2actionblog.wordpress.com/>

[#2] <http://fesc.xes.cat/>

[#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>

[#4] <http://fesc.xes.cat/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/FESC-dossierde-premsa.compressed.pdf>

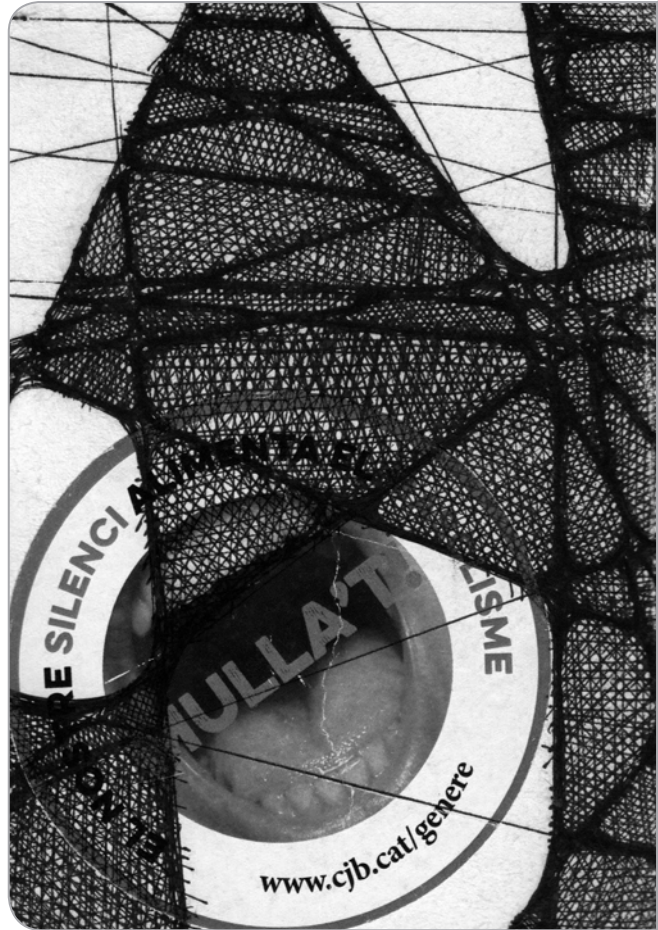
BLACK, Bob (2013). *La abolición del trabajo*. Logroño: Pepitas de calabaza

LITTLEJOHN, Deborah K. (2011). *Anticipation and Action in Graduate-level Design Programs: Building a Theory of Relationships among Academic Culture, Professional Identity and the Design of the Teaching Environment*. Tesis doctoral. North Carolina State University. Disponible en [#3]

PIRSIG, Robert M. (2008). *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. Ciudad de México/Madrid: Sexto Piso

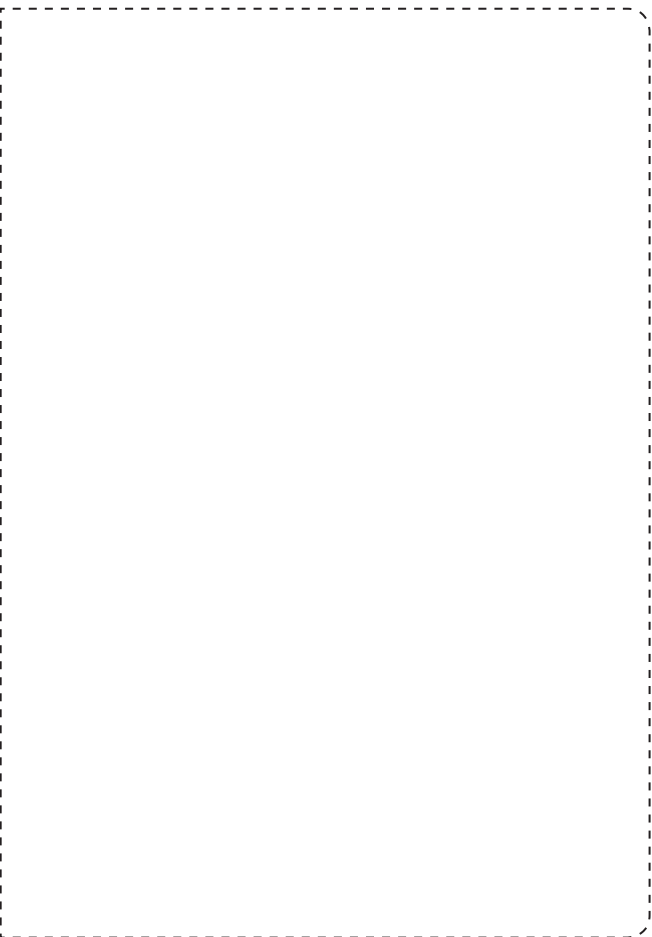
XARXA D'ECONOMIA SOLIDÀRIA DE CATALUNYA [XES] (2017). *VI Fira d'Economia Solidària de Catalunya. Dossier de Premsa*. Disponible en [#4]





Comunicación nº2

IMAGINARIO CARTOGRÁFICO



Título: Imaginario cartográfico. Metodología y consideraciones preliminares para un marco teórico sobre educación superior

Resumen: La palabra *imaginario* es utilizada con frecuencia para describir a un grupo de ideas que forman una imagen general de un concepto. En el papel de *cartógrafo*, el autor presenta la genealogía de construcción de un mapa general de conceptos –o imaginario– articulado entorno a varias preguntas pertenecientes a una investigación doctoral en el ámbito de la evaluación en la educación superior en arte. Tras establecer conceptos clave fundamentados en esas preguntas, el artículo procede a la descripción de su metodología de búsqueda en la literatura académica, y a la cartografía resultante de su análisis. El proceso de la búsqueda de conceptos, la creación del imaginario, y la escritura de este documento, contribuyen al esbozo de un marco teórico en construcción.

Palabras clave: Educación Superior, Mapa de Conceptos, Teoría Fundamentada, Evaluación

Tipo de comunicación: Artículo académico

Referencia bibliográfica: PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016). Imaginario cartográfico. Metodología y consideraciones preliminares para un marco teórico sobre educación superior. *Arte y Movimiento*, 15, [s. p.]. Disponible en [#0].

Nota: El formato del documento original ha sido adaptado al de esta tesis doctoral con finalidad de homogeneizar la lectura.

Introducción

Qué representación tienen los agentes externos acerca de lo que debe ser la educación superior en Arte? Cómo utilizan una herramienta dada –como, por ejemplo, una rúbrica– para evaluar sus programas educativos?

Estas dos preguntas conducen a un investigador doctoral a navegar en la literatura académica especializada –revistas, publicaciones en formato libro, actas de congresos– a la búsqueda de información entorno a siete conceptos clave como *Metodologías Cualitativas, Evaluación, Calidad, Agentes, Programas, Rúbricas y Máster*. La exploración de estos conceptos y la necesidad de poner en orden la extensión de la información significativa hallada obligan al investigador a actuar como una suerte de *cartógrafo* (Littlejohn, 2011) y conformar un *atlas* o una representación de su *imaginario* –o grupo de ideas que forman una imagen general de un concepto–.

Siguiendo esta idea, el artículo introduce un mapa-atlas-imaginario de conceptos entorno a las preguntas de investigación dadas, como forma de reflexión en un proceso de investigación todavía en marcha. A modo de *leyenda*, se describe su naturaleza formal del atlas y la distribución de sus conceptos en el espacio. Posteriormente, se entra en una descripción tentativa de tres de dichos conceptos a partir de sus componentes, previa introducción de uno que los aglutina a todos y que emerge inesperadamente durante el proceso de investigación: el término *Paradigma*.

1. La representación gráfica del atlas, imaginario o mapa de ideas

Poner sobre papel un imaginario es un ejercicio de orientación destinado a tratar de asimilarlo, aprehenderlo, y explorar el orden de sus contenidos. Se trata de crear un mapa de conceptos y referencias al uso, que el usuario pueda consultar –y recontextualizar– con frecuencia. El hecho de cartografiar facilita también la exploración de «microteorías» (Weiss, 1995), hipótesis secundarias sobre la investigación que tienen la potestad de ser desarrolladas o desechadas a lo largo de tiempo. No por casualidad, el detonante del proceso de escritura de este artículo es la disposición móvil de conceptos en la pared del estudio del investigador –en una superficie de corcho de grandes dimensiones. Alrededor de los temas de investigación, el individuo arremolina preguntas y conceptos paralelos, complementarios o secundarios surgidos del análisis de la literatura–.

Las relaciones espaciales establecidas en la pared son mutables: los conceptos se mueven de un lugar a otro, ven alterada su jerarquía, se fusionan o, en muchas ocasiones desaparecen con el paso de los días. De acuerdo con la visión de la Teoría Fundamentada [Ing. *Grounded Theory*] de Charmaz (2012), el conocimiento es un proceso constructivo, cambiante y crítico a partir del descubrimiento, la vinculación, y el análisis sistemático nuevos datos. Aún teniendo en cuenta que sus conceptos pueden variar en el tiempo, por cuestiones de logística y «compatibilidad» el mapa físico se transcribe a un entorno infor-

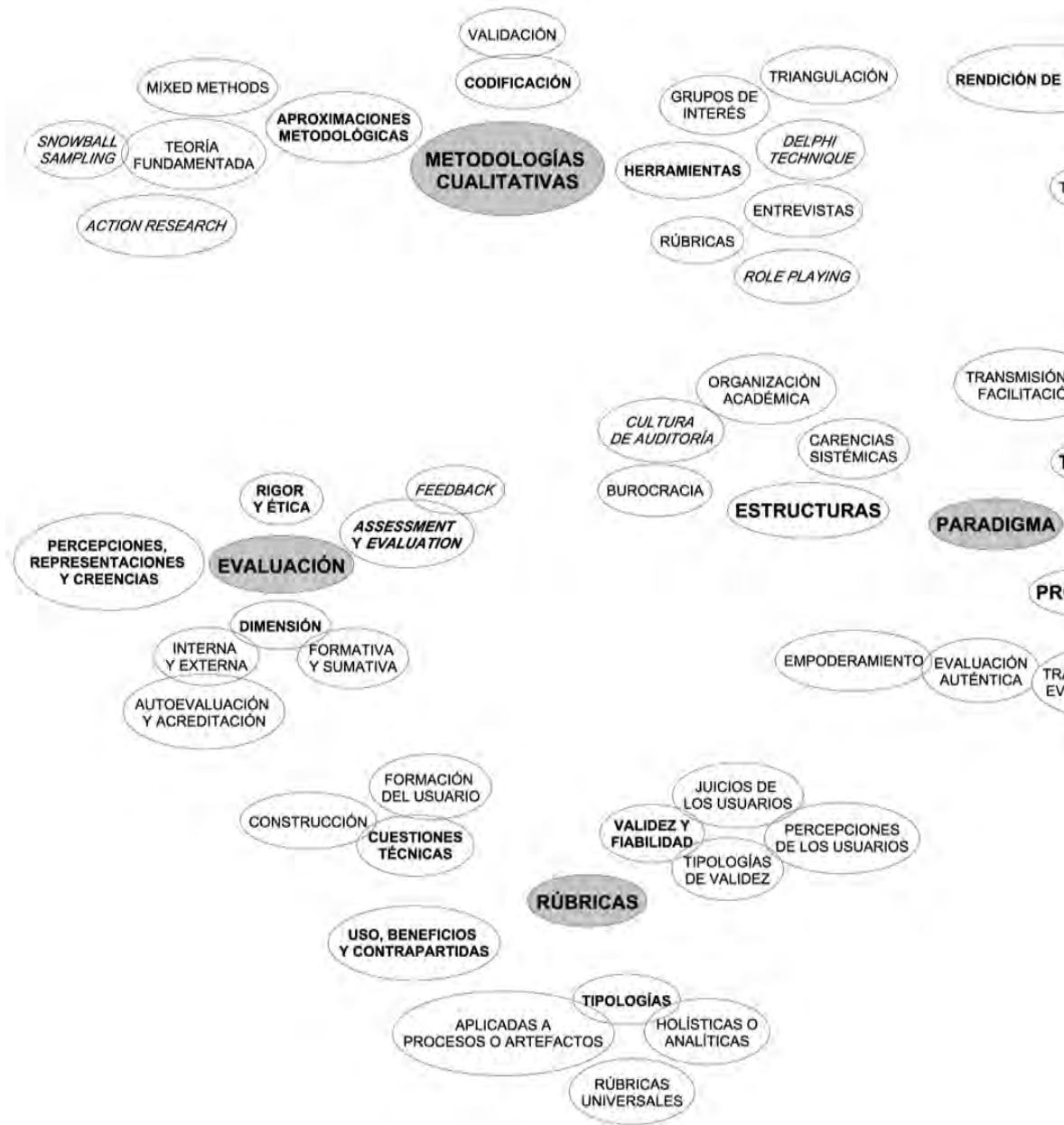


Imagen 1. Atlas o Mapa holístico de conceptos



mático por medio de herramientas dadas (*CmapTools*). El conjunto de conceptos clave de la pared pasa a un plano espacial electrónico para conformar un atlas visual provisional hecho de archipiélagos de ideas [Imagen 1].

1.1. Características formales o leyenda del mapa. El atlas preliminar está construido por una serie de ocho grupos de ideas que corresponden a cada uno de los conceptos investigados (Metodologías Cualitativas, Evaluación, Calidad, Agentes, Programas, Rúbricas y Máster) sumados al de Paradigma –referido más abajo.

El centro de cada uno de los archipiélagos lo ocupa el concepto clave; a su alrededor, radial y jerárquicamente, surgen ramificaciones o sub-claves. Todos los elementos escritos lo están en mayúscula y se encuentran contenidos en una burbuja independiente. Los niveles de concreción de los conceptos vienen dados tanto por su cercanía al centro del archipiélago –el concepto clave– como por su apariencia: los conceptos más generales tenderán a estar situados más cerca del centro; los conceptos más concretos se situarán en los confines. Conforme más general, la tipografía es de un tamaño mayor y se usa el estilo negrita.

Las burbujas, por norma, no se tocan entre sí y, cuando lo hacen, se debe a que las ideas «en contacto» tienen una vinculación simbiótica –son interdependientes e incomprendibles las unas sin las otras. Los descriptores en cada uno de los conjuntos no son ni pretenden ser todos los aparecidos en la literatura especializada. Son, en cambio, ítems que contribuyen a crear una imagen general y poliédrica del concepto clave de acuerdo a los intereses de investigación.

2. El centro geográfico del imaginario: Paradigma

Tal como se observa en la Imagen 1, el centro del atlas-imaginario está ocupado por una clave no incluida en la lista inicial de conceptos de búsqueda. El concepto de Paradigma es un territorio que emerge durante el proceso de investigación, un término el que el investigador *resume* y clasifica subjetivamente ideas evidenciadas, sugeridas o imbuidas en las demás claves, que las condicionan y que abren la puerta a nuevas claves de investigación conceptual. Incorporar el paradigma permite dotar a la investigación de una perspectiva crítica entorno a la Educación Superior, sus modelos y la sociedad actual en la que se enmarca, así como también para cuestionar el propio proceso seguido por el investigador, en permanente revisión.

Entorno al núcleo Paradigma [Imagen 2] se distinguen tres grandes sub-claves: «Procesos del Paradigma», o elementos y herramientas que determinan el paradigma; «Estructuras del Paradigma», o la disposición de los elementos que componen el paradigma, es decir, su esqueleto; y «Tendencias del Paradigma», o fuerzas que guían el paradigma. Resulta conveniente entrar en una descripción aérea de dichas ramificaciones para contextualizar el resto del texto.



Imagen 2. Mapa del concepto clave *Paradigma*

2.1. Procesos. Entorno a los «Procesos» se aglutinan términos como: «evaluación auténtica» (vinculada al «empoderamiento»; y al «trabajo, aprendizaje, y evaluación por pares»), «nuevas pedagogías», «reduccionismo», y «internacionalización».

La evaluación auténtica –la evaluación basada en «problemas del mundo real» (Popham, 1997) o en una concepción de la educación donde la evaluación articula la construcción de currículum– se percibe como medio de empoderamiento del alumno y del profesorado con respecto al sistema (en lo conocido como *Bottom-Up approach*, o potenciar cambios en el macro sistema desde un acuerdo de base). El Trabajo, el Aprendizaje o la Evaluación por Pares (*peer working*, *peer learning* y *peer assessment*), como complemento de una evaluación justa o auténtica, se repiten con frecuencia, aunque su implantación es todavía precaria y compleja en la educación en arte. Las «nuevas pedagogías» se vinculan al medio digital, a una irrupción generalizada del concepto del *E-learning* o la problemática incorporación de la educación a distancia como complemento –o incluso sustitución– de la educación presencial. En la última década, potenciado especialmente desde la implantación en Europa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el aprendizaje por competencias –conocimientos y habilidades transversales– ha ido tomando protagonismo, con un lenguaje importado desde el mundo de los negocios, y en donde el «saber hacer» y la transferencia de los conocimientos adquiridos en la universidad deben poder traspasarse a cualquier contexto profesional local o internacional –«internacionalización». El interés por abarcar contenidos «útiles para todo» en estudios universitarios cada vez más reducidos en cuanto a duración, tiene consecuencias como el *mushrooming* (Levander y Mikkola, 2009), o la sobre-impartición de contenidos en asignaturas en detrimento su profundidad.

2.2. Estructuras. Entorno a las «Estructuras» se arremolinan términos como: «enquistamiento», «Cultura de la Auditoría» y «burocracia», «organización académica», y «caren-

cias sistémicas». Para representar el primer concepto podemos tomar al testimonio de Levander y Mikkola (2009). En su artículo sobre el rediseño del currículo de un programa educativo de una facultad finesa, podemos encontrar todo el set de preocupaciones académicas propiciadas por una desconfianza sistémica. En el proceso de negociación sobre cambios en la descripción de las asignaturas:

«Algunos profesores percibieron la posibilidad inherente de obtener críticas negativas y, por consiguiente, se mostraron reticentes a hacer explícitas sus descripciones. Otros ... estaban preocupados sobre un posible rediseño amenazando su “asignatura propia” ... Los maestros también temían la posibilidad de que alguien en otra institución educativa pudiera beneficiarse de sus descripciones. Los profesores expresaron su preocupación de que un centro de menor nivel académico pudiera adoptar los contenidos del curso y proclamar que su oferta educativa era similar a la impartida a nivel universitario. ... Un factor que limitaba la calidad de las descripciones, llevando a estrategias de descripción menos informativas, fue la orientación a la investigación y las limitaciones de tiempo de los profesores; su cometido principal era investigar, no enseñar. Por último, no todos los profesores estaban comprometidos, de todas maneras, con [realizar] cambios estructurales; la nueva estructura emergente [el nuevo currículo] implicaba no solo más trabajo y más desafíos cualitativos, si no también la competitividad con otros docentes y recursos limitados.» (Levander y Mikkola, 2009, p. 283)¹

Los procesos educativos, el currículo y la evaluación están, numerosas veces, condicionados por normativas de calidad interna y externa ligadas a procesos percibidos como poco ágiles (burocráticos) y excesivamente arbitrarios. Dichos procesos contribuyen al fomento de una sociedad eternamente competitiva y en conflicto. De acuerdo con Rizvi y Lingard (2013), los procesos de auditoría «están basados en el concepto filosófico de una sociedad constituida por individuos que rinden al máximo, así como en el concepto de un gobierno forzosamente incompatible con los intereses individuales y con una economía y sociedad dinámica» (Rizvi y Lingard, 2013, p. 179). En un sistema en entredicho, se

¹ [Ing.] *Some teachers perceived the inherent possibility for negative criticism, and therefore were unwilling to be explicit in the descriptions. Others ... were concerned about possible redesign, threatening their “own course” ... The teachers also feared the possibility that someone else in another educational institute could benefit from their descriptions. Teachers expressed their concern that an academically lower-level institute could adopt the course content and claim that their educational offering was basically similar to the university-level course. ... One factor limiting the quality of descriptions, leading to less informative description strategies, was the research orientation and time limitations of the teachers; their preferred commitment was to research, not teaching. Finally, not all the teachers were committed to structural changes anyway; the emerging new structure implied not only extra work and new qualitative challenges but also competition with other teachers and limited resources.*

aprecian carencias tales como poca o deficiente formación del profesorado en precario, vinculada a la carencia de competencias del alumnado en un proceso cíclico. En un buen número de universidades deben crearse *remedial courses/programs*, cursos previos a los de Grado donde se trata de poner «a nivel» universitario a los y las estudiantes de secundaria, que llegan sin el nivel de conocimientos presupuestos.

2.3. Tendencias. Entorno a «Tendencias» se aglutinan los términos de «transmisión» y «facilitación», y de «teoría económica aplicada a la educación». El primer descriptor, el dúo «transmisión» y «facilitación», refiere a la tendencia actual detectada entorno al cambio de roles en la educación superior: el profesor, tradicionalmente poseedor de un conocimiento absoluto, se convierte ahora en un facilitador de contenidos para un alumnado en titulaciones cada vez más cortas y con currículos más atiborrados. El docente se convierte en un actor para enseñar a los estudiantes a tomar responsabilidad de su propio aprendizaje (Blumberg y Pontiggia, 2011). En esta perspectiva, también denominada *student- o learner-centeredness* («centramiento» en el estudiante), la evaluación se convierte en una oportunidad para el *feedback*, que los alumnos deben utilizar para aprender y mejorar por cuenta propia. En teoría, con el cambio de roles, se contribuye al empoderamiento de los alumnos respecto a lo que desean de los programas que cursan (libertad para elegir su camino).

La perspectiva de la educación como formación de capital humano o de ciudadanos productivos es parte de un discurso anclado en una perspectiva capitalista (Rizvi y Lingard, 2013). En este contexto, abundan la competitividad institucional por ofrecer los estudios más novedosos e interdisciplinarios y el *darwinismo* (la extinción de los más débiles) aplicado a los programas. En la línea de este discurso, encontramos los conceptos de «estudiante-consumidor» y «trabajador del futuro». Las visiones de una educación orientada al mercado y de la objetivación de la evaluación son criticadas especialmente desde las humanidades, donde se ve peligrar la supervivencia de los programas que no se adapten a una «regla de carpintero».² La sostenibilidad (ambiental, social y econó-

² RiCharde (2008) utiliza el término para referirse, específicamente, al cálculo de la fiabilidad relativa entre calificaciones de varios evaluadores utilizando una herramienta de evaluación (*interrater reliability*). «Las medidas educacionales deben ser como una regla de carpintero ... Esto es, si cinco carpinteros miden la misma tabla con la misma regla, esperamos muy poca fluctuación en las cinco medidas que obtengan.» [Ing. *Educational measures should be as much like a carpenter's ruler ... That is, if five carpenters measure the same table with the same ruler, we expect little fluctuation in the five measures*] (p. 10). El autor problematiza en que es extremadamente complicado que varios evaluadores coincidan exactamente en las puntuaciones en actividades del campo de las humanidades, como la filosofía, donde intervienen cuestiones de retórica y dialéctica, aunque tengan herramientas estandarizadas.

mica) es un concepto que surge como objetivo de futuro en un sistema en crisis. Las primeras acciones al respecto parecen centrarse primordialmente en reducir costes ambientales y económicos directos de las instituciones universitarias, pero no en hacerlas más justas socialmente.

3. Conceptos perimetrales: Metodologías Cualitativas, Calidad y Agentes

En torno al archipiélago central orbitan los conceptos clave iniciales, desplazados hacia los confines del atlas. Por cuestiones de espacio, se hace sólo hincapié en una parte de ellos. La selección de los tres situados al norte –Metodologías Cualitativas, Calidad, y Agentes– responde a su significación para contextualizar eventualmente el resto. La naturaleza holística de la investigación, no obstante, hace que se intuyan tácitamente fragmentos de las claves ausentes.

3.1 Metodologías Cualitativas. Metodologías Cualitativas son aquellas aproximaciones prácticas entorno a la *calidad* de las cosas (opuesta a su cantidad numeral). Se trata de acercamientos basados en la experiencia y no en la creencia, como una mezcla de procedimientos racionales e intuitivos capaces de explicar un fenómeno complejo. El objetivo de dichas metodologías no es la objetividad, si no una aproximación interpretativa de la realidad, donde la experiencia previa contribuye a la explicación del fenómeno (Charmaz, 2012). Las metodologías cualitativas son aquellas que se consideran más adecuadas para comprender una situación o campo de estudio complejo (Littlejohn, 2011).

El mapa [Imagen 3] se divide en tres sub-apartados: «aproximaciones metodológicas» entorno a la cualidad, «herramientas» con las que trabajan dichas metodologías y, finalmente, la «codificación» o manera de sintetizar y analizar los datos obtenidos.



Imagen 3. Mapa del concepto clave *Metodologías Cualitativas*

Hagamos primero una parada en las aproximaciones metodológicas. Así, encontramos en el centro de la bifurcación a *teoría fundamentada* –eje procesual de este artículo–, una metodología donde:

«Se desarrolla una teoría que permite al investigador entender la naturaleza y sentido de una experiencia para un grupo particular de personas en un escenario particular (Glaser y Strauss, 1967). En la investigación fundamentada, la teoría se crea durante el proceso de investigación y a partir de los datos recogidos» (Moustakas, 1994, p. 4).³

El *Snowball Sampling* («muestreo en bola de nieve», Babbie, 2013) se liga a la teoría fundamentada y a otras herramientas como un acercamiento donde la información obtenida de una fuente conduce o sugiere otra en una dinámica acumulativa. Este contexto se acerca, a su vez, a la *Action Research* (investigación activa), que entiende al investigador como un individuo con interés en producir un cambio organizacional en el objeto de investigación mientras lo estudia (Hepner y Dickson, 2013). Los *mixed methods* (métodos mixtos) proponen la necesidad de investigar complementando las herramientas cualitativas con las cuantitativas en función de las necesidades para tener una imagen de conjunto del hecho estudiado, en una aproximación en pro de la «calidad».

Las herramientas utilizadas por las metodologías cualitativas para conseguir información giran entorno a la interacción crítica de personas con otras personas o de personas con instrumentos. De esta manera, encontramos la entrevista (en un formato semi-estructurado) utilizada significativamente en estudios como el de Gearhart, Herman, Novak y Wolf (1995); la *Delphi Technique* (descrita por Skulmoski, Hartman, y Krahn, 2007), los grupos de opinión (*Focus Groups*, descritos por Nestel, Ivkovic, Hill, Warrens, Paraskevas, McDonnell, Mudarikwa, y Browne, 2012) o las dinámicas de roles (*Role Playing*). De forma habitual, estas maneras de recoger información sirven como continuación o complemento al uso de las rúbricas o de herramientas cuantitativas como test o cuestionarios cerrados (*Mixed Methods* – «métodos mixtos»). Los resultados obtenidos con unos u otros medios son contrastados entre sí para obtener una imagen general o «triangulación» (Punch, 1998). Para llegar a los resultados, no obstante, los datos obtenidos a través de las herramientas cualitativas requieren de una *codificación* (síntesis y, si procede, análisis crítico) previa. La «validez» –definida más adelante– es dotar a las conclusiones del análisis de «potestad». En el contexto cualitativo y de la formulación de conclusiones, esto último puede hacerse tanto dejando clara la trazabilidad de la información (las fuentes o las metodologías de búsqueda), como también empleando a una persona en el papel de verificadora (*peer checking*), o

³ [Ing.] *A theory is developed that enables that enables the researcher to understand the nature and meaning of an experience for a particular group of people in a particular setting (Glaser & Strauss, 1967). In grounded research the theory is generated during the research process and from the data being collected.*

consultando a la fuente de la información para asegurarse de la veracidad de lo concluido (*member checking*).

3.2. Calidad. La palabra inglesa *quality* engloba indistintamente las palabras castellanas cualidad (carácter distintivo) y *calidad* (valor). Quizás por cuestión de matices, las referencias parecen no ponerse de acuerdo en una definición clara de lo que es en educación superior. De esta forma, se refiere con frecuencia a la calidad en términos acuñados en la economía, donde «calidad» es, muchas veces, cumplir con las expectativas del consumidor. Harvey (1995), reconociéndose incapaz de dar una sola respuesta absoluta, opta por definir la calidad en cinco categorías: calidad como excelencia, calidad como perfección, calidad como *fitness for purpose* (adecuación a un objetivo), calidad como *value-for-money* (como retorno de la inversión realizada), y calidad como transformación (generación de nuevo conocimiento). La calidad es un concepto en continua evolución, y su significado cambia a través del tiempo. En este sentido, hay autores que ponen de manifiesto que la calidad solo es posible a través de una cultura en pro de la misma o *Cultura de Calidad* –la manera en que un grupo operacional de gente concibe el concepto día a día–. Hay autores que, eludiendo una definición, incluyen palabras como «efectividad» o «impacto» como sinónimos de calidad (Storey y Asadoorian, 2014). Estos términos –igualmente ambiguos– son utilizados con frecuencia en el vocabulario de la academia (como en *factor de impacto*), de la agenda política, de las agencias de acreditación y de las direcciones de las universidades a la hora de juzgar los programas educacionales.

Alrededor de la clave Calidad [Imagen 4] se aglutinan también otras sub-claves: «validez» y «fiabilidad», «rendición de cuentas» (también referida como *Accountability*), «transferencia», o «competencias», que requieren una explicación individualizada.



Imagen 4. Mapa del concepto clave *Calidad*

3.2.1. Validez y Fiabilidad. *Validez*, en la esfera de calidad educativa, es un término usado para definir un valor determinado de las herramientas y procesos de evaluación. En palabras de Messick (1996):

«La validez es un juicio evaluativo general del grado en qué tanto la evidencia empírica como los fundamentos teóricos apoyan la *adecuación* y la *propiedad* de *interpretaciones* y *acciones* basadas en test o en otras formas de evaluación (Messick, 1989). La validez no es una propiedad del test o de la evaluación de por sí, si no de los resultados del test. Estos resultados no son solo una función de los ítems o de las condiciones de estímulo [del entorno], si no también de las personas que responden [al test] así como del contexto de la evaluación. En particular, lo que tiene que ser válido es el significado o la interpretación de los resultados así como las implicaciones para la acción que este significado conlleva (Cronbach, 1971). El extremo en el cual los resultados y las implicaciones para la acción se mantienen a través de [distintas] personas o grupos de población, y a través de [diversos] escenarios o contextos es una pregunta empírica persistente y perenne. ... En otras palabras, validación es básicamente un cuestión de construir una red de evidencias que soporten ... el propósito de la examinación.» (p. 1)⁴

Pese a su aparente proximidad, no debe confundirse el término *validez* con el de *fiabilidad*, en tanto que el primero se refiere a cuán adecuadamente una herramienta mide lo que tiene que medir, y el segundo se refiere a la consistencia de los resultados producidos por una herramienta (Phelan y Wren, 2005). Jonsson y Svingby (2007) distinguen dos tipos de medidas de fiabilidad basadas en cómo los evaluadores usan el instrumento: la *inter-rater reliability*, o medir en qué grado se produce variación de puntuación cuando es usado por distintos evaluadores; y la *intra-rater reliability*, o medir en que grado se produce variación de puntuación cuando es usado por un por un mismo evaluador por un número determinado de veces. La medición de estos factores se llevará a cabo por medio de herramientas estadísticas. Para Messick (cit. Gearhart et al., 1995), «la validez construida está

⁴ [Ing.] *Validity is an overall evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores or other modes of assessment (Messick, 1989). Validity is not a property of the test or assessment as such, but rather of the meaning of the test scores. These scores are a function not only of the items or stimulus conditions, but also of the persons responding as well as the context of the assessment. In particular, what needs to be valid is the meaning or interpretation of the scores as well as any implications for action that this meaning entails (Cronbach, 1971). The extent to which score meaning and action implications hold across persons or population groups and across settings or contexts is a persistent and perennial empirical question. This is the main reason that validity is an evolving property and validation a continuing process. ... In other words, validation is basically a matter of constructing a network of evidence supporting ... the intended purpose of the testing.*

basada en la integración de cualquier evidencia basada en la interpretación o significado de las puntuaciones de un test» [Ing. *Construct validity is based on an integration of any evidence that bears on the interpretation or meaning of the test scores*] (p. 217). Con esta finalidad, algunos estudios entorno a la evaluación y a sus herramientas confiarán en métodos cualitativos como la entrevista para conocer la *relevancia* y la *utilidad* real del test u otra herramienta de evaluación para sus usuarios o promotores.

3.2.2. Rendición de cuentas, transferencia y competencias. La rendición de cuentas se produce cuando «agentes internos y externos quieren saber si sus inversiones en tiempo, energía y dinero han sido bien gastados» [Ing. *Both external and internal stakeholders want to know if their inputs of time, energy and money have been well spent*] (Smith y Gadbury-Amyot, 2013, p. 427). *Accountability* es, en este sentido, dar cuenta de que las inversiones en capital humano y material hechas en una institución cumplen con los objetivos (*outcomes*) establecidos y de cómo se lleva a cabo dicho proceso. La rendición de cuentas parece producir sentimientos encontrados y sus detractores apelan a que la rendición de cuentas –ejercida por programas y agencias de acreditación– tiene primordialmente una función punitiva basada en criterios arbitrarios. La transferencia, por su parte, es un proceso que ocurre entre las «agencias que producen conocimiento (por ejemplo, investigadores en proyectos de investigación) y aquellos que tienen que decodificar la información y transformarla en conocimiento significativo y contextualmente relevante para tomar decisiones (por ejemplo, administradores)» (Bormann y Michelsen, 2010, p. 516).⁵ La transferencia del conocimiento tiene una perspectiva actual fuertemente ligada a la economía productiva, como atestiguan las propios directorios web de las universidades.⁶ Vinculada a este pensamiento productivo emergen las competencias educativas –descritas anteriormente–, cuya descripción y aplicación varía dependiendo de la geografía.

3.3. Agentes. Se entiende como agentes –o comúnmente, *stakeholders*– a los actores participantes en los programas de la educación superior y en su evaluación [Imagen 5]. Hom (2011), en un estudio sobre la efectividad institucional de los *Community Colleges* (instituciones universitarias particulares de algunas regiones de habla inglesa) de Estados Unidos, ratifica esta idea y discrimina simplemente entre aquellos que están dentro del campus universitario –internos– y los que están fuera –externos. En el primer grupo coloca a administradores, investigadores, profesorado y estudiantes; en el segundo, incluye co-

⁵ [Ing.] *Those agencies that produce knowledge (for example, researchers in research projects) and those having to decode the information and transform it into context-relevant and meaningful knowledge for decision making (for example, administrators).*

⁶ Por poner solo un ejemplo, la de la propia universidad a la que pertenece el autor. Véase [#1].

misiones de acreditación, autoridades gubernamentales, entes financiadores, estudiantes potenciales [o potenciales clientes], empleadores, instituciones educativas de niveles inferiores, investigadores externos [y acreditadores], contribuyentes y medios de comunicación. A estos, habría que añadir una omisión, los antiguos alumnos (*alumni*).



Imagen 5. Mapa del concepto clave *Agentes*

La vinculación de los agentes externos –foco de interés de la investigación– a los programas y a las instituciones que los facilitan parece desarrollarse en dos términos: por un lado, está la evaluación, particularmente centrada en la acreditación de la calidad y de los resultados (que incumbe a los entes financiadores y a sus inspectores, las agencias y comisiones de acreditación). Por otro, está el desarrollo de convenios o *partnerships* de mutuo beneficio entre ambas partes. Las fuentes consultadas abunda en ejemplos sobre distintas categorías de estas relaciones: desde convenios locales de prácticas, donde los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir experiencia profesional, hasta programas a nivel estatal de *Aprendizaje-Servicio* (prácticas académicas en el contexto real y con vocación de servicio comunitario). El caso extremo de contacto entre el mundo interno y mundo externo se produce en los llamados acuerdos de universidad-empresa, donde la universidad funciona como facilitadora de servicios para los sectores privado o público o donde la propia institución genera un negocio lucrativo donde tiene una participación preferente – como en las llamadas *Spin-Offs* (empresas nacidas en el seno de la universidad y en las cuales esta participa de los beneficios).

En lo que concierne al ámbito de investigación del artículo, es interesante constatar que en pocas ocasiones se refiere a los *stakeholders* externos como fuente de información para la evaluación de la institución universitaria, al margen de las agencias de acreditación.

Conclusiones preliminares

Como parte de cualquier proceso, los inicios son siempre tentativos. En los próximos estadios de la investigación a la cuál concierne este texto será necesaria una tarea crítica

de síntesis del material disponible y el análisis de otras fuentes ajenas a la literatura –como los propios agentes externos de la educación superior en arte. Desde el punto de vista de la teoría fundamentada, el trabajo sistemático con estas y otras informaciones llevará irrevocablemente a cambios en la organización de los conceptos y los sub-conceptos disponibles, así como a la adición de nuevos ítems de acuerdo a las percepciones del propio investigador.

El objetivo de este artículo ha sido evidenciar un proceso de trabajo y erigirse de por sí en una herramienta formativa para el investigador, siguiendo la idea de poner las cosas por escrito «se convierte en una parte integral de la investigación, no solo un añadido para cuando la investigación “real” está completa» [Ing. *Thus writing becomes an integral part of the research, and not just an add-on once the “real” research is completed*] (Punch, 1999, p. 279). Así, se ha descrito una metodología de ordenación de información extraída de literatura especializada a partir de un atlas o imaginario cambiante que pretende ayudar a comprender un ámbito de investigación múltiple y complejo. Seguidamente, se han introducido una selección conceptos clave entorno a los que se ha investigado (Paradigma, Metodologías Cualitativas, Calidad y Agentes), presentando tendencias a su alrededor, percibidas y seleccionadas por el investigador para continuar con su desarrollo.

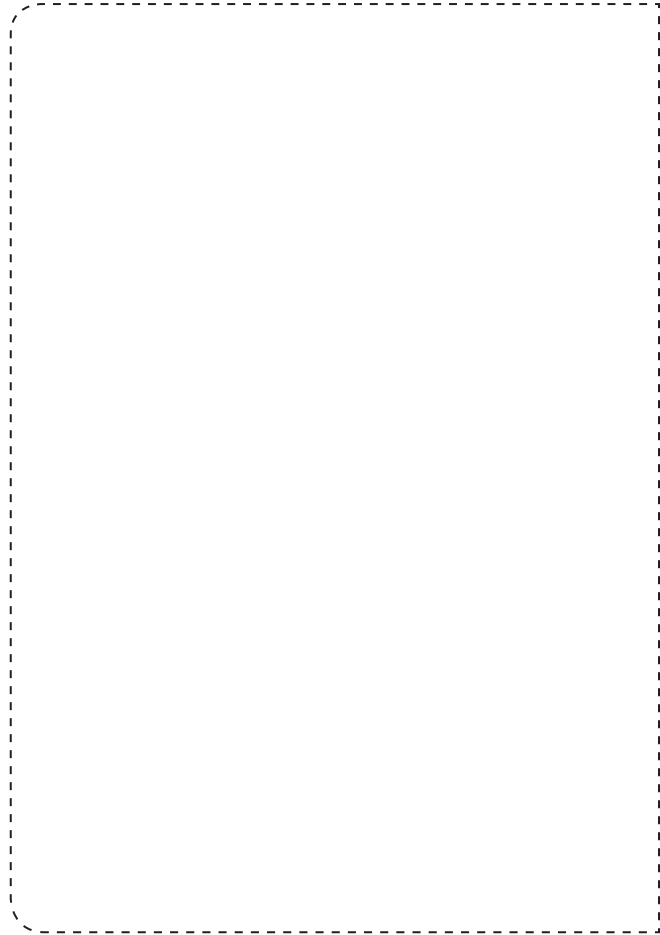
Como se ha destacado, el documento no tiene una intención *sumativa*, sino de orientación y de apoyo para ulteriores estadios de investigación. El documento tiene utilidad en tanto a que permite a su autor a clarificar(se) y problematizar contenidos en la literatura especializada vigente, tomar contacto tácito con la misma, así como cuestionarse su propio método de indagación y de producción de juicios al respecto. Para el lector adecuado –por ejemplo, otros investigadores o profesores noveles en el ámbito educativo y de las artes– este artículo y su imaginario puede aportar una guía de conceptos –y un listado de referencias al respecto– con la que nutrir y aumentar su propio bagaje de investigación. Futuros artículos tomarán en cuenta la exploración escrita y gráfica, en un mayor grado de detalle, tanto de los conceptos clave tratados como de aquellos que no (Evaluación, Rúbricas, Programas, y Máster), así como su interrelación, su evolución, y la adición a los mismos de nuevas sub-claves.

-
- [#0] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/issue/view/233>
 [#1] http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/transferencia_de_coneixement/transferencia_del_coneixement.html
 [#2] <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201995%20Editorial%20Quality%20Agenda.pdf>
 [#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
 [#4] <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
 [#5] <https://chfasoa.uni.edu/reliabilityandvalidity.htm>

- BABBIE, Earl R. (2013). *The Practice of Social Research*. Belmont (CA): Wadsworth Cengage Learning
- BLUMBERG, Phyllis y PONTIGGIA, Laura (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202
- BORMANN, Inka y MICHELSEN, Gerd (2010). The Collaborative Production of Meaningful Measure(ment)s: preliminary insights into a work in progress. *European Educational Research Journal*, 9(4), 510–518
- CHARMAZ, Kathy C. (2012). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage
- DILLER, Karen R. y PHELPS, Sue F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89.
- GEARHART, Maryl, HERMAN, Joan L., NOVAK, John R. y WOLF, Shelby A. (1995). Toward the Instructional Utility of Large-Scale Writing Assessment: Validation of a New Narrative Rubric. *Assessing Writing*, 2(2), 207–242
- HARVEY, Lee (1995). Editorial: The Quality Agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5–12. Disponible en [#2]
- HEPNER, Michelle y DICKSON, Warren (2013). The Value of ERP Curriculum Integration: Perspectives from the Research. *Journal of Information Systems Education*, 24(4), 309–326
- HOM, Willard C. (2011). Stakeholders in the Institutional Effectiveness Process. *New Directions for Community Colleges*, 153, 89–101
- JONSSON, Anders y SVINGBY, Gunilla (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144
- LEVANDER, Lena M. y MIKKOLA, Minna (2009). Core Curriculum Analysis: A Tool for Educational Design. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 15(3), 275–286
- LITTLEJOHN, Deborah K. (2011). *Anticipation and Action in Graduate-level Design Programs: Building a Theory of Relationships among Academic Culture, Professional Identity and the Design of the Teaching Environment*. Tesis doctoral. Disponible en [#3]
- MESSICK, Samuel (1996). Validity of Performance Assessments. En Phillips, Gary W., *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, 1–18. Washington (DC): National Center for Education Statistics. Disponible en [#4]
- MOUSTAKAS, Clark E. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage
- NESTEL, Debra, IVKOVIC, Amélie, HILL, Robyn A., WARRENS, Anthony N., PARASKEVAS, Paraskeva A., McDONNELL, Jacqueline A., MUDARIKWA, Ruvimbo S. y BROWNE, Chris (2012). Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new Graduate Entry Medical Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 1–17
- PHELAN, Colin y WREN, Julie (2005). *Exploring Reliability in Academic Assessment*. Disponible en [#5]
- POPHAM, W. James (1997). What's Wrong—and What's Right—with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75
- POINDEXTER, Sandra, ARNOLD, Pamela y OSTERHOUT, Christopher (2009). Service-Learning

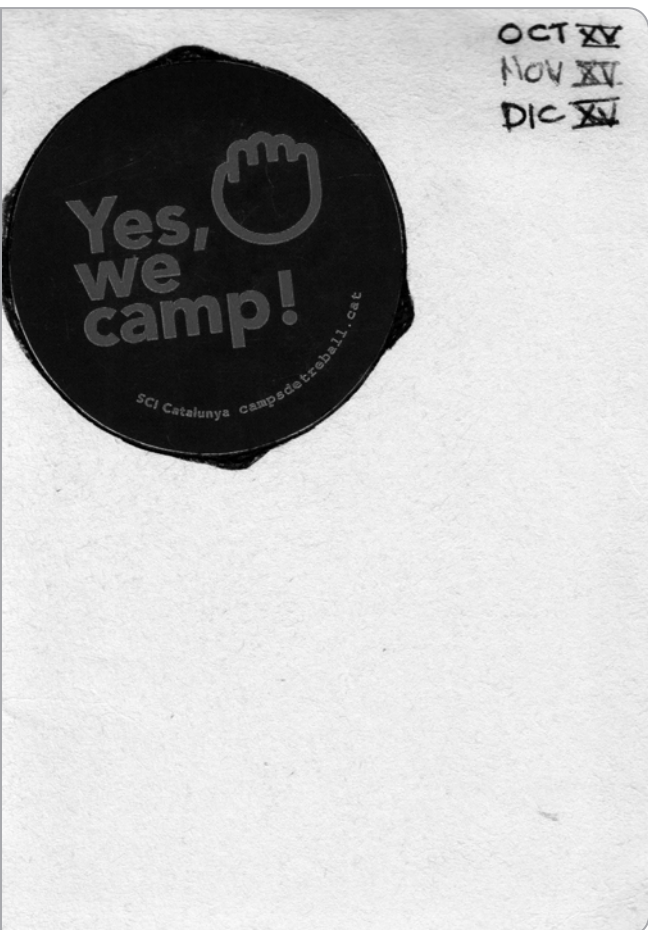
- from a Distance: Partnering Multiple Universities and Local Governments in a Large Scale Initiative. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 56–67
- PUNCH, Keith F. (1999). *Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage
- RICHARDE, R. Stephen (2008). The Humanities Versus Interrater Reliability. *Assessment Update*, 20(4), 1–2, 10–11
- RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- SKULMOSKI, Gregory J., HARTMAN, Francis T. y KRAHN, Jennifer (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1–21
- SMITH, Deborah B. y GADBURY-AMYOT, Cynthia C. (2013). Process evaluation of a teaching and learning centre at a research university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 427–442
- STOREY, Valerie y ASADOORIAN III, Malcolm O. (2014). The Political Sense of Urgency for Educational Leadership Preparation Programs to Show Impact Data. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), [s. n.]
- WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster
-





Cuaderno nº9

OCTUBRE 2015
NOVIEMBRE 2015
DICIEMBRE 2015





Una frase olvidada, atribuida en la red a María Montessori, en la primera página del cuaderno: «cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo al desarrollo»

Apuntes para realización de la docencia de un grupo en la sección de Materiales Blandos de la asignatura Laboratorio de Escultura, prevista para el mes de noviembre. Abrumado por los compromisos y por la necesidad de desplazamiento, decido planificar una actividad docente basada en la visita de una exposición sobre *marionetismo* en un centro de arte de la ciudad. La realizamos en grupo durante la primera sesión, tras introducir al alumnado a los materiales y espacios del taller, así como a algunos referentes por medio de material bibliográfico [#1]:

Propuesta de trabajo

Laboratorio de Escultura

Materiales Blandos

29/10 – 05/11 – 12/11 – 19/11 – 26/11

Grupo: L2 – 2015/2016

Profesor: Joan Miquel Porquer (joanmiquelporquer@gmail.com)

Lugar: Taller de Materiales Blandos (Facultad de Bellas Artes, Edificio Principal, Sótano 2)

«También el artista libre es marioneta, porque baila al son marcado por algo o por alguien que él no ve ni controla, seguramente porque además va tras esa Fata Morgana del éxito.»
(Molina, 2015, p. 200)

Propuesta de trabajo: A partir de la visita a la exposición «Figuras del desdoblamiento. Marionetas, máquinas e hilos» en el Centro Arts Santa Mònica de Barcelona, crea (individualmente o en grupo) una serie coherente de marionetas móviles inspiradas en la obra (singular o plural) de un artista o colectivo de tu elección.

Puedes partir de diversos puntos de vista: los títeres como ejemplo de *ficción* (objetos que ficcionan situaciones/historias), de *representación* (objetos que representan una figura o concepto), de *parodia* (objetos que parodian un personaje real o ficticio) o de *autorrepresentación* (objetos que autorrepresentan su autor/contexto).

Materiales: Cualquier material blando y/o reutilizado, en su estado de origen o tratado superficialmente. Por ejemplo: lana y fieltro (en hilo, en planchas, natural, industrial), fibras vegetales y sintéticas (algodones y poliésteres, rafias y maderas de balsa, ramas y mondadientes), cueros y pieles, gomas y cauchos (neumáticos, cintas elásticas), plásticos y elásticos (licras, poliestirenos, cintas adhesivas), papel y cartón (cartón piedra, cartulina, cartón gris, papel de periódico).

Tratamientos: Cosido, enfieltrado, moldeado, tallado, pegado, atado, remachado, plegado, termofusionado, termoformado, tintado, teñido.

Tipologías: Títeres de dedo, Títeres de guante, Títeres de vara, papiroflexias, títeres de sombra, *gegantets*, *gegants*.

Presentación: Documenta –fotografía, graba– el/los títeres creados en un espacio escenográfico existente o creado por vosotros o en un recipiente de almacenaje (una caja, una vitrina). Manipula, si quieres, los títeres.

Condicionantes: Parte de la manipulación directa de la materia. Trabaja preferentemente con maquetas de tus piezas. Trata de pensar con las manos. Si concibes un títere de tamaño descomunal, trabaja a nivel de modelo.

Recomendaciones: Rodéate de materiales (en una mesa, en cajas) que te puedan servir para montar tus maquetas de forma rápida e intuitiva. No tengas miedo de equivocarte. Experimenta con diferentes tipologías de títere para encontrar la que mejor se adapta a la re-representación que quieres realizar.

En este curso 2015-2016 se ha propuesto que la asignatura se estructure alrededor de un trabajo global, en el que se pide al alumnado que construya una obra «total» a partir de distintas partes independientes elaboradas en cada una de las tres secciones que la componen (talla escultórica, materiales blandos y moldes) y basándose en la imitación de un/a artista reconocido. No es una propuesta que se haya consensuado entre todo el profesorado de la asignatura ni hay pautas para realizarla. Es una cuestión que queda en manos de los distintos docentes. El alumnado, en el primer cuatrimestre de su primer curso, tiene problemas para comprender cómo realizarlo: les resulta complejo idear una propuesta creativa que implique el uso de distintas técnicas que no conocen, impartidas en distintas secciones, y disponiendo todavía de pocos referentes.

Ante esta situación, algunos docentes decidimos que, si alguien tiene problemas para seguir el ejercicio común, que realice en su lugar un trabajo independiente para la sección en la que estemos impartiendo docencia cada uno –amparándonos en nuestra libertad de cátedra–. La ficha sobre marionetas es una respuesta al uso de artistas consagrados y obras de arte al uso y una propuesta metodológica que aspira a ser *clara*. Aunque se siente atraído por la actividad, la mayoría de alumnado decide ser *práctico* y seguir a toda costa la propuesta de trabajo común, que ya ha empezado con anterioridad en la sección precedente, la de talla escultórica –desarrollada durante el mes de octubre–.

Durante estos meses, vinculado a un Proyecto REDICE¹ –en el que luego, técnicamente, no estaré incluido–, participo en la realización de una rúbrica para la eva-

¹ El Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE) es un programa de financiación, bianual y generalista, para proyectos de investigación sobre el entorno docente universitario impulsado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. Véase [#2].

luación de la competencia de sostenibilidad en asignaturas del Grado en Bellas Artes. La situación es dantesca: inicialmente el coordinador del proyecto me encarga que realice la rúbrica y su justificación en solitario, sin comentárselo a los demás colegas del grupo. ¿Qué capacidad tengo yo para hacerlo solo?

Existe un claro distanciamiento entre la coordinación y los miembros del proyecto. Entre varios nos ponemos de acuerdo para redactar tanto la herramienta como el documento que la justifique e incluimos en ella, en su construcción, una crítica que la convierte, de facto, en una entelequia: la capacidad de evaluar el logro en el alumnado de una competencia determinada a partir de los descriptores de una rúbrica –y de hacerlo sin caer en un juicio de valor–. Nos planteamos, además, utilizarla para abogar por el enriquecimiento del concepto de sostenibilidad –desde una óptica de las economías y ecologías feministas– para incluir en él no sólo cuestiones ambientales, sino también económicas y sociales (Vázquez García y Velázquez Gutiérrez, 2004; Pérez Orozco, 2014).

El producto de este trabajo lo enviaremos más tarde a la coordinación para que lo presente donde proceda. Desconoceremos si se ha tramitado, de si se ha hecho con cambios respecto a nuestra propuesta y de si se ha hecho también en nuestro nombre. La justificación de la herramienta original –que no se incluye aquí– fue la siguiente:

Desarrollo de una rúbrica para el despliegue de una visión ampliada de la competencia transversal de Sostenibilidad en el Grado de Bellas Artes UB

1. Cometido

Dada la información trabajada a partir de los documentos de elaboración de rúbricas de sostenibilidad que podemos encontrar en distintas publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación (Alsina Masmitjà, 2010 y 2013; Sayós Santigosa, 2013) y vistos los documentos oficiales del Grado en Bellas Artes, proponemos:

- » **Atender** la competencia de sostenibilidad tal y como se interpreta en el documento de verificación de la titulación de Grado en Bellas Artes de la Universitat de Barcelona (*Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona*, 2010): «Sostenibilidad (capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito / Capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas)»; y de su grado de especificación respecto a la titulación, donde «hace referencia al conocimiento de las normas de seguridad laboral, salud y medio ambiente en los ámbitos específicos de riesgo de las actividades de Bellas Artes» («3.1 Competencias generales y específicas»).

- » Por la delimitación explícita que hace el documento anterior respecto a esta competencia, **incorporar** las dimensiones económica y social inherentes al concepto, así como **ampliar** su dimensión *ecológica* o *ambiental* (Tilló Barrufet y Sayós Santi-gosa, 2013). Para hacerlo, optamos por referenciar a las interpretaciones que dicho documento hace a las otras competencias transversales de universidad (*Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona, 2010*) y a los objetivos generales de la titulación, especialmente el número cuatro:

«(1) Dotar al estudiante de los instrumentos necesarios para la integración de sus conocimientos en procesos de creación y de experimentación disciplinar e interdisciplinar, de manera que puedan desarrollar prácticas artísticas y culturales en diversos tipos de formatos y de lugares; (2) Capacitar al estudiante para unas prácticas artísticas o creativas profesionales que le permita tanto asumir un compromiso con la realidad contemporánea como recibir el pleno reconocimiento social de sus competencias; (3) Preparar a los graduados para poder continuar su formación en estudios de postgrado nacionales o europeos; (4) Adquirir el compromiso con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con valores propios de la una cultura de la paz y de valores democráticos».

- » A partir de aquí, **hacemos un despliegue** de objetivos de aprendizaje de la titulación, intersectando competencias generales y específicas de la misma, para acabar ejemplificando el proceso en asignaturas que dan continuidad a contenidos específicos dentro del currículum de Bellas Artes.

2. Proceso

Partiremos de una asignatura inicial (obligatoria y de primer curso: «363360 – Laboratorio de Escultura») y de una final (optativa y de tercer curso: «363474 – Unidad de Experimentación Artística Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte») que comparten área de conocimiento y contenidos conceptuales y procedimentales propios del Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes. De tal manera, se puede hacer una comparación de los diversos niveles de consecución de la competencia de Sostenibilidad en el transcurso del currículum y su viabilidad actual en los planes docentes.

3. Materias de estudio

La asignatura «**363360 – Laboratorio de Escultura**» es una materia de 6 créditos ECTS que se divide en tres unidades prácticas de 5 sesiones, dedicadas a distintas técnicas y formas (moldeado, talla escultórica y materiales blandos) desarrolladas en

distintos espacios de los talleres de Escultura de la Facultad de Bellas Artes. Por su condición de obligatoriedad en el primer curso –al que cada año acceden cerca de 300 alumnos– el número de estudiantes matriculados en los turnos de mañana y tarde son mayúsculos. Dado que los espacios de taller –por su tamaño, infraestructura y herramientas– serían inoperativos y peligrosos si fueran utilizados por la magnitud de una asignatura al uso (de 30 a 50 alumnos), y en pro de ofrecer una docencia más significativa y provechosa en el marco de una materia con fuerte componente práctico, se aplica una política de división en sub-grupos de entre 10 y 20 alumnos que circulan entre los talleres en sus 15 sesiones.

El componente de organización y seguridad en el espacio, por tanto, es un factor importante en la materia y así se escenifica en las primeras sesiones de las distintas secciones, donde se informa al alumnado por medio de los materiales documentales de los Procedimientos Normalizados de Trabajo (PNT), en las buenas prácticas con los materiales y herramientas específicas descritas en Valle Martí (2012).

La asignatura **«363474 – Unidad de Experimentación Artística Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte»** es una materia de 6 créditos ECTS. Por su carácter optativo en los últimos niveles de la titulación (y, por tanto, muy específico), el número de alumnos matriculados respecto a los de, por ejemplo **«363360 – Laboratorio de Escultura»**, es notablemente inferior: en los dos grupos de docencia de esta materia hay un número máximo de 15 a 20 estudiantes matriculados. Este número reducido de estudiantes no es casual, ya que se trata de una asignatura experimental especializada. Desarrollada en el mismo espacio de taller, es deudora de la sección de Materiales Blandos del Laboratorio de Escultura y, por su localización y técnicas, también la seguridad y los hábitos de uso del espacio y de las herramientas tienen una importancia caudal.

Tanto en una como en otra materia (y en las demás que utilizan los espacios del Taller de Escultura), las medidas y normas de seguridad están supervisadas por la Oficina de Seguridad, Salud y Medio Ambiente de la Universitat de Barcelona (OSSMA); el Personal Docente Investigador (PDI) y el Personal de Administración y Servicios (PAS), desde la Comisión específica de Seguridad de la Facultad, delegada de la Junta de Facultad y con representación de todos los Departamentos académicos del centro.

4. Evaluación de la competencia

En la casuística actual, la evaluación de la competencia de Sostenibilidad en el contexto de la titulación se centra, precisamente, en el «conocimiento de las normas de seguridad laboral, salud y medio ambiente» (*Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona, 2010, sección «3.1 Competencias generales y específicas»*). En los planes docentes de las dos materias de referencia (véanse [#3] y [#4]), la evaluación de la competencia se concreta en: **A)** «Conocer las medidas establecidas por los protocolos correspondientes a los comportamientos, usos y manipulación de maquinaria, herramientas

y materiales en cualquiera de las prácticas que se llevan a cabo para los trabajos escultóricos, y seguirlas («363360 – Laboratorio de Escultura»); y **B)** «El seguimiento de las normas de funcionamiento del aula, así como las medidas de seguridad y prevención en el taller («363474 – Unidad de Experimentación Artística Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte»).

En el supuesto A), la evaluación de la competencia –como «seguridad»– tiene un peso del 20% de la nota final, como podemos comprobar en el documento de verificación de la titulación:

«Laboratorio de Escultura. Sistemas de evaluación de la adquisición de competencias: siguiendo la normativa de la UB, y en coherencia con la metodología de esta materia, las asignaturas seguirán un procedimiento de evaluación continuada a partir de cada una de las actividades formativas que realizan los estudiantes y de su participación en las diferentes actividades programadas. Los instrumentos de evaluación comprenderán actividades y la ponderación que a continuación se detalla: 1) Trabajos realizados por el estudiante. Hasta 70%; 2) Pruebas de ensayo. Hasta un 30%; 3) Estudio de casos y su relación con la seguridad. Hasta 20%.» (*Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona, 2010, p. 4*)

En el supuesto B), en cambio, no se contempla como contenido específico evaluable, ya que se considera como asumido durante los cursos precedentes de la titulación. Estos contenidos se consideran integrados como «hábitos» :

«Unidades de Experimentación Artística (UEA). Sistemas de evaluación de la adquisición de competencias: siguiendo la normativa de la UB, y en coherencia con la metodología de esta materia, las asignaturas seguirán un procedimiento de evaluación continuada a partir de cada una de las actividades formativas que realizan los estudiantes y de su participación en las diferentes actividades programadas. Los instrumentos de evaluación comprenderán actividades y la ponderación que a continuación se detalla: 1) Trabajos realizados por el estudiante: proyectos y práctica experimental y de creación. Hasta 60%; 2) Instrumentos basados en la observación: control de cambios producidos en el proceso de creación. Hasta 40%; 3) Instrumentos de papel: mapas conceptuales. Hasta 20%.» (*Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona, 2010, p. 9*)

Herramienta rúbrica

En un contexto actual donde la formación para la Sostenibilidad ha sido enfatizada como un elemento de importancia capital (United Nations Educational, Scientific and Educational Organization, 2005 y 2012), en el que la universidad tiene un papel clave e ineludible (Calidad ambiental, Desarrollo sostenible y Prevención de riesgos. Comisión de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012; United Nations De-

partment of Economic and Social Affairs, 2015), y donde la Universitat de Barcelona, en concreto, tiene un compromiso aceptado; y sin olvidar el componente *ambiental* y de *seguridad*, vemos necesaria la incorporación de una visión holística del término –que incluya las dimensiones *económica* y *social*–. Dado que la visión de la sostenibilidad a través de su competencia «Sostenibilidad» en la titulación es restrictiva, decidimos complementarla a partir de los contenidos de otras competencias transversales, generales y específicas también parciales (extraídas de *Evaluación de la Solicitud de Verificación de Título Oficial, Bellas Artes, Universidad de Barcelona*, 2010) y construir una herramienta que ofrezca la posibilidad de orientar la formación del alumnado hacia una visión sistémica y transformadora.

Proponemos la utilización de una rúbrica específica para: 1) orientar una formación vertebradora hacia la sostenibilidad, tomando como ejemplo una propuesta para dos materias afines desarrolladas en el mismo espacio en el marco del área de conocimiento de Escultura en la titulación de Grado en Bellas Artes; y 2) evaluar formativamente (y sumativamente, por lo que respecta a la «sostenibilidad» como «seguridad» en la asignatura «363360 – Laboratorio de Escultura») al su alumnado en relación a sus «Actitudes, valores, normas y hábitos» hacia la sostenibilidad en distintas actividades.

Las rúbricas sobre sostenibilidad para «363360 – Laboratorio de Escultura» y para «363474 – Unidad de Experimentación Artística Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte», se dividen en tres niveles (de más general a más específico), creados a partir de los objetivos de formación de universidad, de titulación y de materia. En estos tres niveles encontramos englobados distintos indicadores construidos a partir de objetivos de aprendizaje propuestos a partir de una visión holística y transformadora de la Sostenibilidad (constituida por características de varias competencias). Los indicadores se categorizan en tres niveles: *Conceptuales*, *Procedimentales* y *Hábitos*. En estos indicadores se categorizan las relaciones con las otras competencias transversales, generales y específicas de titulación que se utilizan para ampliar la de sostenibilidad. La consecución de estos indicadores se valora en tres grados-descriptores referidos a la actuación del/de la alumno/a en las distintas actividades y procesos de aprendizaje: *Alcanza*, *Alcanza parcialmente* o *No alcanza*. Debido al carácter pionero, orientativo y formador de las rúbricas propuestas, no consideramos una asignación-valoración numérica para los grados-descriptores –excepto en cuanto a *seguridad* en «363360 – Laboratorio de Escultura»–.

Entendiendo que la rúbrica que presentamos para «363360 – Laboratorio de Escultura» se enmarca en una materia de primer curso y, por lo tanto, introductoria y básica para el desarrollo del currículum del/de la estudiante, su concreción por lo que respecta a matices de adquisición de contenidos de sostenibilidad hace que se convierta en una herramienta para el desarrollo de la rúbrica para materias de últimos cursos como «363474 – Unidad de Experimentación Artística Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte». En relación a esta consecución, la asignatura de primer curso hace un mayor énfasis

fasis en Competencias Transversales (CT), especialmente en las de *trabajo en equipo* (CT 3) y *compromiso ético* (CT 1) –sin olvidar la propia de *sostenibilidad* (CT 5)–. En cambio, la asignatura de últimos cursos tiene una necesidad de intersección más gradual entre competencias.

Por lo que respecta a las Competencias Generales (CG) y Específicas de titulación (CE), en el primer caso se observa una mayor concentración en aquellas que hacen referencia a los Procesos Normalizados de Trabajo (PNT). En el segundo caso, en cambio, se evoluciona hacia aquellas que implican compromiso y acción artístico-social.

Consideraciones

Las rúbricas que se presentan –y el proceso hacia una visión holística de la Sostenibilidad y su competencia en la titulación de Bellas Artes que estas proponen– tienen un carácter primario y tentativo. Debido a esto, para mejorarlas, deberán ser necesariamente objeto de modificaciones y discusiones de sus elementos entre una comunidad mayor que la que representan sus propios promotores. Aún así consideramos firmemente su viabilidad y la posibilidad de adaptarlas a otras materias de la titulación con la finalidad de constituir una formación transformadora que revierta en una «sostenibilización» social: mejorar la empleabilidad del alumnado en un entorno en mutación, el respeto por el medio y la consecución de un mundo más justo.

En uno de los últimos días de curso académico correspondientes al año 2015, la sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes se llena con una acción *performática* en la que una colega cose distintos papeles junto con una gasa de seda teñida con hierba pastel, para componer la felicitación institucional, la «nadala», que cada año promueve el decanato y cuya realización recae en un miembro permanente del personal docente investigador o de administración y servicios de centro.

El papel, excepto una pequeña parte del mismo estampado con una imagen de hojas de hierba pastel y que se ha impreso en calidad conservación en una empresa externa, ha sido adquirido en el economato de la Facultad y, con el fin de ahorrar costes, procesado –cortado manualmente para redimensionarlo, impreso individualmente– con los medios disponibles en el espacio del Departamento de Escultura. Hacemos el proceso juntos. Será una de las últimas acciones que realice en este espacio: algunos meses después, una reestructuración institucional reducirá-fusionará los departamentos de la Facultad para dejarlos en tan solo dos, con múltiples secciones. Reasignación de espacios y de poderes. Mi última acción allí será desmontar y trans-

portar, con un gran carro, estantes y aparejos informáticos hacia nuevas localizaciones que se nos han asignado. El papel de base de la *nadala*, entre otras informaciones, destacaba lo siguiente:

La *nadala* 2015, promovida por el decanato de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, tiene un tiraje de 350 ejemplares numerados y firmados por Eulàlia Grau Costa. Los trescientos-cincuenta ejemplares están divididos en 7 series de 50 copias, correspondientes a 7 tiras de seda de 1250x20 cm tintadas con pigmento puro de hierba pastel, *Isatis tinctoria*, cultivada en Santiuste de Pedraza (Segovia) durante 2014 y 2015. Cada tira ha sido tintada de forma única e independiente. El tiraje de los ejemplares ha ido a cargo de Joan Miquel Porquer Rigo y Eulàlia Grau Costa.

Cada copia se acompañaba de una pequeña autoedición en formato de folletín en DIN A5 que describía la historia de la substancia tintórea y de cómo aprendimos a utilizarla en un pequeño taller al norte de Huesca. Registramos el folletín con un Depósito Legal español, para poder demostrar que era, de facto, una edición y un mérito editorial.²

[#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/12/Proposta-treball_Mat-Tous_L2_2015-2016_Porquer-Rigo.pdf

[#2] <http://www.ub.edu/ice/es/node/79>

² Véase una copia digital del mismo en [#5]. Jugamos aquí con la exigencia que se nos hacía de *publicar o perecer*, y lo hicimos aprovechando –y ampliando– un texto que habíamos realizado con anterioridad para un congreso (Porquer Rigo, Grau Costa y Piñol Torrent, 2015). Tras esta primera vez, he tratado de registrar legalmente todos aquellos documentos editoriales que he realizado siempre que me ha sido posible: no por afán de propiedad ni de notoriedad, tan siquiera de conservación, sino por mor de dejar constancia de su validez ante un sistema que nos exige publicar –y así lo hacemos sea por el medio que sea–. Según la web de la Biblioteca Nacional de España, por Depósito Legal entendemos «la obligación, impuesta por ley u otro tipo de norma administrativa, de depositar para una o más bibliotecas ejemplares de las publicaciones editadas en un país» [#6]. A cambio de esta entrega, el ente otorga un número de registro que permite localizar la obra (libro, folletín, disco compacto, postal, entre otros) en una base de datos. El trámite es gratuito y abierto a todas las personas físicas.

- [#3] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2017&cassig=363360&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>
- [#4] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2017&cassig=363474&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>
- [#5] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/09/Alguns_apunts_sobre_lherba_blava_Isatis.pdf
- [#6] <http://www.bne.es/es/Colecciones/Adquisiciones/DepositoLegal/>
- [#7] https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- [#8] http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/bellas_arts.pdf
- [#9] <http://goo.gl/yChDmL>
- [#10] <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2121HESI%20-%20Climate%20Change%20Action%20for%20SD%20final.pdf>

ALSINA MASMITJÀ, Josep (Coord.) (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro

ALSINA MASMITJÀ, Josep (Coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro

CALIDAD AMBIENTAL, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PREVENCIÓN DE RIESGOS. COMISIÓN DE LA CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS [CADEP] (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Disponible en [#7]

EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DE TÍTULO OFICIAL, BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2010). *Consejo de Universidades. Secretaria General de Coordinación Universitaria. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Expediente N° 2798/2009 (documento registrado el 4/3/2010, núm. de entrada 658)*. Disponible en [#8]

MARCOS VALIENTE, Oscar y MATEU GIRAL, Jaume (2005). *En camí cap a la sostenibilitat. Perfil Ambiental de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

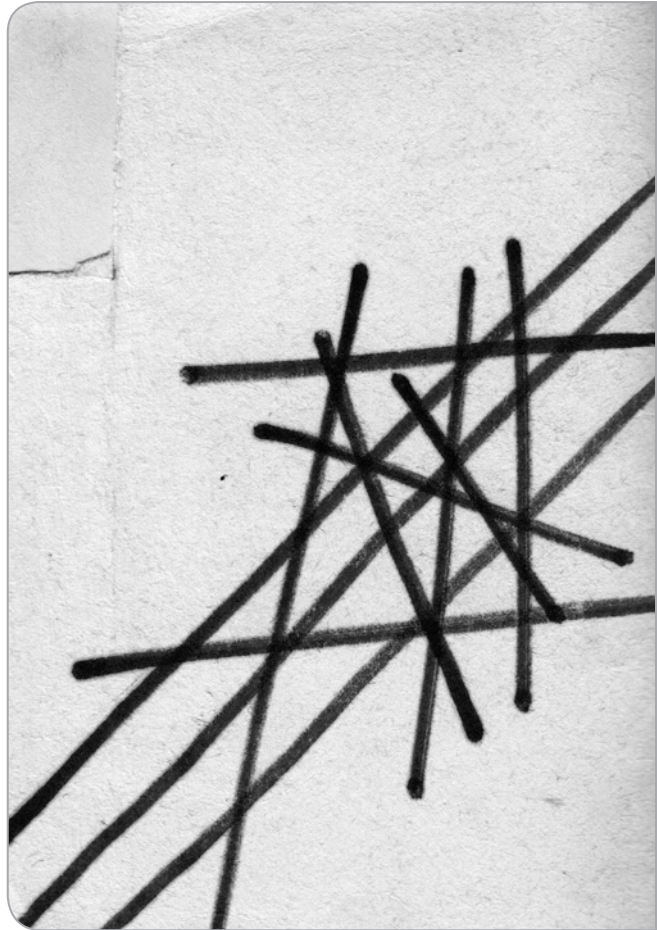
MOLINA, Víctor (2015). Divagacions al voltant d'un fil. En IF BARCELONA (Ed.), *Figures del desdoblament. Titelles, màquines i fils*, 153–169. Barcelona: Comanegra

PÉREZ OROZCO, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños

PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015, marzo). Una formación para formadores. Recuperación de Isatis tintoria. *V Congreso de Educación Artística y Visual*. Huelva, España. Disponible en [#9]

- SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (Coord.) (2013). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- TILLÓ BARRUFET, Teresa y SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (2013). Sostenibilidad. En SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (Coord.), *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*, 55–59. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS [UN DESA] (2015). *Higher Education Sustainability Initiative. Climate Change Action for Sustainable Development. In support of Sustainable Development Goal 13: Take urgent action to combat climate change and its impacts*. Disponible en [#10]
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (2012). *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. Paris: UNESCO
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2015). *Memòria de Responsabilitat Social 2013-2014*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- VALLE MARTÍ, Joan (Coord.) (2012). *Els procediments normalitzats de treball en la gestió integrada de la qualitat, el medi ambient i la seguretat en la docència experimental de les facultats de Belles Arts*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- VÁZQUEZ GARCÍA, Verónica y VELÁZQUEZ GUTIÉRREZ, Margarita (Comps.) (2004). *Miradas al futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México



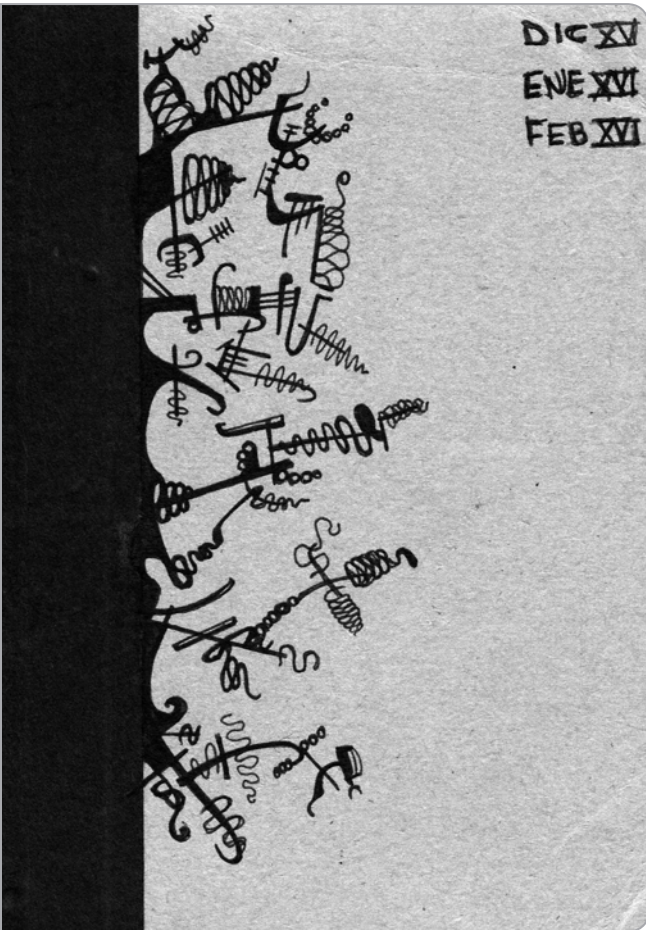


Cuaderno nº10

DICIEMBRE 2015

ENERO 2016

FEBRERO 2016



CLÍNICA
BARCELONA
Hospital Universitari

Nom: **JOAN MIGUEL**
Cognom: **PORQUER RIGO**



4648687

Data Naixement: **01/02/1989**

Sexe: **Home**

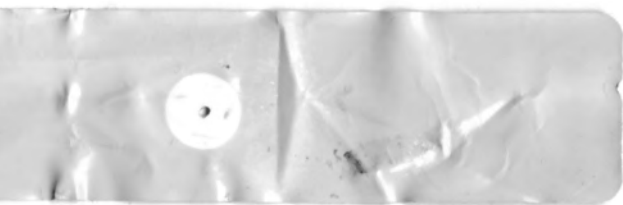
CLÍNICA
BARCELONA
Hospital Universitari

Nom: **JOAN MIGUEL**
Cognom: **PORQUER RIGO**



4648687

Data Naixement: **01/02/1989**
Sexe: **Home**



«Voy a contar lo que me ha pasado y lo que no me ha pasado. La posibilidad de que no me haya pasado nada es la que más me estremece ... «¿Cuándo empieza el dolor?, ¿el primer síntoma?» (Sanz, 2017, p. 11)

El primer día de julio de 2017 cae en sábado. Camino por la sección de literatura de una gran superficie dedicada a la venta de productos culturales y tecnología sin saber muy bien qué llevarme. Busco algún libro que *no* tenga que ver con –que *no* me recuerde a– la tesis: nada de investigación, nada de crítica. He mantenido, con frecuencia durante estos años, una diferencia arbitraria entre la literatura que «entra» y la que no lo hace; la que es entretenimiento, disfrute, y la que es afán de acumulación de referencias y de voces.

En una gran estantería se acumulan volúmenes de *best-sellers* en encuadernaciones rústicas baratas, precios asequibles y títulos que me llaman la atención. En una estantería de al lado, ediciones en una edición rústica con algo más de calidad material, colecciones en colores crema y de precio más elevado. De estos últimos me fijo en uno con la encuadernación en cartulina brillante y esmaltada, en color blanco roto, envuelto en celofán. A parte del texto negro, el único rastro gráfico que hay en su portada es una gran clave de sol, cuyo extremo inferior no termina de forma curva (como una «s») si no en forma de flecha (como una «v»), como si se punzara. Se llama *Clavícula* (2017) y lo firma Marta Sanz. No puedo abrirlo para ojearlo, pero lo adquiero y me lo llevo a casa.

En la noche del 11 de febrero de 2016 volvía a casa desde el barrio de la Sagrada Familia de Barcelona. Había tomado una bicicleta de las del servicio público de la ciudad. Bajé a cierta velocidad por la avenida de Gaudí, una vía peatonal que une en línea recta y descendente el recinto de estilo modernista del Hospital de Sant Pau con el templo más famoso de la ciudad condal. La calle estaba vacía, era tarde y todos los locales habían cerrado sus puertas. El día siguiente era festivo, la patrona de la ciudad, Santa Eulàlia. El viento era fresco, pero la temperatura era agradable. Apenas hacía falta llevar una chaqueta. Llegué a la altura del templo y salí volando.

Donde la avenida tocaba a su fin, un pronunciado bordillo rebajado en forma de rampa comunicaba la acera con el asfalto. Venía un coche en perpendicular y frené suavemente. Pero al parecer no tan suavemente como debería; no había revisado los frenos de la bicicleta, su sensibilidad, antes de retirarla de la estación. Se bloqueó el freno delantero. Aterricé con las manos sobre el asfalto. Y me rompí. Una chica pasaba por allí y me preguntó si estaba bien. Le di un «sí» y siguió andando. Pero cuando quise apoyarme en el suelo para levantarme fue un «no». Hacía años, cuando apenas era un niño, había notado el mismo dolor tras haberme caído de la parte de arriba de la cama litera que compartía con mi hermano pequeño.

Devolví a duras penas la bicicleta a la estación más cercana, actuando por inercia —no se me ocurrió apuntar el número de la misma, tampoco se me ocurrió llamar a nadie—. Me metí en el metro sin mover el brazo y esperé pacientemente en el andén, con la mente en blanco, un dolor blanco, raspaduras en las palmas de ambas manos y un agujero con una forma perfectamente cuadrada, de unos dos por dos centímetros, en la zona externa de la rodilla izquierda de mis pantalones; debajo, un pequeño rasguño superficial. En los asientos colindantes del vagón al que subí, muy iluminado, caras que reían embriagadas por la fiesta local. Salí al cabo de tres paradas, ascendí a la superficie y caminé al servicio de urgencias del hospital universitario que está en el Eixample de Barcelona. En la recepción, tras un cristal grueso, un enfermero me observó con indiferencia y me preguntó que qué me ocurría.

—Creo que me he roto. —le dije.

Me miró, y sus ojos se dirigieron al espacio que había entre el hombro derecho y el cuello.

—Sí, eso parece. No está como debería. —me contestó.

Rellenó un formulario en su ordenador y, mientras lo hacía, me observé en el reflejo de la garita. Mi hombro derecho parecía anormalmente introducido en mi pecho, no era equidistante respecto al hombro izquierdo. Tras unos minutos, el celador salió de su cubículo y me colocó en la muñeca izquierda un brazaletes de plástico, autoadhesivo. Me montó en una silla de ruedas y me subió a un ascensor hasta una planta indeterminada. Como era víspera de un día festivo y había poco personal,

mientras esperaba sentado en un pasillo estrecho iluminado en color verde, me entretenía en tratar de entender el porqué de aquello y lo que suponía.

«Se multiplican los trabajos y, como en el estilo, se funden el fondo y la forma, las enumeraciones del mío no son para mí un procedimiento manierista, sino una necesidad. La precariedad se expresa con la fractura y la brevedad sintáctica y, mientras tanto, se acumulan, se enumeran, se amontonan las palabras porque hay que sumar cien acciones para conseguir un solo fin. Todo está siempre en el aire.» (Sanz, 2017, p. 68)

Hacía tan solo unos días que había cumplido 27. Hacía unas semanas que había viajado a Londres para terminar una relación de varios años y, justo después, que había viajado también para alejarme de todo a una tierra en «estado de espera».¹ Hacía algo más de un mes que me había planteado seriamente dejar el doctorado y que, simultáneamente, casi de forma milagrosa, me habían invitado a realizar dos estancias en universidades del sur de España. Hacía un mes que todo el grupo que componía el proyecto financiado al que se vinculaba mi beca se había reunido para hacer balance del trabajo que debía realizarse y hacía un mes también que la parte del grupo a la que me vinculaba había decidido que no estaba de acuerdo en cómo se estaba llevando a cabo el proyecto. Hacía un mes que había decidido, finalmente, que no me gustaba lo que estaba haciendo. Hacía un mes que recibía constantes mensajes de correo electrónico reclamándome insistentemente que cumpliera con un calendario impuesto, que tan solo había aceptado bajo coacción. Y ese mismo día, por la mañana, a las 11:00 horas, lo había puesto en conocimiento de algunas personas.

Llegó una enfermera, me llevó a un box y me ayudó a quitarme la ropa y a ponerme una bata. No quería que me ayudaran, pero tuvieron que hacerlo. Me había podido quitar la chaqueta, pero era incapaz de quitarme el jersey de punto y la camiseta. No me gustaba sentirme vulnerable, no. Me dieron un calmante: la rotura empezaba a enfriarse y dolía. Esperando. *Qué se puede esperar cuando se está esperando, afirmaba* —no preguntaba— el título de un libro de respuestas sobre el embarazo que

¹ La compra del vuelo más asequible encontrado en un buscador de internet dio como resultado la visita a Pristina, la capital de Kosovo, la nación enclavada en los Balcanes, escindida de la vecina Serbia, y tan solo reconocida por algunos países de la Unión Europea. Lo definí en el cuaderno como «un país en estado de espera, un país en construcción permanente, el país más joven de Europa —con moneda europea, con gobierno europeo, sin formar parte oficialmente de la UE—; un país con identidad construida, un país por necesidad, un país con banderas de otros países, un país autoafirmado; un país en meseta, un país en batalla, un país sin árboles. Un país con una capital donde es difícil encontrar libros y postales».

se me quedó marcado en la mente, como un latiguillo, después de utilizarlo como referencia en un trabajo durante la licenciatura.

Me llevaron a la sala de radiología. Me colocaron como debería estar. Proyectaron los rayos X sobre mi tórax. En una sala anexa se procesaba la imagen digital del escáner pero, a través de un pequeño ventanuco, ambas estancias estaban conectadas y uno podía otear, en el ángulo justo, la pantalla del enfermero que había realizado la acción.

—Está roto. —le avancé al ver la pantalla, borrosa, sin gafas.

—Parece que sí, pero eso te lo dirá el doctor en un rato.

La imagen esquelética me devolvía el espacio entre mi hombro y mi cuello dividido en dos trozos, encabalgados, encienientos. La espera. Luego vino el doctor.

—Verás, parece que te la has roto. Te daremos hora para que vengas la semana que viene a operarte —ya sabes, mañana es fiesta y luego viene el fin de semana—. Si te escayolamos no soldará bien... Te daremos unos calmantes y un cabestrillo. Procura no moverte mucho y pide un taxi para volver a casa. Buenas noches.

«Cuando escribo —cuando escribimos— no podemos olvidarnos de cuáles son nuestras condiciones materiales. Por eso pienso que todos los textos son autobiográficos y a veces la máscara, las telas sinuosas y las transparencias que cubren el cuerpo son menos púdicas que una declaración en carne viva ... la autobiografía es la consagración de la realidad y de la primavera, y no las costuras para convertirla en un relato. El estilo es hablar de la tripa que se me ha roto ... Puede que esté profundamente equivocada. También me interesa cuánto me van a pagar por mis esfuerzos. Por el libro que corrijo justo ahora y que tanto, tanto miedo me está dando.» (Sanz, 2017, p. 50)

Llegué a casa y corté el brazalete que me habían colocado. Lo pinché en el centro del corcho de mi habitación, limpio de los *post-its* sobre la investigación con los que había estado trabajando hasta ese mes. Durante los días me miraba en el espejo del baño y veía mi imagen contorsionada. Temía, puerilmente. Temía porque mi hombro derecho no volviera nunca a su lugar, pero temía también por todo lo demás. Por la noche, al tumbarme en la cama con el cabestrillo, debía quedarme muy recto, rígido, para no tener la sensación —ahora— de que se me dislocaba.

Ingresé a la semana siguiente y me volví a quedar en bata. Me pusieron un nuevo brazalete. Me vinieron a buscar en una camilla y una inyección me dejó inconsciente. Noté cómo el anestesista hablaba y cómo el cirujano taladraba. El sonido agudo de la máquina, la conversación entre el personal del quirófano, el olor, y la embriaguez de la sedación que hace que hacía que me riera. Tuve la sensación de no poder elegir, de no tener ni voz ni voto... pero, ¿para qué? Herida abierta, puntos de sutura, herida

cerrada, una gasa que cambiar cada día. Irse a casa con el rechinar de los dientes y con el rictus de la cicatrización incipiente. Tumbarse en la cama muy recto, rígido, para no tener la sensación de desgarrarse.

Tan solo unas semanas después, en una revisión rutinaria antes de marcharme al sur para las estancias de investigación, veo en la pantalla del doctor mi clavícula surcada y soldada por una placa de titanio y siete tornillos. Hay tres a cada lado y uno atravesado, sin tocar la placa, en medio de las dos partes del hueso, como fuera de lugar. El médico me explica: «Cuando te abrimos vimos que la rotura que te habías hecho de pequeño no había soldado bien. Decidimos asegurarnos de que no volviera a romperse».

Durante los meses de febrero, marzo y abril voy y vengo en tren y en autocar de las estancias de investigación para las distintas revisiones. En una de ellas le pregunto al doctor –acompañado por algunos estudiantes en prácticas– sobre cuando volveré a sentir el tacto en la zona donde cortaron.

—Lo sientes encorchado, ¿verdad? —me dice mientras saca y descorcha un bolígrafo del bolsillo frontal de su bata— Mira, dime «sí» o «no» cuando notes que te estoy pintando.

—Sí, sí, sí, no, no, no, no... —repito maquinalmente mientras va haciendo puntos y cruces alrededor de la zona donde queda ahora una tenue cicatriz rosada. Llegado a un punto dado se para y me pide que me ponga ante un espejo.

—¿Ves? Estos son los lugares donde sientes y donde no. Donde tienes las cruces sientes, donde hay puntos no sientes. Cuando te operamos cortamos varios nervios, así que puede que tardes un tiempo a volver a sentir el tacto.

En noviembre de 2017, cuando transcribo, todavía hay lugares donde el tacto no ha vuelto, donde las pequeñas ramificaciones nerviosas todavía no han alcanzado lo cortado. Me palpo la clavícula y noto la presencia de una placa de metal permanentemente insertada, prostetizada, como si de una nueva parte de mí mismo se tratara, como algo tan natural como mis gafas. Pero, a veces, con las variaciones de humedad ambiental o con el ejercicio, siento alguna punzada.

«Me da miedo no saber si lo más insoportable es la permanencia de la punzada –esa carga que no se alivia y no te permite sonreír– o la inmanencia de su aparición. No saber si es más insoportable la posibilidad de que la punzada sea un síntoma de una oscuridad oculta material ... Al escribir la palabra punzada ... al escribir la palabra punzada me acuerdo de que mañana mi fisioterapeuta, para aliviarme el dolor, quiere clavarme tres agujas calientes en el músculo subclavio» (Sanz, 2017, p. 106–107).

Nunca he encontrado el momento para ir al fisioterapeuta. En aquél mes de julio tomo el libro de Marta Sanz y lo digiero en apenas un día, como si estableciera un

diálogo diferido con la autora, que me explica un cuento autobiográfico donde se desnudan sus miserias. Es inconscientemente ahí donde una novela pasa a ser parte consciente de mi investigación. Plantea preguntas que me saben a respuestas. Me gustaría preguntarle a su autora, como si pudiera contestarme algo que no alcanzo a describir. ¿Es *verdadero* todo lo que dices?

«Estas páginas no están concebidas para ser convencionalmente interesantes. En ellas se registra un protocolo. Son una indagación. El intento de responder a una pregunta que no se desliza hacia atrás y hacia delante por el carril bien engrasado del tiempo. Estas páginas aspiran a operar como herramientas afiladas. Un trépano o berbiquí. Describen un proceso, puede que una figura circular y hablan de una persona. No de sus pasos de baile» (Sanz, 2017, p. 165).

A finales del mes de febrero termina la primera anualidad de mi contrato de investigación. Como el último informe de investigación presentado al programa de doctorado es favorable y es previo a toda la problemática con el proyecto de investigación al que se vincula, puedo firmar la renovación por otro año. Contrato de obra y servicio.

En el cuaderno escribo maquinalmente, entre trayectos: «o puedo hacer una investigación sobre sostenibilidad y justicia cuando mi contexto no es sostenible ni personal, ni económica ni socialmente», «Separar mi vida de mi trabajo... ¿Qué hacer cuando mi vida es mi trabajo?», «¿Cuáles son mis límites? ¿Impartir docencia de lo que realmente sé? ¿Investigar libremente? ¿Qué líneas rojas tengo? ¿Qué sé?».

Participo en un curso del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona para docentes universitarios en donde se muestran recursos metodológicos para realizar trabajo por proyectos, *Project-Based Learning*, PBL. En una de las diapositivas proyectadas en una pequeña aula de la facultad de Farmacia puede leerse una fórmula, T+Q+R+C: *Time, Quality, Resources, Costs* [ing. tiempo, calidad, recursos, costes]. El profesor que lo imparte la presenta mientras proclama «no hay que llegar a la parálisis por el análisis».

SANZ, Marta (2017). *Clavícula*. Barcelona: Anagrama

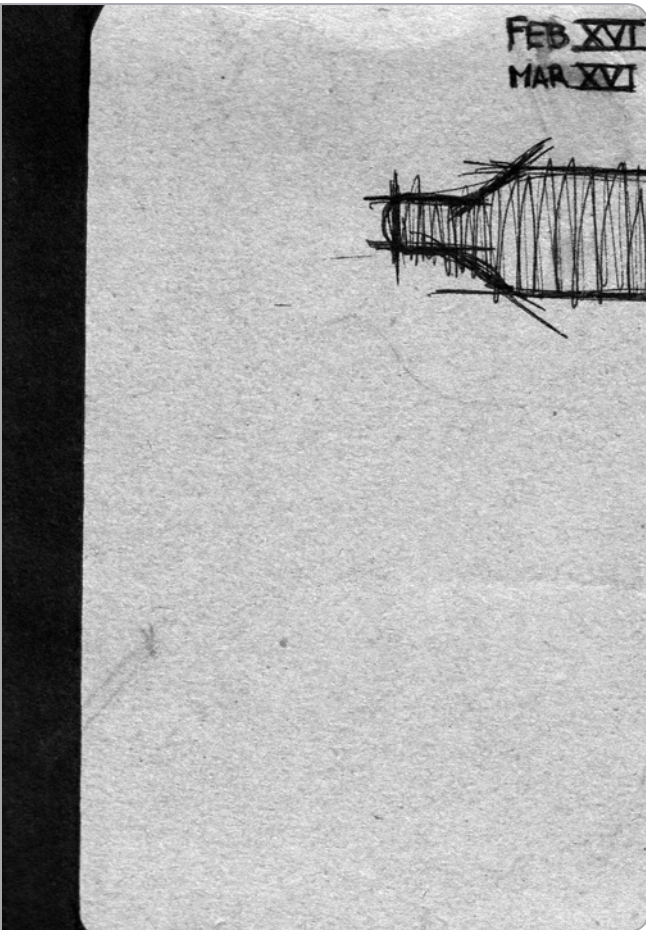


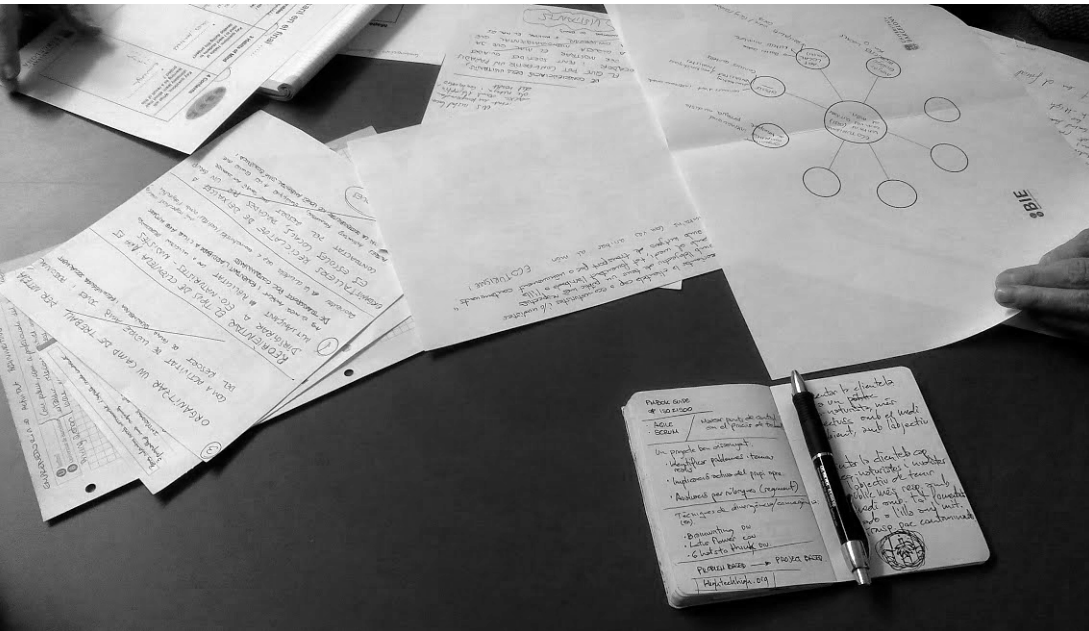


Cuaderno nº11

FEBRERO 2016

MARZO 2016





«Ya he señalado que cada vez es menos legítimo que las retribuciones financieras y de prestigio de las actividades humanas socialmente reconocidas sólo estén reguladas por un mercado basado en el beneficio. Otros muchos sistemas de valor deberían ser tenidos en cuenta (la “rentabilidad” social, estética, los valores del deseo, etc.).» (Guattari, 1996, p. 70–71)

Asunto: Dos cuestiones (autorización e información)

De: Joan Miquel Porquer

Para: [omitido]

Fecha: 18 / febrero / 2016

Hola [omitido],

¿Cómo va todo? Te envío este mail para ponerte al corriente de dos cuestiones, como [omitido] en funciones del Departamento de Escultura.

La primera es que me han invitado a realizar una estancia de investigación en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, en relación a mi investigación doctoral –te adjunto el PDF–. Me gustaría hacer efectiva la posibilidad que me dan, aprovechando que mi docencia no comienza hasta mediados de abril –con un grupo de la asignatura de segundo curso de Estudios de Género–. En este sentido, tengo entendido que necesitaría una autorización del Departamento.

Por otra parte, la segunda, es que esta semana he sufrido un accidente viario y deberé pasar por quirófano en los próximos días para una intervención menor en la clavícula derecha. Igualmente, esta operación en sí es para que mi tiempo de convalecencia sea el menor posible. Debido a que mi docencia no empieza hasta dentro de un tiempo, esta intervención no debería afectar al desarrollo de mis obligaciones con el Departamento –¡ni con mi investigación!–

¿Cómo lo ves? Para cualquier cosa, estaré atento al correo.

Muchas gracias por todo.

Saludos,
Joan Miquel

«En conclusión, las tres ecologías deberían concebirse, en bloque, como dependiendo de una disciplina común ético-estética y como distintas las unas de las otras desde el punto de vista de las prácticas que las caracterizan. Sus registros dependen de lo que yo he llamado una heterogénesis, es decir, de procesos continuos de resingularización. Los individuos han de devenir a la vez solidarios y cada vez más diferentes.» (Guattari, 1996, p. 78–79)

Entre febrero y abril viajo al sur de la península ibérica dos pares de veces. Las líneas de autocares que unen Barcelona con Sevilla y Jaén y el tren Talgo que une diariamente la capital de Catalunya con la discutida –junto con Granada– capital de Andalucía se convierten en una constante –de ida y de vuelta–. Los trayectos, que en ocasiones abarcan todo el espectro de horas de luz solar, sirven para establecer una frontera física y mental con lo que sucede entre los distintos lugares geográficos. Los asientos mullidos y compactos entre otros pasajeros se convierten en lugares de redacción y de reflexión.

Me alojo en hostales, casas particulares, albergues de juventud vacíos por la temporada baja. Conozco personas y me entrevisto con ellas y le voy dando un vuelco a lo que pienso. *Relativizo la utilidad de lo que hago.*

Al final del mes de junio siguiente presento una comunicación en un congreso dando(me) cuenta de lo que había hecho durante estos viajes (Porquer Rigo, Grau Costa, Callejón Chinchilla, Arregui Pradas y Vives Almansa, 2016). La presento también en nombre de quienes me han ayudado allí en régimen de coautoría. Titubeo en la ponencia, que hago con una presentación de diapositivas que dice lo siguiente:

Contextualización:

El proyecto *Periferia, arte y sostenibilidad: visiones actuales de los agentes externos sobre la calidad, los retos y las necesidades de las titulaciones universitarias en torno a la creación artística* se enmarca en el la iniciativa de tesis «La enseñanza universitaria de las artes desde la periferia. Estrategias para vincular la universidad las industrias culturales y el territorio», desarrollada en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

El objetivo de la tesis es cuestionar, a partir de la visión obtenida mediante entrevista de las culturas profesionales externas a la enseñanza universitaria de las artes de Cataluña (grados, máster, doctorado), cuáles deben ser los criterios de calidad –entendida como sostenibilidad– por los que deben regirse las enseñanzas superiores en arte de la actualidad y del futuro.

Los profesionales externos son elegidos según la singularidad de sus perfiles y propuestas, entendiendo que las iniciativas artísticas innovadoras y éticas tienen la clave de la sostenibilidad de la educación superior de las artes. Los perfiles son diversos y difusos: artistas, productores culturales, artesanos, comisarios, emprendedores culturales, humanistas, científicos, técnicos, *alumni*... Cualquier persona que esté o haya estado relacionada con la educación superior en arte es susceptible.

El proyecto se plantea a partir de la invitación, por parte del Departamento de Educación Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, de visitar la institución, fruto de contactos y proyectos precedentes. A partir de este contexto, se proyecta –inicialmente– la visita de distintos centros de enseñanza superior de las artes y de centros de creación artística de Andalucía tanto para conocer su situación y contexto como para entrevistar a distintos profesionales externos respecto a la pregunta de investigación. ¡El proyecto sigue en desarrollo!

Objetivos:

- A. Entrar en contacto con diversos profesionales externos (e internos) de la educación superior en arte ajenos al territorio catalán tanto para fidelizar su participación en la investigación como para contrastar su visión local;
- B. Generar complicidades con dichos profesionales tanto para realizar entrevistas en profundidad respecto a la temática de investigación doctoral como para propiciar el contacto con otros profesionales que puedan enriquecerla (amparándome en el *Snowball sampling* de Babbie, 2013);
- C. A partir de las complicidades y contactos creados, establecer una red de profesionales externos –a la facultad de Bellas Artes y al territorio catalán– que facilite la elaboración tanto de un catálogo de sus iniciativas como de una red de colaboradores para distintos proyectos docentes e investigadores.

Metodología:

El investigador del proyecto se embarca en una serie de trayectos geográficos desde y entre Barcelona (Cataluña) y distintas localizaciones conocidas en Andalucía –y/o facilitadas por la entidad de acogida– (provincias de Córdoba, Jaén, Sevilla y Granada) para conocer a distintos actores y proyectos que pueden ser significativos en la educación superior en arte de la actualidad.

A partir de distintas entrevistas informales con numerosos de estos agentes, se plantean *microteorías* de investigación (Weiss, 1994) y se conciertan fechas de entrevistas semi-estructuradas. De estas entrevistas informales surgen otras con personas no previstas que contribuyen a la diversificación significativa de los contenidos.

Desarrollo:

Entre los meses de febrero y abril de 2016 se realizan un total de 4 periodos de desplazamiento entre Cataluña y Andalucía en los que se visitan iniciativas como Culturhaza (centro de arte y sostenibilidad, Córdoba) y se conoce a profesionales como Miguel Ángel Moreno (Scarpia, El Carpio, Córdoba), Luciano Furcas (Huerto del rey moro, Sevilla) o Chonín Ruesga (Chonín Ruesga S.L., Sevilla).

Así mismo se tiene la posibilidad de visitar centros de educación artística superior como las Escuelas de Arte de Granada y Jaén o las Facultades de Bellas Artes de Sevilla y Granada y las de Educación de Jaén y Sevilla.

Conclusiones:

Las entrevistas informales y el contacto con demás realidades institucionales conlleva la conclusiones de que:

- » La percepción de que cada institución de educación superior en arte puede tener una visión distinta de lo que es calidad en educación superior en arte –aunque condicionada por la versión generalizada promovida por las instituciones estatales–.
- » La percepción de que los territorios y culturas, aún en el mismo país, pueden tener una percepción distinta de lo que es la calidad en educación superior en arte.
- » No es posible realizar una conclusión de lo que es la calidad en la educación superior en arte solo a partir de las conclusiones de un territorio concreto. Es necesaria la perspectiva de los territorios que lo colindan.

La realización misma del proyecto conlleva las conclusiones de que:

- » El trayecto/camino (realizado en un medio de transporte terreno – coche, autocar, ferrocarril–) es un espacio de reflexión y de preparación necesario para la propia investigación.

- » El espaciado temporal y físico entre las visitas a distintos centros (universitarios y no universitarios) permite la maduración de *microteorías* y preguntas que cuestionan la investigación sobre la marcha.
- » Aunque ya se había definido, la tarea determina la necesidad de establecer unos límites a la «bola de nieve» de acuerdo al propio criterio de investigación: ¡l@s actor@s a entrevistar pueden tener un número indeterminado y, por tanto, inabarcable!

La realización misma del proyecto facilita:

- » La creación de una red de complicidades para la realización de proyectos e iniciativas de educación presentes y futuras.
- » La participación en proyectos de investigación paralelos que apuestan por los mismos objetivos que la investigación doctoral. Un ejemplo: el proyecto «Aplicación de nuevas estrategias sostenibles en la producción artística. Identificación y análisis de los métodos actuales empleados en el territorio nacional (APUESTA)», propuesto desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla para convocatoria de subvención del Ministerio de Economía y Competitividad.

Octubre de 2017. Releo durante la transcripción y subrayo varios fragmentos mentalmente:

«El objetivo de la tesis es cuestionar, a partir de la visión obtenida mediante entrevista de las culturas profesionales externas a la enseñanza universitaria de las artes de Cataluña ... cuáles deben ser los criterios de calidad –entendida como sostenibilidad– por los que deben regirse las enseñanzas superiores en arte de la actualidad y del futuro.»

Aquí estoy estableciendo un objetivo consciente y nuevo para la tesis. Aquí la calidad toma un sesgo de *sostenibilidad* triple: ecológica, económica y social–personal. La calidad de algo debería poder analizarse teniendo en cuenta estos tres factores, no solo el segundo de ellos. He leído *Las tres ecologías* de Félix Guattari (2000) y hago mi propia interpretación de las mismas.

«A partir de las complicidades y contactos creados, establecer una red de profesionales externos –a la facultad de Bellas Artes y al territorio catalán– que facilite la elaboración tanto de un catálogo de sus iniciativas como de una red de colaboradores para distintos proyectos docentes e investigadores.»

El viaje, el trayecto, y el encadenamiento de contactos a partir del *tú a tú*, son lo que facilita las charlas. Las conclusiones sobre uno u otro tema pueden extraerse en diálogos informales:

«No es posible realizar una conclusión de lo que es la calidad en la educación superior en arte solo a partir de las conclusiones de un territorio concreto. Es necesaria la perspectiva de los territorios que lo colindan.»

Para analizar la calidad de algo hay que salir fuera, mirarlo de lejos con un catalejo o gafas nuevas. Aún así, el valor de algo será relativo.

Durante el viaje ayudo a redactar un proyecto para presentarlo a una convocatoria nacional de subvención pública que se aproxima, para el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Me encargo de hacer de enlace entre los diversos actores y actrices que lo componen y de ordenar sus contenidos. Me encargo también de la calendarización estimada, una mañana fría y con legañas, montado en un autocar a la altura de la localidad de Linares –con los cristales del vehículo, medio vacío, empañados–. El proyecto propone establecer indicadores de lo que significa sostenibilidad en arte en un contexto contemporáneo. APUESTA (*Aplicación de nuevas estrategias sostenibles en la producción artística. Identificación y análisis de los métodos actuales empleados en el territorio nacional*) se plantea reunir en varios foros públicos a distintos profesionales que aúnan arte y sostenibilidad, académicos y para-académicos, para realizar un manifiesto con el que desarrollar un arte más sostenible ecológica, económica y socialmente. Un arte más ético. No nos lo conceden, pero sirve para establecer un equipo de trabajo interuniversitario de manera informal, la *red de complicidades* que ansiaba(mos). El proyecto es un punto de partida para hacer encauzar otras iniciativas en el futuro. Lo reutilizamos, lo refundimos, lo cambiamos para presentarlo a otras convocatorias.¹ Al

¹ Aquél proyecto, a su vez, surge de otros proyectos que habíamos escrito con anterioridad para aquella y otras convocatorias. En el 2014, por ejemplo, habíamos presentado la propuesta «Recuperación de la Artesanía Textil para la Inserción Laboral de Colectivos Potenciales (REARTE-CP)» a los programas de financiación *Explora Ciencia y Tecnología* (Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España) y *RecerCaixa* (Fundación Bancaria Caixa Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona). A decir verdad, en este último nos quedamos a las puertas, incapaces de comprender las crípticas condiciones respecto al formato del documento PDF que debía enviarse. Tocaron las doce de la noche y, como en un cuento, se cerró el aplicativo virtual: fue imposible enviarlo. Según un informe que redacté, el proyecto de investigación/acción «buscaba conectar a artesanos, investigadores universitarios y docentes de secundaria de todo el ámbito estatal (por medio de conferencias, seminarios y *workshops*) con la finalidad de llevar a cabo una acción educativa –para estudiantes de secundaria y colectivos

proyecto en sí –a su propuesta– lo presentamos (y lo liberamos parcialmente) como comunicación también en otro congreso (Porquer Rigo, Grau Costa, Ros Vallverdú, Callejón Chinchilla, Arregui Pradas, Andreu Lara, Lara Barranco y Vives Almansa, 2017). En la maquetación de aquél póster imité la estética y la gráfica del documento normalizado-formulario que enviamos para su evaluación ministerial.

Durante los días de trayecto y estancia, además, surgió la idea de «montar» *Arte+Social+Textil*.

«La subjetividad, a través de las vías transversales, se instaura conjuntamente en el mundo del medio ambiente, de los grandes Agenciamientos sociales e institucionales y, simétricamente, en el seno de los paisajes y fantasmas que habitan las esferas más íntimas del individuo. La reconquista de un grado de autonomía creadora en un dominio particular reclama otras reconquistas en otros dominios. Hay que forjar toda una catálisis de la recuperación de confianza de la humanidad en sí misma, paso a paso, y a veces a partir de los medios más minúsculos.» (Guattari, 1996, p. 79).

Me resulta muy difícil hablar de *Arte+Social+Textil* (o, abreviado, A+S+T) porque alberga muchas cosas. Una colega me ha sugerido que el resultado de la tesis, su propia conclusión, es de facto ésta *iniciativa* de difícil clasificación. La llamamos iniciativa para llamarla de algún modo, pero la palabra nunca ha terminado de convencerme porque creo que no le hace justicia. A veces pienso en palabras como *esperpento*, *artefacto*, o *bomba* para referirme a ello. La misma colega me ha sugerido que A+S+T surgió de la rabia y de la indignación para con la institución y el sistema, redirigida con un impulso en positivo.

El detonante de la estructuración lo da el interés en colaborar con el proyecto internacional de investigación artística *Exposiciones enREDadas*, que organizaba Ángeles Saura –en colaboración con la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA)– desde la Universidad Autónoma de Madrid (Saura Pé-

en riesgo de exclusión social– a través de la recuperación de oficios tradicionales. También en el mismo 2014 había presentado, en colaboración, otro proyecto a la convocatoria de financiación y de residencia de investigación AIRE-CTP de la Comunidad de Trabajo de los Pirineos, que aspiraba, según el formulario que envié, a: «fomentar vínculos entre centros de naturaleza singular con la institución universitaria para la futura creación de la red “Arte, Artesanía, Territorio y Sostenibilidad (AARTS)”».

Social + Textil



jornadas + acciones + exposiciones mayo + junio 2016

ARTE+SOCIAL+TEXTIL

++ Es una propuesta conjunta y altruista entre profesores/se de arte y educación de Barcelona y Jaén para **poner en común iniciativas artísticas y creativas en torno a los temas de la acción social y del trabajo textil**

++ Son **jornadas, acciones y exposiciones abiertas al público** a la Facultad de Bellas artes de la Universitat de Barcelona y en otros espacios colaboradores

++ Se vincula con la IV edición del proyecto internacional de investigación artística **Exposiciones enREDadas**, en motivo de la **V Semana de la Educación Artística de la UNESCO**

++ Se desarrolla durante los meses de **mayo y junio de 2016**

++ **Colaboran:** Vicedecanato de Cultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad – Forn de la Calç de Calders (Barcelona), Red Parc de les Olors de Catalunya, Museo–Gliptoteca Enric Monjo (Vilassar de Mar, Barcelona), Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, y Bonart Cultural.

++ **Convocatoria abierta de participación gratuita:**
<http://www.artsocialtextil.com/>

++ **Modalidades de participación:**

A) Comunicaciones sobre:

Arte y economía social y economía feminista

Arte y sostenibilidad y territorio

Arte y aprendizaje-servicio e integración

B) Acciones performáticas

C) Exposición virtual

D) Exposición física

++ **Plazo de recepción de propuestas:**
8 de mayo de 2016



UNIVERSIDAD DE JAÉN



artsocialtextil.com

rez, 2013). La propuesta de *enREDadas* planteaba conectar simultáneamente, a nivel mundial y con motivo de la Semana Internacional de la Educación Artística, toda una serie de exposiciones artísticas virtuales y sus contrapartidas físicas a partir de un tema propuesto (por ejemplo: «derechos humanos» o «inclusión social»). Aunque la participación en las mismas era abierta y libre, su público era mayormente docente de educación secundaria y superior –y su alumnado–.

El esquema de trabajo era sencillo, pero muy ingenioso: bajo el paraguas del proyecto, cualquier persona o colectivo de cualquier ciudad podía postularse como sede de *enREDadas*. Quien actuaba como sede se comprometía a publicar y a gestionar una convocatoria virtual donde se llamaba al envío de propuestas visuales (fotografías o imágenes, pero también registro fotográfico) a partir de lema concreto propio basado en el tema común. Las imágenes recibidas y seleccionadas mínimamente deberían publicarse en una web, blog o galería virtual abierta y, más tarde, si se disponía de presupuesto, deberían imprimirse y exponerse en algún lugar del que pudiera disponer a sede (un pasillo del centro educativo, una pequeña sala de exposiciones, una esquina en la cafetería de la Facultad...). La filosofía del proyecto era, además de la de poner en conexión formas de hacer y pensar, la de ofrecer muchos espacios expositivos, aunque fueran modestos, y la posibilidad de poder exponer el propio trabajo artístico en muchos lugares a la vez con el crédito correspondiente. La coordinación del proyecto certificaba la participación (como artista) y la coordinación (como comisario), con lo que se podían avalar para concursos y demás.

Desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona nos postulamos como sede y como coordinadores para aquel 2016 una colega y yo. Arrastramos también a dos colegas de la Universidad de Jaén, para hacer que fuera una *multi-sede*. Desde un despacho de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla (donde había otra sede) y con la contraseña para el Wi-Fi prestada por otra docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (otra sede), empecé a valorar cómo organizar nuestra parte. Observé las posibilidades que se abrían para hacer una galería virtual y resolví que, lo más sencillo y profesional, era crear una web dedicada basada en una plantilla fuertemente modificada. Pensé que sería interesante adquirir un dominio «.com» para hacerlo más formal, pero como todavía no teníamos un nombre decidido para la propuesta de la sede, no podía hacerlo. A partir de ahí es todo un poco borroso: cómo surge el nombre, como se desarrolla todo... pero de algún modo todo toma sentido.

Una de las colegas de Jaén propuso que fuéramos más allá de una exposición virtual y de la exposición física de las fotografías que recibiéramos, que hiciéramos algo más grande, que admitiéramos no solo el registro fotográfico de obras sino las obras *en sí*. Y que fuera una exposición itinerante, en varias localizaciones. Recuerdo haberle dicho tanto a ella como a la colega de Barcelona que si eran conscientes del trabajo que aquello suponía: el hacer una convocatoria virtual, el establecer unas bases claras de participación, el gestionar las participaciones...

De una manera u otra me acabé cargando con la responsabilidad de gestionarlo casi todo. Así que, ya puestos que hacíamos el trabajo, pensé que podría organizarse también, en el contexto de A+S+T, una jornada de investigación donde tuvieran acceso todas aquellas personas que lo desearan: «presenta tu proyecto en la universidad, vengas de donde vengas, hagas lo que hagas, seas lo que seas». Y habría comité organizador y comité científico. Y haríamos certificados de participación para todos, sellados, válidos, *acreditativos*. Y lo haríamos con pocos recursos, mínimos de hecho: sin grupo de investigación, sin proyecto financiado. Y lo haríamos *profesionalmente*. Y aprovecharíamos sinergias y contactos ya existentes. E involucraríamos al alumnado y lo pondríamos al mismo nivel que el profesorado. Y el caso es que creo que lo hicimos. Y así, inocente como era la propuesta, surgió <http://artsocialtextil.com>.

Paseando un día por el casco viejo de la ciudad de Jaén vi en una señal en una callejuela en la que se indicaba la dirección hacia algo llamado «Universidad Popular». Le pregunté a una colega del lugar que qué era aquello. Me dijo: «hacen talleres abiertos, como en un centro cívico». Investigué un poco y, más que con los contenidos que ofrecían, me quedé prendado de la combinación mágica de aquello, de aquellas dos palabras, *universidad* (de universo en cuanto a que formación) y *popular* (del pueblo en cuanto a que para *todas* y *todos*).²

² Según nos cuenta Moreno Martínez (2008), el concepto de «Universidad Popular» surge en la Francia de finales de siglo XIX como una iniciativa para «generar una élite proletaria para la sociedad futura» (p. 32). Las Universidades Populares devienen iniciativas de educación formal –no sin cierto tinte paternalista; obrerista, y en ocasiones también religioso– dirigidas a las clases obreras y campesinas –urbanas, periurbanas y rurales– que normalmente no tenían acceso a las instituciones tradicionales de educación media y superior. Tanto en Francia como en España ya había en marcha iniciativas de educación popular destinadas a tratar de «equiparar» la formación entre clases y a erradicar, en primera instancia, el analfabetismo; pero aquí lo importante era el *significado simbólico* de la expresión: *Universidad Popular*. Aunque hoy en día, con la oferta formativa ofrecida por iniciativas municipales, ateneos, asociaciones y otros espacios educativos abiertos, las universidades populares hayan perdido visibilidad *conceptual*, parecen seguir siendo una realidad necesaria en el ecosistema social actual.

[#1] <http://goo.gl/WGqebf>

[#2] <http://goo.gl/GgwcAY>

[#3] <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44335>

BABBIE, Earl R. (2013). *The Practice of Social Research*. Belmont (CA): Wadsworth Cengage Learning

GUATTARI, Félix (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2008). *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva

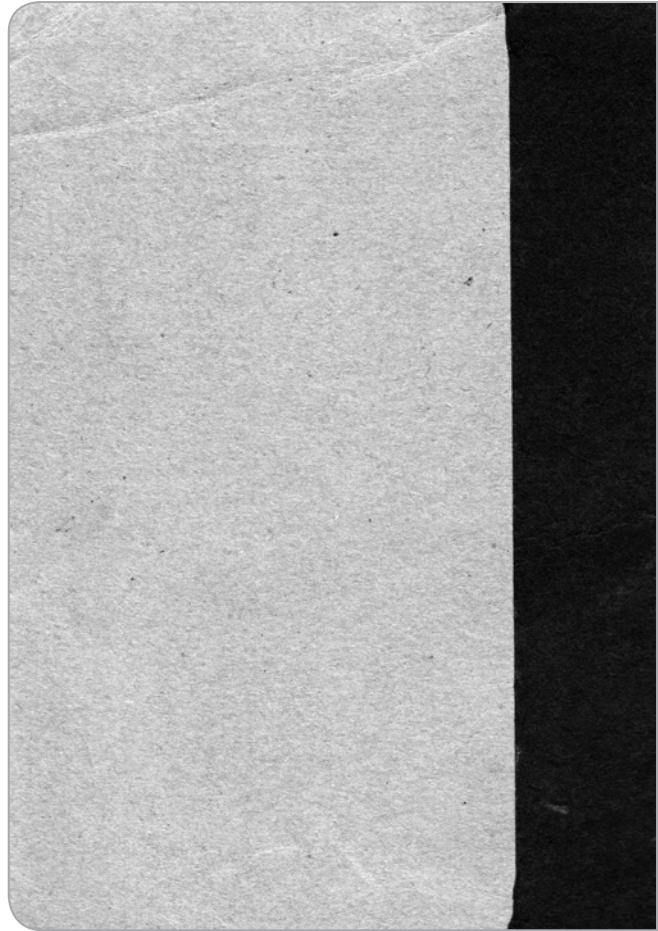
PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores, ARREGUI PRADAS, Rocío y VIVES ALMANSA, Rosa (2016, junio–julio). El proyecto «Periferia, Arte y Sostenibilidad: visiones actuales de los agentes externos sobre la calidad, los retos y las necesidades de las titulaciones universitarias en torno a la creación artística». *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#1]

PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores, ARREGUI PRADAS, Rocío, ANDREU LARA, Carmen, LARA BARRANCO, Francisco José y VIVES ALMANSA, Rosa (2017, marzo). «APUESTA». Un proyecto interuniversitario para desarrollar estrategias en el espacio entre arte, territorio y sostenibilidad. *VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo: «La universidad y los objetivos de desarrollo sostenible»*. Madrid, 29–31 de marzo 2017. Disponible en [#2]

SAURA PÉREZ, Ángeles (2013). Proyecto Exposiciones enREDadas: El enmascaramiento artístico como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias profesionales. *Historia y Comunicación Social*, 18, 369–383. Disponible en [#3]

WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster

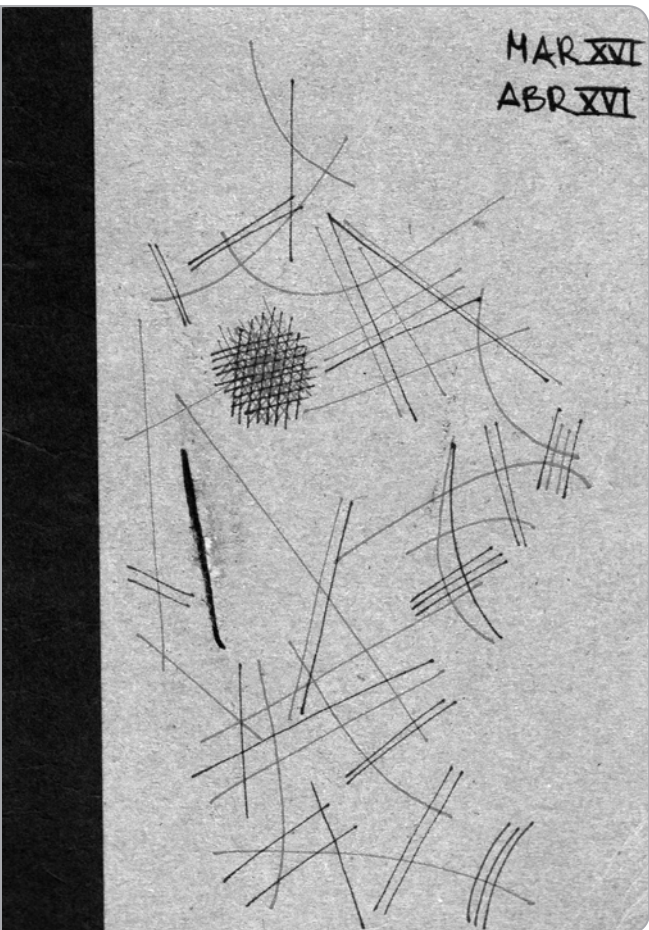


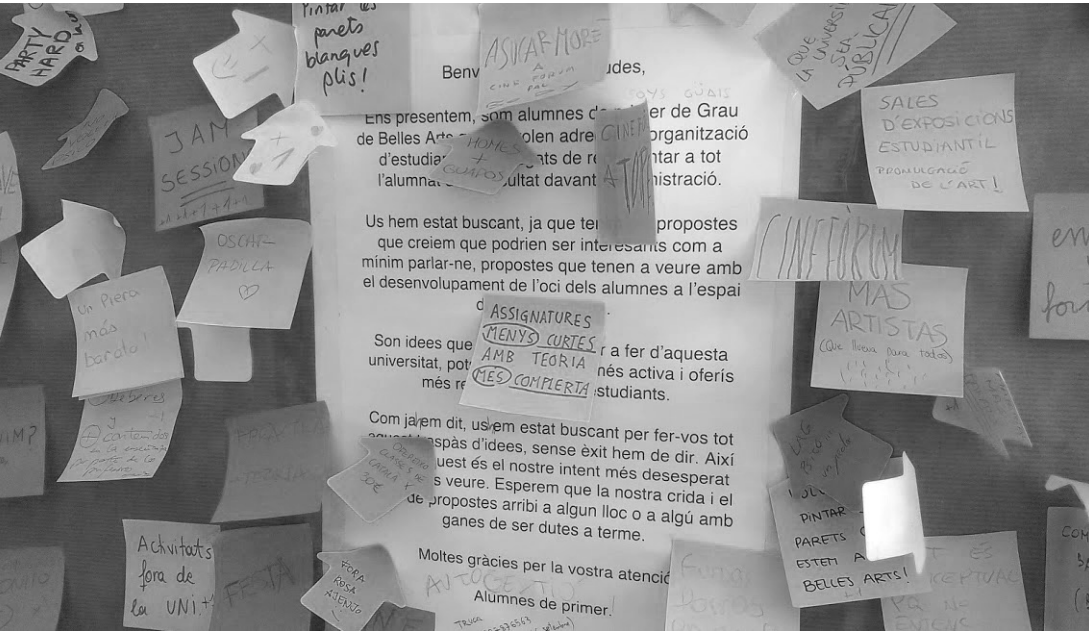


Cuaderno nº12

MARZO 2016

ABRIL 2016





«Plantar un árbol donde se necesita es un acto solidario. Investigar las causas de la degradación de un bosque es una actividad de aprendizaje. Comprometerse en su reforestación aplicando lo estudiado, es aprendizaje-servicio.» (Red Española de Aprendizaje-Servicio, [s. f.], [s. p.])

«Las propuestas de aprendizaje servicio (ApS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situaren el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad que no se limita a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad ni al retorno a la sociedad en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. Nos referimos a un ejercicio de responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática. Somos conscientes del grado de utopía que acompaña la propuesta de este modelo de universidad, pero es necesario.» (Martínez Martín, 2008, p. 16)

5 de abril. Se celebra en la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona la primera jornada «Aprender haciendo: Aprendizaje-Servicio», coordinada por el grupo ApS(UB), con la finalidad de presentar y publicitar esta metodología en el contexto de la universidad y ofrecer ejemplos prácticos de su aplicación [#1]. Durante

la mañana se suceden distintas ponencias específicas a cargo de diferentes componentes del grupo y se termina con la presentación del proyecto *Compartir Ideas* con experiencias de alumnado participante.¹ De las intervenciones de Antonio Madrid y de Miquel Martínez cabe destacar algunas conclusiones que explican el corpus ideológico del Aprendizaje-Servicio:

- * El Aprendizaje-Servicio no debería brotar como una seta, sino que debería convertirse en una «imagen» de la universidad que se identificara en el exterior.
- * La metodología no debería de tratarse como una innovación más, sino como un cambio en la concepción de lo que significa la propia institución y su misión social: la prestación de un servicio a la comunidad (o servicio público) en la que se injerta, a la par que una formación del estudiantado en un contexto de experiencia vital, siguiendo la perspectiva de la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010).
- * Debe enfatizarse el concepto de *responsabilidad* respecto a las partes que participan en cualquier intervención –de una forma similar a la *Responsabilidad Social Corporativa* del contexto empresarial, la universidad debería utilizar el término *Responsabilidad Social Universitaria*–.
- * El Aprendizaje-Servicio implica que la universidad salga fuera de su entorno inmediato de confort no solo para buscar lo que necesita, sino para preguntar a la sociedad lo que se necesita de ella. Es primordial no caer en *acciones de colonización* –intervenir autoritariamente en un contexto desde la perspectiva del experto– sino partir del espíritu de mutuo aprendizaje entre universidad y no-universidad. Es un proceso recíproco: la universidad *no viene «a salvar a nadie»*.

¹ Para explicarlo, que mejor que referirse al vídeo de promoción del mismo ([#2]) o a las palabras del propio grupo, al que me adscribo:

«*Compartir ideas. La Universidad va al Instituto* es un proyecto de aprendizaje servicio transversal y compartido entre diferentes facultades de la Universidad de Barcelona y en colaboración con el Consorci d'Educació de Barcelona . La propuesta consiste en que los y las estudiantes, tanto de grados como de másteres, preparan conferencias-taller sobre temas de interés general relacionados con los estudios que están cursando y las imparten en institutos de enseñanza secundaria de Barcelona, en un formato de 20 minutos de información y 30 minutos de trabajo, taller y/o debate posterior. En todos los casos, se trata de compartir conocimiento y conversar sobre un tema que la universidad trabaja y que puede ser de relieve para la formación y debe estar ajustado al alumnado de secundaria.» (ApS(UB), 2016, «Introducción...»)

- * No se trata de beneficencia, voluntariado o paternalismo. Partiendo de la concepción, por ejemplo, de que una persona necesitada no es vulnerable sino que *es vulnerada* (por su contexto económico y social, por las instituciones, etc.), el ApS debería fomentar procesos de empoderamiento entre los públicos a los que hace partícipes y debería hacerlo de forma reflexiva.
- * La reflexión en torno a las acciones realizadas debe implicar *permeabilidad* a las experiencias vividas para hacerlas evolucionar: no se trata de mantener un modelo metodológico inamovible, sino de estar abierto a cambios y adaptaciones necesarias para trabajar con los contextos sociales destinatarios en continuo cambio. Aunque es complejo medir el *impacto* de las iniciativas llevadas a cabo –más allá de cifras cuantitativas de participación de unos y otros públicos–, deberán establecerse indicadores de evaluación para determinar si existe efectivamente –y aquí tomarán importancia especial los métodos cualitativos–.

El resto del cuaderno se dedica, prácticamente en su totalidad, a plantear cómo enfocar la asignatura de Estudios de Género, lo que culmina con los documentos que facilito a su alumnado a mediados del mes de abril, en la primera de las sesiones de la materia. Entre idas y venidas, el planteamiento final de la sección lo acabé estableciendo en la Biblioteca Pública de Jaén, un día antes de volver definitivamente de mi estancia de investigación y pocos días antes de empezar. El primer documento, de contextualización, decía así [#3]:

o/a @ x * -

Estudios de Género

Formación básica

Grupo B1 – Curso 2015/16

Grado en Bellas Artes / Grado en Conservación-Restauración

Universidad de Barcelona

Horario y lugares:

Jueves y viernes, de 12 a 14 h.

Aula Florensa 14 y Aula Menjadors PL2

Sesiones:

15, 28 y 29 de abril

5, 6, 12, 13, 19, 20, 26 y 27 de mayo

¿Género?

Según Cobo Bedía (1995):

«El concepto de género es la categoría central de la teoría feminista. La noción de género surge a partir de la idea de que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. Como señala Seyla Benhabib, la existencia socio-histórica de los géneros –que ella denomina el sistema género-sexo– es el modo esencial en que la realidad social se organiza, se divide simbólicamente y se vive empíricamente. Dicho de otra forma, a lo largo de la historia todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política ... El primer propósito de los estudios de género o de la teoría feminista es desmontar el prejuicio de que la biología determina lo “femenino”, mientras que lo cultural o humano es una creación masculina. Los estudios de género surgen a partir de la década de los setenta en EE.UU. a consecuencia del resurgir del movimiento feminista» (p. 55)

Posicionamiento para la sección: Un espacio de retales

Creo que es enriquecedor establecer la sección de estudios de género como un espacio para explorar, de una forma inclusiva, temáticas transversales vinculadas a la representaciones-acciones del feminismo, los géneros, las identidades y sus diferencias en la sociedad contemporánea. Debo enfatizar que mi postura respecto al arte concibe a este como un concepto permeable, con fronteras desdibujadas y que puede albergar cualquier representación/producto cultural según esta sea aceptada.

Partiendo de la idea de que la información es política y que la historia se construye colectivamente y a partir de distintas realidades personales en contraste, os propongo que la sección gire en torno a la presentación de conceptos de nuestro interés (personal y colectivo) y que estén vinculados a las temáticas citadas más arriba (feminismo, género, identidad, diferencia). El aula es un espacio para el descubrimiento y para el aprendizaje entre iguales: todos tenemos conocimientos, pasiones e intereses que pueden complementar los conocimientos de los demás... y viceversa –aunque siempre teniendo en cuenta que nuestra libertad termina donde empieza la de los demás–. El aula como un espacio para generar preguntas, no tanto para resolverlas. El aula como un lugar para reflexionar lo que dicen, lo que digo y lo que pienso. A partir de todos nuestros retales podemos intentar construir –con algo de suerte y si nos dejan– un *patchwork* colorido que poder ir ampliando y reconfigurando.

Dinámica de la actividad propuesta: Microponencias microtemáticas

A partir de estos axiomas, os planteo una sección donde las sesiones que tenemos hasta junio nos sirvan para presentar microponencias (de 25–30 minutos) sobre microtemáticas desarrolladas en grupos reducidos (3–4 personas). Cada sesión puede albergar

dos microponencias acompañadas de un espacio, al final de la clase, para plantear dudas y cuestiones relativas a las microtemáticas. Os propongo que los grupos tomen notas de las preguntas planteadas y que presenten, en el campus virtual, un texto crítico (de unas 3000 palabras) reflexionando sobre la microtemática tratada y –por ejemplo– las preguntas propuestas por los demás al respecto, la relación con la otra microtemática presentada, etc.

Las microponencias pueden apoyarse no sólo en el uso de la palabra unidireccional, sino que pueden incorporar cualquier formato, medio o espacio que les permita transmitir su información o mensaje de una manera más enriquecedora (performance, proyección –fragmentos de películas, videoclips–, medios editoriales –*fanzines*, *flyers*, actividades y dinámicas participativas...). El aula es un contenedor para utilizar de la manera que más convenga –modificándolo, ambientándolo, distribuyendo sus elementos y al público– y también podemos usar el exterior. A propósito de esto, os ruego que tengáis en cuenta los *tempos* de la sesión y de que se pueden requerir ciertas gestiones previas a la hora de plantear vuestras propuestas.

Como coordinador de la sección de este grupo, os propongo una serie de microtemáticas que podéis tomar y mezclar a vuestro gusto. No tienen porqué cubrirse todas, pero tampoco creo que deban repetirse –aunque muchos de los conceptos vayan reapareciendo y solapándose–. En el campus virtual tendréis una «ración» sobre cada una de ellas para que podáis «probarlas» y decidir. Una vez distribuidos los temas en el calendario, será interesante consultar individualmente los materiales de referencia antes de cada presentación para poder discutirla.

Las microponencias pueden plantearse desde donde deseéis: un repaso histórico por la microtemática elegida, una muestra de productores culturales que la trabajan, una comparativa de posturas ideológicas, una explicación en profundidad del concepto, como acción artística... En este sentido, aunque tenéis libertad sobre cómo trabajarlas, os rogaré que me comunicéis el tema elegido y me planteéis cómo tenéis pensado tratarlo, ya sea en una tutoría presencial o virtual (contactándome en joanmiquelporquer@gmail.com). De la misma manera, os pediré que «colguéis» los materiales utilizados en el campus virtual (vuestra presentación, las fuentes de información, los referentes...), acompañados de vuestro texto crítico. Si vuestra presentación lo requiere, podéis colgar antes los materiales para que podamos leerlos antes y plantear un diálogo más significativo.

Paralelamente a nuestras microponencias, se pueden sumar a la asignatura las ponencias de agentes externos o actividades fuera del aula... Si ya tenéis un proyecto personal sobre alguna de las temáticas, la actividad de la asignatura puede participar como complemento... ¡planteémoslo!

Otras cuestiones importantes: Evaluación, asistencia, entregas

Evaluación: Como al final el sistema nos obliga a poner una «nota», os propongo que discutamos los ítems de evaluación. Por mi parte, considero que la propia presentación y el texto crítico grupal son formas lógicas para plantearla. Partiendo de la idea de que

desarrollamos la actividad en grupo, me parece lógico plantearos si queréis que sea yo quien únicamente ponga la nota o si deseáis intervenir también vosotros en hacerlo. En este sentido os planteo la posibilidad de crear una rúbrica para evaluar tanto las sesiones como los comentarios críticos del campus virtual... ¡discutámoslo a lo largo de estos días!

Asistencia: Por lo que respecta a cuestiones más prosaicas, os enfatizo la importancia de que asistáis a clase: no tanto porque la asistencia sea obligatoria –que lo es...–, sino por respeto al trabajo de los demás. Todos tenemos compromisos e imprevistos... ¡pero nos acordamos de las caras!

Entregas: Tal como se ha planteado anteriormente, os propongo dos tipos de entregas, una presencial y otra virtual. La presencial es vuestra propia presentación grupal de la microtemática y la virtual es el texto crítico sobre la misma. Las fechas de cada una las podemos acordar sobre el calendario.

Consideraciones adicionales: De la misma manera, os pido que nos involucremos en que las presentaciones y las dinámicas sean enérgicas y planteadas desde la argumentación y la proactividad. Tengamos también en cuenta que los contenidos de las mismas y nuestras opiniones pueden resultar incómodas o incluso ofensivas para otras personas. Se me ocurren otras cuestiones... ¿Qué os parecería editar vuestras conclusiones en un formato *fanzine* junto con las de los demás? ¿Y participar en unas jornadas presentando vuestra microinvestigación? ¡Confío en que terminemos la sección un poco más coloridos de lo que la empezamos! Es un placer trabajar con vosotros.

Y dicho esto... ¿Qué deseáis añadir? ¿Qué queréis discutir? ¿Qué esperáis de la sección?

(Esta pagina está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional [#4])

Ésta versión era un documento en formato *html*² alojado, originalmente, en mi espacio web. Para facilitar la consulta del alumnado en la primera sesión, realicé una versión impresa que incluía un texto adicional en el que me presentaba como docente:

«Sobre el docente de la sección B1: de la misma manera que es importante cuestionar el qué del mensaje, es importante también plantearse quién lo transmite y su postura. Me llamo Joan Miquel Porquer y soy investigador pre-doctoral en el

2 Siglas de *HyperText Markup Language* [Ing. lenguaje de marcas de hipertexto], el lenguaje estándar utilizado para la elaboración de páginas para internet. Los documentos html básicos tienen tendencia a ser muy simples visualmente, pero permiten establecer hipervínculos rápidos a otros contenidos en la red, lo que los hace especialmente interesantes para referenciar y acceder a materiales virtuales en concatenación.

Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universidad de Barcelona. Mis intereses de investigación incluyen la problematización de contenidos de los estudios superiores de las artes y su evaluación, la sostenibilidad y el conocimiento *open-source*. Me licencié en Bellas Artes (con la especialidad de Escultura) y me “maestré” en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Mi trayectoria profesional está hecha de retales –profesor asociado universitario, voluntario, gestor y productor cultural, asesor de contenidos editoriales–, aunque me gusta planteármela también como un “catálogo de materiales”. Y como cualquier colección, ¡nunca está completa!»

El documento impreso incluía listadas, además, «microtemáticas de partida» sobre las que pretendía articular la sección –y sobre las que podía trabajar el alumnado–:

- * Feminismos: Micromachismos / Feminismo y «hembrismo» / (Breve) historia del feminismo / Nuevas masculinidades / Feminismo *mainstream* / Patriarcado.
- * Eco-nomías: Economía de retales, precariedad y oficio artístico / Feminismo, ecología y sostenibilidad / Economía del sexo y el cuerpo como mercancía
- * Géneros: El género en disputa (una lectura de Judith Butler) / (Breve) historia del movimiento LGBT / *Macho-homo* y el culto a lo masculino.
- * Historias: Relecturas feministas de la historia del arte / «Artistas mujeres» / Alternativas museísticas desde el feminismo / Sociedades patriarcales-sociedades matriarcales.
- * Activismos, esteticismos y modos de vida no normativos: Femen y Pussy Riot / El *postporno* / El *poliamor* / *Cyborgs* y *modding* / El *fandom*.
- * Visualidades y medios: Videoarte-videoclip desde una óptica femenina-feminista / La hipersexualización / Género y cultura pop (televisión, *Youtube*, cine, videojuegos, estilos musicales, cultura *manga*, internet...).

Era la primera ocasión que recaía íntegramente sobre mi una materia como aquella, en la que intervenía una fuerte carga teórica y conceptual. Había participado ya en su docencia en el curso 2013-14 junto con una colega titular, pero mi actuación en la misma –y mi carga horaria– habían sido mínimas.

Se puede ver en el lenguaje que uso en el documento de presentación: me sentía muy responsable y con las manos en un contenido que, en algunos casos, tenía la sensación de que «se me escapaba». Tomé una aproximación ideológicamente posicionada ante la materia, a partir del Plan Docente de la misma [#4]. Traté de cuestionar mis propias preconcepciones y lagunas sobre los Estudios de Género y decidí plantear la docencia como un espacio de debate y exploración, donde –entre todas

las personas que asistían— construir sentido (que no significado) de forma dialógica. Aquí me enmarcaba como el *maestro ignorante* —de nuevo Rancière (2003)—. Me enfrentaba ansioso a lo que tenía la impresión de no *dominar*. Si he de ser sincero, acabé por *no enfrentarme*, por *no tratar de dominar nada*, sino tratando de *dar lugar* a cuestionarme mi propia madurez conceptual. El alumnado presentaba en cada sesión la microtemática que preparaban —en pequeños grupos— como mejor consideraran. Tras su ponencia, se abría un tiempo de debate en donde se planteaban dudas a lo que se había presentado y donde surgían preguntas —muchas veces sin solución— y muchas referencias cruzadas. Yo actuaba como moderador.

Las microtemáticas que había introducido en el documento de presentación las listaba en otro *html* al que titulé «Construyendo un puzzle de fragmentos y de géneros»:³

o/a @ x * -

Estudios de Género

Formación básica

Grupo B1 – Curso 2015/16

Grado en Bellas Artes / Grado en Conservación-Restauración

Universidad de Barcelona

Construyendo un puzzle de fragmentos y de géneros

...¿Qué tema tratar?

Siguiendo la tradición historicista, he tratado de hacer cajones sobre temáticas que os puede interesar tratar y explorar y los he llenado parcialmente de recursos (textos académicos, textos literarios, noticias, videos, etc.) que podéis completar según decidáis. Como cualquier clasificación o etiqueta, la mía tiene un componente de arbitrariedad considerable y puede (debería) ser reordenada por cada uno de vosotrxs de acuerdo a vuestros intereses y, sobre todo, con los conocimientos que ya tenéis. Muchos de los recursos que os sugiero son intercambiables entre cajones y/o pueden estar en más de uno a la vez. Los

³ En el documento original los materiales de trabajo aparecen enumerados y con un hipervínculo para acceder a los mismos en una ventana emergente o descargarlos directamente de la red. El conjunto de los mismos —divididos por «microtemáticas»— aparece listado para más comodidad en [#6]. El interés estaba en conseguir una visión «general» de la materia y los materiales, para entrar luego en «concreción» en el aula.

cajones pueden ampliarse, fusionarse re-etiquetarse y eliminarse. Los estudios de género, como la propia idea del género o de la creación artística, tienen límites difusos.

Os invito a que les echéis un vistazo general y que os decantéis por el cajón y/o los recursos de varios cajones que más os llamen la atención para trabajar en la micro-ponencia y crear una historia para presentar a vuestrxs compañerxs. Podéis mezclar las piezas y añadir nuevas a partir de vuestras pesquisas u obviar aquellas que os incomoden. ¿Conocéis la obra de Jacques Perec *La vida instrucciones de uso*? Para aquellxs que no hayáis tenido la oportunidad de leerla, se trata de una novela donde, a través de distintos capítulos, el escritor y matemático francés relata fragmentos y espacios de la vida de los inquilinos de un bloque de pisos de París. Los textos, aparentemente inconexos, van deviniendo piezas de un puzzle que termina conformando un bordado –lleno de cabos sueltos– del microcosmos de ese bloque de pisos. Las micro-ponencias pueden constituirse con esta perspectiva: tomando piezas y recursos de distintos cajones para conformar un relato concreto, ya sea desde la observación voyeur de una temática o desde la vivencia personal; ya sea actuando como académicos (conferencia) o como actores (performance, video, etc.). ¿Quién sabe? Puede que el conjunto de nuestras microponencias, al final, construyan una suerte de Frankenstein –un *Frankenstein Queer*–. Os dejo el preámbulo de la obra de Perec [0].

Notas: Aunque he intentado buscar una versión en catalán o castellano de todos los recursos o encontrar una contrapartida temática en la lengua de Cervantes y de Rossy de Palma, algunos de ellos solo están disponibles en inglés. Si necesitáis ayuda para leer alguno de ellos, no dudéis en pedírmelo.

1. La caja de los géneros

Si nos interesa hablar de los géneros... Podemos empezar con la *TEDTalk* del comediante Sam Killermann, *Understanding the complexities of Gender* [1]. Si bien ya habéis tratado la *Teoría Queer* en la sección de Psicología del Arte, os invito a que retoméis a Judith Butler una vez más en su obra *El género en disputa* [2], su texto más conocido. Un buen complemento a éste es el de Halberstam, *Female Masculinity* [3], donde se problematiza con la propia idea de lo que es masculino y la construcción del género a partir de una lectura de iconos cinematográficos y preguntas como «¿Es James Bond realmente “masculino”?». Una crítica sobre la propia construcción o etiquetado de lo *queer* (o lo que significa «ser queer») la podemos encontrar en el vídeo de Shon Faye, *What Does it Mean to be Queer?* [4]. ¿Es enfatizar lo queer una manera de replantear la realidad social, la desigualdad y los privilegios? Faye concluye que lo *queer* es, paradójicamente, reemplazar etiquetas por preguntas: «*I don't know the answer, ¿but why are you asking the question?*» [Ing. No conozco la respuesta, ¿pero por qué haces la pregunta? Veamos también algo de lxs artistas Eva & Adele, proclamadas representantes del *living art* [5]. En este contexto de preguntas y de cuestionamiento de identidades... ¿cómo se vive la etiqueta de lo trans? Un artículo anónimo en la revista *Pikara*, *Los hombres trans nacemos hombres trans, no mujeres cis* [6], puede abrirnos un terreno de discusión.

2. La caja de los feminismos

Si nos interesa hablar de feminismo... Los conceptos culturales de género y feminismo son simbióticos y difícilmente pueden entenderse de forma independiente, por lo que resulta un ámbito de indagación francamente amplio. El texto *We should all be feminists* [7] de Chimamanda Ngozi Adichie se ha empezado a entregar en Suecia a todos lxs estudiantes de 16 años como pieza para propiciar debate. El texto, basado en una *TEDtalk* [8], relata la experiencia personal de Adichie, activista feminista, en el contexto de su Nigeria natal y plantea dudas no solo sobre lo que «es» el feminismo, sino también su relación con el género y la raza. El posicionamiento y el lenguaje de Adichie parecen distar bastante del de Butler o Halberstam, y quizás por ello se hace más «aceptable», más cómoda para el público. Una historia del feminismo aparece resumida en el mini-artículo de Gamba, *Feminismo: historia y corrientes* [9], aunque podemos ampliarlo de una manera mucho más crítica y significativa con el de Offen, *Defining feminism: A comparative historical approach* [10].

Pero, ¿cómo se concibe el feminismo hoy en día? En un artículo del *Huffington Post*, *Betty Friedan to Beyoncé: Today's generation embraces feminism on its own terms* [11], sxs autorxs exploran la idea de que los ídolos del feminismo actual se identifican con el empoderamiento y las libertades personales por encima de la idea de pertenencia a un grupo –el triunfo del yo postmoderno–. Figuras como Jennifer Lawrence o la propia Beyoncé se reconocen públicamente como feministas [12]. Halberstam postula, no obstante, que el feminismo tiene su futuro en Lady Gaga, por lo camaleónico, indefinido y «egocéntrico» del personaje. Acuña el término de «Feminismo Gaga» [13] para lo que viene, más relacionado con lo *queer*, con Yoko Ono o Grace Jones.

El mismo término de «feminismo» levanta todavía ampollas y crea múltiples discusiones, especialmente en internet. Sobre el «hembrismo» habla la periodista y divulgadora Irantzu Varela [14], utilizando un lenguaje contundente que tiene como consecuencia una cantidad considerable de *dislikes* y comentarios analizables en *Youtube*. En la misma plataforma se desata también la polémica de la mano de Lauren Southern y su argumentario «Porqué no soy feminista» [15], contestado por Jenna Christian en un texto que resulta una genial fuente de referencias [16–17]. ¿Y como se relaciona esto con el fenómeno de la neomachismo de *The Return of Kings?* [18].

Para dar un salto, de nuevo, a la creación artística y el artivismo, el texto *Occupy Sex* [19] de Paul (Beatriz) Preciado, nos introduce a las acciones de Femen, Pussy Riot y el Portoterrorismo como una acción directa contra el *establishment*.

3. La caja de lxs artistas

Si nos interesa centrarnos en la figura de lxs artistas... En el año 1953, las Guerrilla Girls preguntaban «¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el Metropolitan

Museum?» [20]. La figura femenina en el mundo del arte y de sus exposiciones ha sido desde siempre un campo de batalla y, por tanto, existe una gran cantidad de literatura al respecto. Os propongo algunos sub-temas:

Mujeres e historia del arte: En los últimos años, múltiples iniciativas reivindicativas de base como *Las sin sombrero* [21] o *¿Quién coño es?* [22] han tratado de hacer visibles a mujeres ocultas por la maquinaria de la historia. Pero para tener una visión crítica de conjunto y anterior al siglo XX, vale la pena releer a Mayayo en su *En busca de la mujer artista* [23]. Podemos continuar con la misma autora, que con su *Visiones de diferencia* [24] nos hablará del siglo XX per se y reconectará con el cuestionamiento de la identidad y con las prácticas artísticas que lo performatizan. Una visión complementaria a la de Mayayo es la de Chadwick [25–26], que explora los mismos términos incorporando nuevas referencias.

Reapropiación como crítica y/o empoderamiento: La re-apropiación de artefactos culturales es una metodología para visualizar situaciones de desigualdad y el discurso oculto de las obras de arte. Una de las artistas que quizás lo haya tratado más es Sherry Levine [27]. En los textos de Isaak [28–29] se exploran, como ejemplo, los conceptos de apropiación de la fotografía/retrato y la cartografía a partir de la obra de otras artistas.

Mujeres, museos y galerías: ¿Qué porcentaje de mujeres hay en los museos de España? Una rápida lectura del mini-reportaje *Las mujeres no pintan nada en la foto de la cúpula del arte español* [30] nos certificará una sospecha, que podemos completar con la lectura de Fernández López, *El feminismo en los discursos expositivos y relatos museográficos en España desde los años noventa* [31]. ¿Como podemos re-imaginar un museo desde un punto de vista no patriarcal? Griselda Pollock propone la creación del Museo Virtual Feminista [32].

4. La caja de caudales

Si nos interesa el plano de las eco-nomías y la sostenibilidad... Podemos optar por hablar del concepto del contacto entre la economía feminista y la economía ecologista, ambas preocupadas por la sostenibilidad –económica social y económica ambiental– y opuestas al capitalismo actual de la mano de Cristina Carrasco [33], Yayo Herrero [34] o Alicia Puleo [35]. Lucía Loren es un ejemplo tácito de un arte desde el punto de vista eco-sostenible [36–37]. Elena Salcedo, con su libro *Moda ética para un futuro sostenible* [38], plantea una visión desde el producto de uso.

Vinculado a la decadencia del modelo económico actual surge la figura del «precarizado», vinculado habitualmente con la feminidad y, como comprobamos, con el oficio artístico. En este ámbito es muy destacable la aportación de Precarias a la Deriva [39] y, en su misma publicación, del texto de María Ruido [40]. Las llamadas economías del sexo refieren tanto a la prostitución como oficio –y los complejos debates que suscita en el feminismo, tratados por Montero y Zabala [41]– como a la visión de la mujer como propiedad a lo largo de la historia –tratada por Rubin [42]–.

5. La caja de los artefactos culturales

Si nos interesa centrarnos en un tipo de estudio alrededor de los artefactos culturales...

Ya hemos conocido relecturas de películas como *The Rocky Horror Picture Show* (1975), pero os invito a que sigáis explorando el cine como fuente de discurso con obras como Las aventuras de *Priscilla, reina del desierto* (monstruo *queer* en forma de *roadmovie* [43]) o la reciente *Zoopolis* de Disney (donde se tratan las cuestiones de diversidad de raza, sexo, género, etc. [44]). Es recomendable también *Pride* [45], cruce entre comedia y drama ambientada en el Reino Unido de los 80 y en donde un colectivo gay decide dar apoyo a un colectivo de mineros. ¿Y qué hay de lo fluido en el género de Jack Sparrow en piratas del Caribe? Si recuperamos el psicoanálisis de la sección anterior de la asignatura podemos pararnos en las teorías de Laura Mulvey, pionera de la crítica feminista en el cine, en su *Placer visual y cine narrativo* [46]. Aunque las referencias cinematográficas que trata son añejas, sus apreciaciones son todavía válidas en el cine de Hollywood actual.

El campo de la música tiene también mucho que aportar... Viñuela [47] plantea una lectura de Mónica Naranjo como artista ambigua entre lo «inapropiado e inapropiable», un personaje que se adapta a unos cánones estéticos pero que, en opinión del autor, desafía al orden establecido. En este sentido, y retomando la temática de la caja de feminismos, podemos también hacer una lectura en clave de género de Miley Cyrus, de Boy George, o de Conchita Wurst. Un vistazo al videoclip y letras de Nicky Minaj [48] y Robin Thicke [49] pueden llevarnos a obras como la de Jens Pecho [50], donde recoge y remonta letras de canciones con alusiones despectivas a la homosexualidad en un puzzle que no entiende de géneros (musicales). June Fernández [51] y Magda Piñeyro [52] hacen una relectura interesante sobre el reguetón en dos artículos con el mismo nombre, *Si no puedo perrear no es mi revolución*. ¿Como se relaciona este contexto con el de la hipersexualización (tratado por Cobo [53]), con Kim Kardashian como icono [54] y con el movimiento *Free the nipple?* [55]

Bree Olson, ex-actriz de cine para adultos, relata ante la cámara las «consecuencias vitales» de su profesión [56]. Es interesante oponerlo a los contenidos del canal de *Youtube Ask a Pornstar* [57] o a la obra Omer Fast, *Everything that rises must converge* [58]. ¿Como se oponen estas imágenes a las de los micromachismos? [59–60].

El videoarte y la performance son un territorio de provocación, de cuestionamiento directo o subliminal: del concepto de estereotipos de raza (Lilbeth Cuenca [61]) o de clase (Slim Kawasaki [62]), o de gusto (Las Bistecs [63]). Pippilotti Rist, por el contrario, parte de un punto de vista mucho más hedónico y plantea video-instalaciones destinadas a agudizar los sentidos. Vale la pena echar un vistazo a su largometraje *Pepperminta* [64]... ¡fijaos en el uso de los colores!

Los videojuegos son un terreno de exploración extremadamente fértil y todavía por explorar respecto a los estudios de género. Si bien la información que encontramos tendrá un carácter fuertemente informal (foros de internet, artículos de opinión), esto no tiene porqué echarnos atrás a la hora de plantear un trabajo. ¿Cómo es representada la mujer en

los videojuegos? [65], ¿Porqué los hombres juegan con personajes femeninos en los juegos online? [66–67] ¿Qué roles de género funcionan en estos? [68].

El manga y el anime... ¿Recordáis la serie *Ranma ½* (1987–1996)...? ¿Y otros personajes de series con roles de género indefinidos? Son parte de la línea de lo que se ha llamado *Gender Benders* [69], personajes que «cambian» constantemente de género. Pero, ¿los hay explícitamente transexuales? [70]. Por otro lado, ¿cómo se reapropian de los personajes los fans? [71] Como en el terreno del juego virtual, éste es todavía un territorio por explorar. En el campo de lo *fanaticado*, y ligado con el terreno de la modificación corporal, encontramos el caso del *Furry Fandom* [72].

6. El cajón de-sastre

Si nos interesa navegar hacia los extremos... A pesar de la introducción de Preciado [19], podemos entrar también al postporno a través del detallado artículo de Marrón [73], e ampliarlo con el libro *Devenir perra* [74], de Itziar Ziga. La concepción de la sexualidad como territorio de reivindicación puede llevarse tanto al campo del poliamor (ejemplificado por *The Ethical Slut* [75]) como al extremo de la modificación corporal relativa a los genitales y su fetichismo (muy sorprendente el cortometraje *Monster Meat* [76], ligado a la tesis de Gugliardo sobre la figura del «Macho Homo» [77]).

La modificación corporal es el campo de trabajo de artistas como Orlan [78] o Stelarc [79], que además introduce la idea del cuerpo humano como objeto obsoleto. Es aquí donde entramos en el «nacimiento» de los primeros *cyborgs*, como Neil Harbisson [80]. Pitts hace un repaso por estos y otros referentes en su texto *Cyberpunk, Biomedicine, and High-Tech Body* [81].

7. Otras cajas

¿Qué piezas habrá en estos que todavía están por etiquetar...?

(Esta pagina está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional)

La «microponencia» era una parte «de la nota». La segunda parte era, originalmente, la presentación de un texto que explorara alguna de las temáticas surgidas en el aula. Abrí a debate las características del segundo ítem y el alumnado decidió que prefería tener más libertad y realizar un trabajo de carácter «creativo», individualmente o en grupo: bien fuera objeto, bien obra videográfica... Accedí a ello y, aunque los resultados entre las cerca de sesenta personas que cursaban la materia fue irregular, surgieron también –como es habitual– piezas fantásticas que, de haber exigido un

trabajo textual, no se hubieran producido. Recuerdo especialmente algunos de aquellos trabajos: el vídeo producido por un grupo de alumnas en donde se dedicaron a performatizar concepciones de género promulgadas por la publicidad en el espacio público; el proyecto de entrevistas a un colectivo poliamoroso⁴ en Barcelona para indagar sobre esta concepción de relaciones entre personas; el manual pedagógico para la realización de actividades sobre género en campamentos y *esplais* [Cat. clubes de tiempo libre] infantiles y adolescentes... Muchos de los trabajos presentados para Estudios de Género se presentaban también para cumplir con la evaluación de otras materias, especialmente técnicas, con lo que se establecía con ellas una ida-vuelta enriquecedora.

Presenté la metodología que había seguido en la materia en una comunicación (Porquer Rigo, 2016), en la que no pude profundizar en el *feedback* del alumnado. Fue eminentemente positivo. Lo recogimos juntos el último día de clase, en el que se presentaron también muy brevemente los trabajos creativos que se habían realizado como segundo ítem de evaluación. Lo amenizamos todo con algunos refrescos y galletas que habíamos traído. Quizás la reflexión sin solución que más se repitió fue que la materia «abría muchas puertas, pero ataba muy pocos cabos». Supongo que no por casualidad utilicé una referencia a Georges Perec para empezarla –y como excusa para estructurarla–, con un texto en el que el matemático y escritor francés versaba sobre la historia y la razón de ser de los puzzles. Era el preámbulo de su obra *La vida instrucciones de uso* (1988), en la que narraba de forma complejamente conectada –a partir de fragmentos, descripciones y diálogos– las vidas de los habitantes de un edificio parisino, casi una colmena de relaciones humanas.

[#1] http://www.ub.edu/ice/cursos/ub/jor_aps

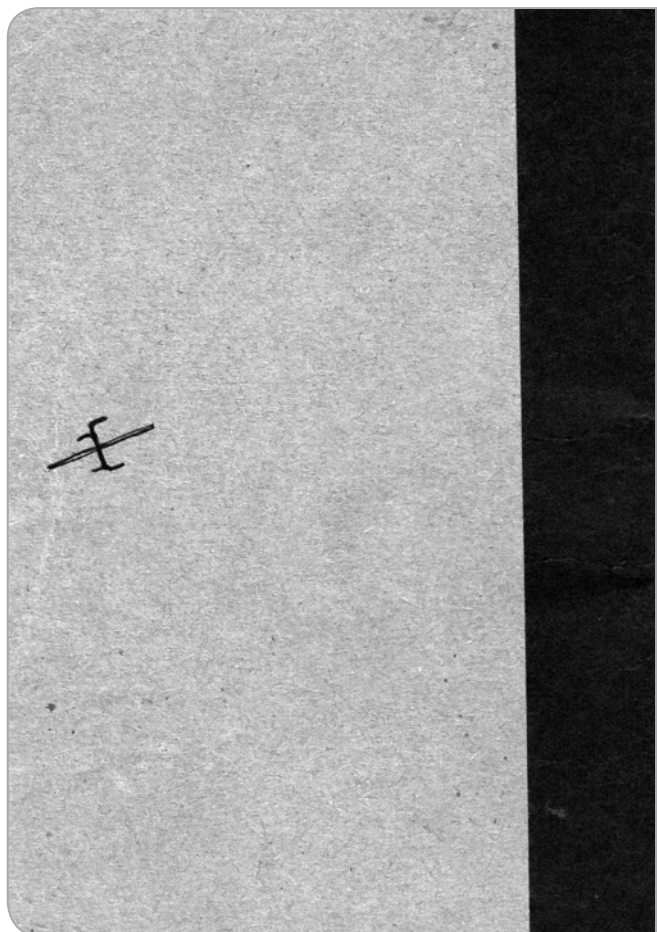
[#2] <https://www.youtube.com/watch?v=zl98vDNnx3k>

[#3] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/04/Premisas.htm>

⁴ Por *poliamor*, simplificada, conocemos a la relación afectivo-sexual y de cuidado que una persona mantiene con varias personas, de forma simultánea, conocida y consentida por todas las partes –sean cuantas sean–. Esas personas pueden, a su vez, tener otras relaciones afectivas y sexuales en las mismas condiciones con otras personas, estableciendo un sistema de *constelaciones relacionales*. La práctica del poliamor es también una práctica *ideológica consciente*, en el sentido de que ataca a la concepción tradicional –«natural»– de la relación de pareja binomial; a la monogamia, a las relaciones de poder y, por ende, a ciertas tendencias políticas y religiosas. Quizás el libro más conocido al respecto, y una buena puerta de entrada a su exploración, sea *Ética promiscua* (2013) de Easton y Hardy.

- [#4] <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- [#5] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2015&assign=363346&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT>
- [#6] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/04/Microtemas.htm>
- [#7] http://www.ub.edu/grupapsub/sites/default/files/Compartirideas_experiencia_APSU7_texto.pdf
- [#8] <http://goo.gl/7YxQv1>
- [#9] <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

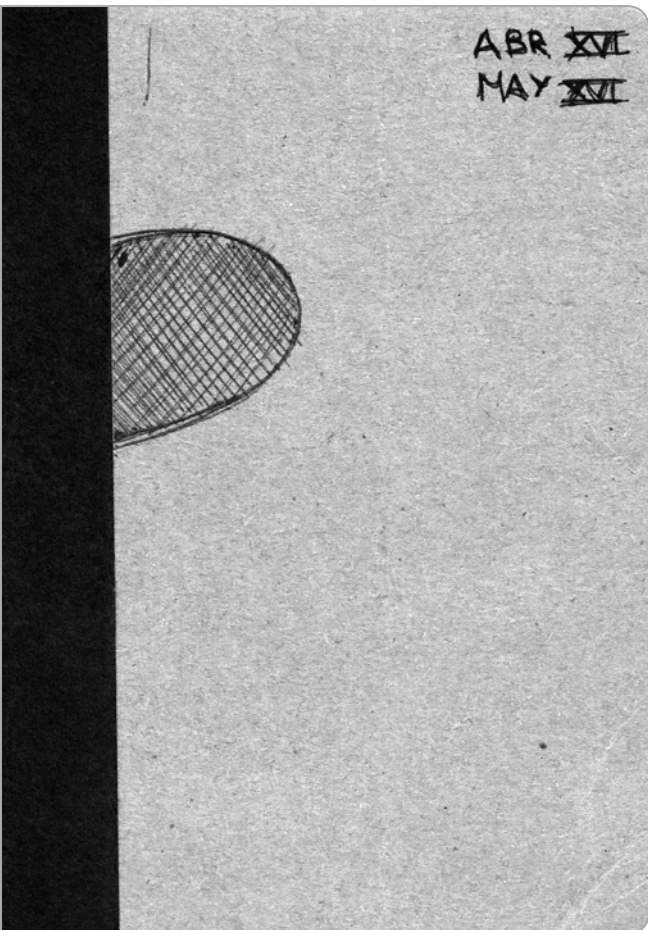
- COBO BEDÍA, Rosa (1995). Género. En AMORÓS PUENTE, Celia (Coord.), *10 palabras clave sobre mujer*, 55–83. Estella: Verbo divino
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce y Extensión Universitaria de la Universidad de la República
- EASTON, Dossie y HARDY, Janet W. (2013). *Ética promiscua*. Madrid: Melusina
- GRUPO APS(UB) (2016, octubre). Compartir ideas. La universidad va al instituto. Una experiencia ApS transversal en la Universitat de Barcelona. *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*. Santiago de Compostela, España. Disponible en [#7]
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (2008). Aprendizaje-Servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades*, 11–26. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016, junio–julio). Horizontalidad, cultura de masas y complejidad en los Estudios de Género vinculados a estudios superiores de arte. Ejemplo de un caso. *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#8]
- PEREC, Georges (1988). *La vida instrucciones de uso*. Barcelona: Anagrama
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes
- RED ESPAÑOLA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (s. f.). *Qué es el ApS*. Disponible en [#9]



Cuaderno nº13

ABRIL 2016

MAYO 2016





26 de abril. Asisto a una conferencia-tertulia de la investigadora en diseño Elena Salcedo en el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa (Barcelona), a partir de su libro *Moda ética para un futuro sostenible* (2014).¹

El acto tiene lugar en una sala pequeña, de reuniones, ante el reducido público de 6 o 7 personas que se ha reunido a primera hora de la tarde. La ponente habla de pie, ante una pequeña pantalla en la que proyecta una presentación de diapositivas. Nos habla de conceptos y referencias que incluyó –o que no pudo incluir, admite– en su publicación: partiendo del ciclo de la vida del producto, que articula todo el libro, refiere a la «trazabilidad», al conocer dónde y cómo se ha producido; al «*Made in and for*», o la filosofía de mantener una producción local y para un público de proximidad determinado –producir en demanda–; al documental *China Blue* (2005), en donde se relata la historia de las fábricas de ropa vaquera en el país asiático y sus consecuencias a nivel social y ecológico; a la serie noruega *Sweatshop* (2015), en donde un grupo de jóvenes *influencers*² son enviados a Camboya para trabajar en una maquila de moda y conocer las condiciones donde se produce su indumentaria habitual. Termina su conferencia con una frase dirigida a una audiencia abstracta: «hay que dejar de pensar en mi satisfacción para pensar en la de todos».

¹ La información sobre la conferencia se encuentra listada en [#1]. Sobre la investigadora y su actividad, puede verse [#2].

² Por *influencer* [ing. Influenciadora] se conoce a aquella persona célebre en las redes sociales que utiliza su fama para influenciar en el modo de vida y de consumo de sus espectadores. Las marcas podrán esponsorizar a estas personas para que prueben sus productos y/o transmitan sus eslóganes. Véase críticamente [#3].

Dos días después me planto en un contexto totalmente distinto: la abarrotada sala de conferencias del Parque de las Humanidades de la Universidad de Barcelona con varias docenas de asistentes. Tiene lugar la jornada *Humanidades y ciencias sociales: innovación, empresa y sociedad* [#5]. En una tarima se distribuyen las personas ponentes (miembros de *start-ups*, plataformas de economía colaborativa, empresas de conversión a lo digital entre otras). Se producen diversas mesas redondas de las que parecen desprenderse distintos ejes de discusión, defendidos o criticados por unos y por otros:

- * La nueva revolución industrial es convertir en posibilidad de negocio la vida cotidiana. Acercar un producto a la «parte emocional».
- * Las humanidades pueden tener la función (en las *start-up* tecnológicas) de plantear dudas sobre cómo utilizar datos recogidos o de cuestionar y resolver dilemas éticos —«decidir, llegado el caso con un coche sin conductor, a quien atropellamos y a quien no en caso de conflicto», bromea uno de los ponentes—. Las humanidades, también, para crear (construir) historias y «humanizar» a las compañías. Las ciencias humanas, en definitiva, para conseguir —literalmente— una «empresa feliz».
- * Los especialistas en humanidades deben suplir la tendencia de los tecnólogos a olvidar al usuario y a la experiencia que tiene ésta de un servicio de un producto. Las ciencias sociales y las humanidades tienen la función de abogar por la ciudadanía y de preguntar sobre porqué funciona o no funciona un producto.
- * La economía colaborativa es, eminentemente, una cuestión de *bottom up*, de neo-comunidad, de construir cosas de abajo hacia arriba.
- * En el debate sobre la regulación de unas u otras iniciativas de economía colaborativa, debe abogarse por confiar en la comunidad de usuarios, en la autorregulación.
- * En el debate sobre la relación entre universidad y empresa, se expresa que no existe una relación ni clara ni real, en oposición a lo que sucede en otras realidades nacionales como Estados Unidos.

Pienso en estos ejes y me pregunto, ¿no se están planteando acaso las humanidades (con las artes implícitamente incluidas) con una perspectiva «accesoria»? Las ciencias sociales y humanas son aquí el medio por el que hacer más atractivo un producto a un público determinado, no un medio para criticar el modelo. De hecho, durante la conferencia se hace énfasis en la economía colaborativa³ como algo «alter-

³ Hay que referir especialmente aquí a plataformas de se autodenominan de «economía colaborativa» (como por ejemplo *Uber* o *AirBnB*), que provocan tensiones con modelos tra-

nativo» a lo habitual –trabajar en colectivo en torno a una plataforma central–, como forma de empoderamiento y de «sostenibilidad». En ningún momento se plantea el porqué surge esta alternativa –si hay malestares que la provocan–, qué tipo de peligros puede haber en la misma o sus consecuencias. Y las humanidades y su posición «fundamentalmente» crítica son la forma de justificarla, la herramienta perfecta.

Resulta interesante la ausencia del concepto de *cooperativa* en el discurso, si más no porque esta ya es una fórmula alternativa de empresa en base a la colaboración entre individuos, consolidada, generalmente opuesta a la estructura centralizada, piramidal, y que aboga por un reparto de poder entre sus componentes (Via Llop, García Jané y Xirinacs Damians, 2006). El economista Vicenç Navarro (2016) critica en varios de sus artículos la buena prensa que viene teniendo en los últimos tiempos la economía colaborativa en los círculos progresistas, que deciden ignorar su encubierto carácter neoliberal y depredador: «en realidad –dice– es la individualización del servicio, transformando la relación empresario versus colectivo de trabajadores en una relación empresario versus cada uno de sus trabajadores» (pár. 1).

En el fondo, lo que parece enfatizarse en la conferencia es la idea de «hacerse a uno mismo a toda costa», el «tú lo vales» (Rodríguez y Gámez, 2016), el colaborar con otros pero hacerlo solo en la medida del potencial beneficio económico que pueda surgir de dicha relación. Simple lucro. No por un cambio hacia el buen vivir en común, no con una perspectiva activista (Espelt, Peña-López y Rodríguez, 2016). Quizás el pensamiento se resume con la frase que proclamó uno de los ponentes, cuando hablaba de porqué no había más colaboraciones entre empresa y universidad: «podríamos compartir muchas cosas, pero no las compartimos porque no son negocio».

dicionales de negocio (con el sector del transporte público privado, con acusaciones de competencia desleal) o que generan procesos de degradación social (favorecimiento de procesos de *gentrificación* en contextos urbanos de alta densidad turística). En ambos casos, si bien tanto los miembros de las plataformas como sus usuarios tienen beneficios, existe un agravio constatable respecto a colectivos que les son externos. Así mismo, también en ambos casos, las plataformas devienen entes privados que se benefician *per se* de una actividad sin retorno hacia la comunidad geográfica que explotan. Se entra aquí en una discusión entre: A) las plataformas, que abogan por estar *generando* un cambio beneficioso y necesario en modelos tradicionales de negocio; B) los usuarios de las plataformas, que benefician de una forma de actividad y consumo menos regulada –en tiempos de precariedad y carestía–; C) los modelos tradicionales, que acusan la pérdida de ingresos, directos o a través de impuestos; y D) las personas ajenas, que son afectadas indirectamente (colateralmente) por las actividades de unos y de otros. Cabe decir que muchas de las plataformas que caen bajo la categoría de «economía colaborativa» tienen su origen en iniciativas norteamericanas –para conocer más sobre los orígenes de éste modelo de negocio, puede consultarse el trabajo de Botsman y Rogers (2010)–.

- [#1] <http://museuslocals.diba.cat/agenda/museu/3016944/1069332>
- [#2] <http://www.cuidandolasformas.com/>
- [#3] <https://www.40defebre.com/influencers-importantes-estrategia-social-media/>
- [#4] <http://www.ub.edu/facgh/infogih/events/jornada-humanitats-i-ciencies-socials-in-novacio-empresa-i-societat/>
- [#5] <http://www.vnavarro.org/?p=13712>
- [#6] <http://www.fundaciondeloscomunes.net/mas-alla-del-cooperativismo-mas-alla-de-la-economia-social/>

BOTSMAN, Rachel y ROGERS, Roo (2010). *What's Mine Is Ours. The Rise Of Collaborative Consumption*. New York: HarperCollins

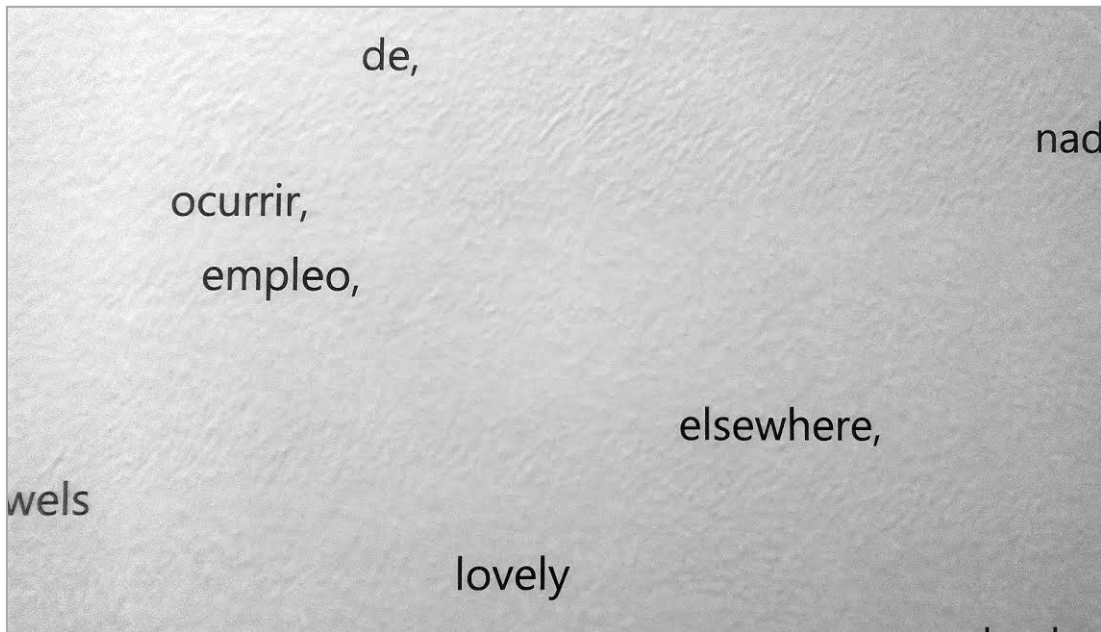
SALCEDO, Elena (2014). *Moda ética para un futuro sostenible*. Barcelona: Gustavo Gili

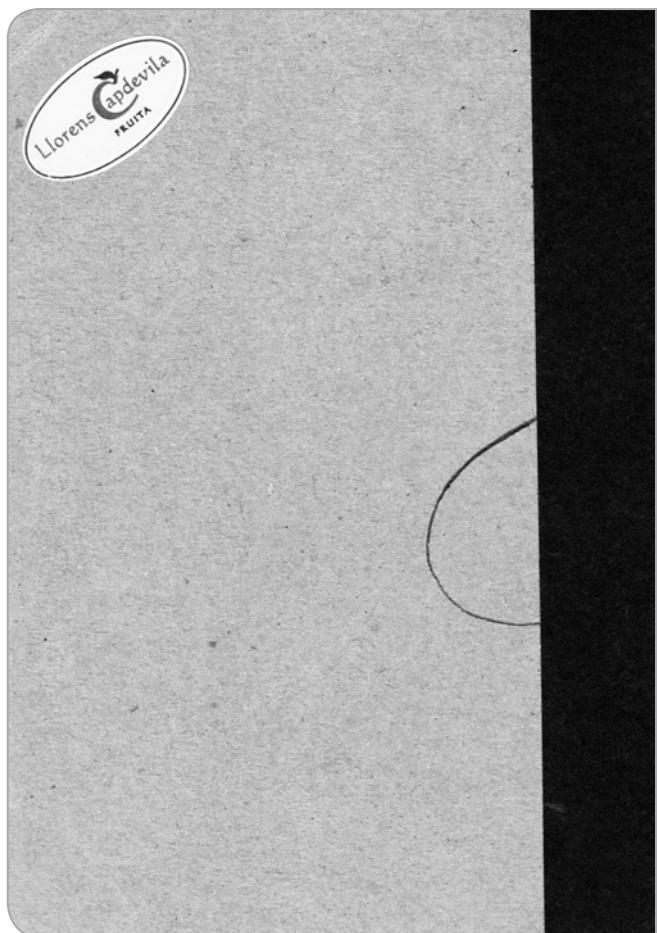
NAVARRO, Vicenç (2016). *Lo que se llama economía colaborativa no tiene nada de colaborativa*. Disponible en [#5]

VIA LLOP, Jordi, GARCÍA JANÉ, Jordi y XIRINACS DAMIANS, Lluís M. (2006). *La dimensión cooperativa. Economía social y empresa en el siglo XXI*. Barcelona: Icaria

ESPELT, Ricard, PEÑA-LÓPEZ, Ismael y RODRÍGUEZ, Enrique (2016). Activismo desde el consumo cooperativo de productos agroalimentarios: ¿economía alternativa o tecnopolítica?. En BALCELLS PADULLÉS, Joan, BERGE BRAVO, Rosa, DELGADO GARCÍA, Ana M., FIORI, Mirela, JULIÀ BARCELÓ, Maria, MARSAN RAVENTÓS, Clara, Peña-López, Ismael, Pifarré de Moner, Maria José, Torrubia Chalmenta, Blanca y VILASAU SOLANA, Mònica (Eds), *Building a European Digital Space. Actas del 12º Congreso Internacional Internet, Derecho y Política. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona 7-8 de julio de 2016*, 560–581. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Huygens Editorial

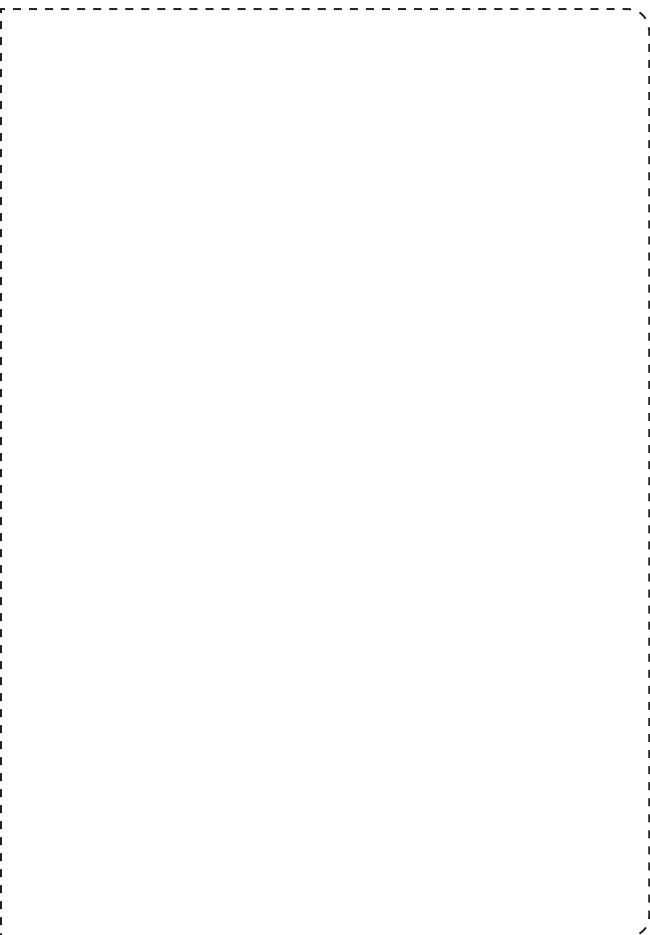
RODRÍGUEZ, Emmanuel y GÁMEZ, David (julio, 2016). Más allá del cooperativismo, más allá de la economía social. *Primeras Jornadas de Municipalismo, autogobierno y contrapoder*. Málaga, España. Disponible en [#6]





Comunicación nº3

ARTE+SOCIAL+TEXTIL



Título: Arte+Social+Textil. Tejiendo redes de creación y de visibilidades desde una perspectiva de reivindicación

Resumen: *Arte+Social+Textil* (A+S+T) es una propuesta altruista entre profesorado de arte y educación superior y de profesionales externos que celebra su segunda edición en el 2017. Surgido como una sede del proyecto internacional de investigación artística *Exposiciones EnREDadas*, A+S+T es una iniciativa que pretende ser un espacio de diálogo disruptivo –mediante jornadas abiertas de investigación y divulgación, exposiciones físicas y virtuales interseccionales y otras acciones artísticas diversas– con los sistemas de valores actuales en la academia, el arte y sus espacios de contacto.

Valiéndose de los espacios de instituciones colaboradoras y del aprovechamiento de oportunidades, A+S+T ofrece la posibilidad mostrar y observar proyectos e iniciativas de creación divergentes en torno a los temas de acción social, activismo, oficio tradicional, sostenibilidad y feminismo(s); con la autoría de alumnado y profesorado de arte, asociaciones y colectivos, así como de cualquier otra persona interesada, que se presente a través de la convocatoria abierta en *artsocialtextil.com*.

Palabras clave: Arte de reivindicación, Para-academia, Transferencia del Conocimiento

Tipo de comunicación: Comunicación oral presentada en el simposio invitado «Grassroots. Proyectos creativos (y didácticos) para entretejer comunidad (y facultades) desde la creación artística» del *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España, 22–24 junio 2017. Disponible en [#0]

Referencia bibliográfica: PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores y MONTORO CABRERA, Carmen (2017, junio). *Arte+Social+Textil. Tejiendo redes de creación y de visibilidades desde una perspectiva de reivindicación. XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España [#1]

Nota: El formato del documento original ha sido adaptado al de esta tesis doctoral con finalidad de homogeneizar la lectura.

Antecedentes

Introducción. *Arte+Social+Textil* surge en el año 2016 como una sede del proyecto internacional de investigación artística *Exposiciones enREDadas* [#2] en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Desde hace cuatro ediciones, *enREDadas* –como solemos abreviarlo– pretende poner en común –cruzar– distintas iniciativas expositivas de arte virtuales y físicas en los contextos de Educación Secundaria, Facultades de Educación y Bellas Artes de los países de habla hispana y allende de sus fronteras, con motivo de la Semana Internacional de la Educación Artística que impulsa la UNESCO cada fin de mayo desde 2012.

Cada sede de *enREDadas* escoge un nombre libremente para su proyecto exposición y nosotros elegimos el de *Arte+Social+Textil* (A+S+T). Con frecuencia surge la pregunta de cómo llegamos a dicha nomenclatura y no podemos dar un veredicto claro.¹ No obstante, el nombre incluye tres de los factores primordiales que articulan la iniciativa: *Arte*, por ser nuestro contexto de trabajo; *Social*, por nuestro interés en compartir y generar en colectividad; y –el que más suspicacias provoca– *Textil*. Con «textil» nos gusta tener picardía en el contexto universitario de la educación en arte. La palabra textil la utilizamos no con un interés específico en las tramas y los hilos –aunque el tejer sea inherente a lo social–, sino como un término que alberga reivindicaciones en su fuero interno: una palabra que alude a lo manual y lo mecánico, al oficio tradicional y, en muchos casos, a lo femenino. Los «+» contribuyen, creemos, a crear una ecuación que plantea una solución, sino una incógnita.

Es precisamente desde la incógnita y la incertidumbre que se construye A+S+T. Como una iniciativa que parte, en su origen de la organización de una exposición de arte destinada al público interno –estudiantes, docentes– durante una semana, pero que termina convirtiéndose en un escaparate y un lugar de encuentro, donde se subvierten roles y esquemas establecidos en el marco de la institución universitaria de arte, en distintos escenarios y en el transcurso de varios meses, puede que en la línea ideológica de lo planteado por iniciativas como *Transductores* [#4] o la discontinuada *Scarpia* [#5]. Y todo ello solo gracias a la colaboración y al trabajo altruista, a la complicidad entre individuos.

¿Qué es Arte+Social+Textil? Multiplicidad y tejido. A+S+T es una iniciativa impulsada por profesorado de estudios superiores en arte y educación y otros productores culturales que busca poner en común iniciativas de creación diversas (individuales y colectivas, proyectos y acciones), en el contexto de Catalunya y sus proximidades, con interés en

¹ Es paradójico que descubramos, solo al visitar Vic (Barcelona) para trabajar en edición de este 2017, la existencia en el centro de arte de la ciudad del proyecto *Arte y Escuela*, que ha venido utilizando fórmulas similares de nomenclatura para sus distintas ediciones (*Arte+Escuela+Caos*, *Arte+Escuela+Vacío*, etc.). ¡Una curiosa coincidencia! Véase [#3].

las temáticas de la acción social, el activismo, el oficio tradicional, la sostenibilidad, los feminismo(s) y el aprendizaje.

Se trata de un proyecto que combina jornadas de investigación, talleres creativos y formativos, acciones artísticas y exposiciones de arte –tanto físicas como virtuales–, con las características comunes de gratuidad y apertura a todos los públicos, durante los últimos meses de curso académico. La iniciativa se articula en torno a la plataforma web *artsocialtextil* [#6], en donde se deja constancia de todos los eventos que suceden, desde donde se les da difusión –en tándem con una página en *Facebook* [#7]– y que supone una oportunidad para tener acceso al código fuente de la iniciativa, esto es, conocer quiénes la componen, sus *partners*, los materiales gráficos vinculados al proyecto, etc.

Uno de los puntos primordiales de la iniciativa es un afán por extenderse horizontalmente en radio de acción y territorio. Existe un interés específico por involucrar distintos espacios de creación establecidos y emergentes. No por casualidad, la segunda edición de A+S+T lleva el subtítulo de *Extension(e)s en el territori(o)*.

Método

¿Cuál es su filosofía? *Altruismo, asociacionismo, deslocalización y gratuidad.* En un contexto de escasez, A+S+T nace sin ningún tipo de financiación directa. Es fruto del esfuerzo desinteresado de profesionales de la docencia y el arte que se unen para crear una red y ofrecer un escaparate de difusión a proyectos de creación incipientes, establecidos, oficiales y alternativos. Los actos los deben financiar los propios organizadores y participantes, aunque se buscan estrategias y *partners* que permitan reducir los costes inherentes a cualquier acción: aprovechamiento de instalaciones, de transportes, connivencia con instituciones y agendas de actos... Como se ha enfatizado previamente, la iniciativa busca trabajar específicamente de forma *deslocalizada*, casi *rizomáticamente* (Deleuze y Guattari, 1988), actuando con y en espacios que se sitúan fuera de su capitalidad –la ciudad de Barcelona–.

¿Quién lo compone? *Académicos, externos y espacios de colaboración.* En su edición de 2017, A+S+T tiene su núcleo organizador en profesorado de tres focos distintos: por un lado, como promotores principales, un grupo de profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Por otro, un colectivo de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic (Barcelona). Por último, un pequeño reducto de profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.

Este *core* organizador involucra, por su parte, a otros docentes y colaboradores externos vinculados al campo de la creación artística para componer dos comités, uno científico y otro organizador, con la finalidad de seleccionar propuestas que participen en los eventos de la iniciativa (el primero) y que velen por el correcto desarrollo de los mismos (el segundo). En la composición de los comités no tiene cabida la diferencia ni en cuanto a categoría académica ni en cuanto a edad, y confluyen en los mismos diversidad de per-

files que sustentan una visión *horizontalizadora* de la iniciativa. El *core* organizador, aprovechando la buena sintonía en proyectos precedentes y las oportunidades que se ofrecen (el espacio en blanco que queda en un museo entre exposiciones, la coincidencia con una fiesta mayor, entre otras), consigue involucrar también a instituciones municipales y a sus infraestructuras para actuar en ellas.

¿Cómo funciona? Convocatoria abierta, comité científico. El proceso para participar en A+S+T se origina en una convocatoria a través de un formulario en la web, abierta a todos los públicos y regulada por unas bases. De la convocatoria se hace difusión tanto por boca a boca como a través de las redes sociales y aprovechando también los mecanismos de difusión de las propias instituciones de los docentes promotores. La convocatoria ofrece la posibilidad de presentar comunicaciones (presentación de proyectos, ponencias temáticas, actos performáticos, etc.) y obras artísticas en diferentes espacios físicos y en una exposición virtual. Las propuestas presentadas son evaluadas por el comité científico, que decide sobre su pertinencia y localización de presentación. Todas las participaciones, de cualquier tipo, reciben una certificación escrita.

Resultados

¿Qué actos incluye? Jornadas, exposiciones, talleres y acciones. En su edición de 2017, A+S+T incluye tres eventos principales: el primero, durante los días 23 y 24 de mayo, son las *II Jornadas de Investigación y Divulgación Arte+Social+Textil* [#8], celebradas en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona y la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic. El segundo, inaugurado en esas sesiones y con duración de un año, es la exposición virtual de obras seleccionadas –y principal foco de conexión con el proyecto *enREDadas– Exposiciones enREDadas: Arte+Social+Textil'17* [#9]. El tercero y más voluminoso son en realidad cuatro eventos en uno: la exposición física *Cuatro actos. Una exposición itinerante de obras seleccionadas a la convocatoria arte+social+textil'17* [#9], que se distribuye entre los meses de junio y julio por cuatro localizaciones del territorio catalán –Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar (Barcelona), Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic, Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona y, finalmente, el Museo Molí Fondo de Sant Joan les Fonts (Gerona)–.

Intercalados a estos actos se producen actividades paralelas, como talleres de alumnado en clave de aprendizaje-servicio, ponencias deslocalizadas de las jornadas o acciones en el espacio público.

Discusión

Puntos fuertes y débiles. Difusión, disrupción y problemática sostenibilidad. Aunque faltan algunas semanas para finalizar la segunda edición de la iniciativa y se requiere un

tiempo de análisis para extraer las conclusiones pertinentes, podemos aventurarnos ya a hacer algunas valoraciones.

Se ha podido observar que A+S+T cumple con su objetivo de establecerse como un espacio de diálogo disruptivo respecto al modelo, especialmente por lo que respecta a las exposiciones físicas. En ellas han confluído alumnos y alumnas de todos los niveles de la Facultad de Bellas Artes y, en menor medida, de otros centros de educación superior en Arte, con creadores/as ya establecidos/as, profesorado-artista e, incluso, colectivos sociales que presentan su proyecto. La exposición se convierte en una oportunidad especialmente interesante para el alumnado de Trabajo de Final de Grado, que puede realizar varias exposiciones justo cuando está terminando sus estudios.

Cabe destacar también las jornadas como lugar donde presentar proyectos, de carácter social y diverso, en un contexto universitario para dotarlos de la validez que imprime la selección por medio de comité científico y la propia institución. Por otro lado, y aunque su alcance no deje de ser limitado, las jornadas permiten a personal académico en formación presentar su investigación sin coste alguno. Puede que el cuestionamiento de roles, miradas y modelos establecidos tanto en la academia como en el mundo del arte sea el principal punto fuerte de todo el movimiento.

Por otra parte, es posible que las virtudes que encontramos en el modelo –el crecimiento *rizomático*, la gratuidad, el altruismo– sean también sus puntos flacos; y es que el proyecto puede tener tendencia a crecer y desbordar las posibilidades del comité organizador. Así mismo, la ausencia de financiación directa y de un modelo estrictamente planificado, aunque permite movilidad y libertad, implica que en ocasiones los miembros del comité deban asumir gastos e invertir más horas de las previstas en las diferentes acciones de la iniciativa, poniendo en cuestión la *sostenibilidad* de la misma.

Quizá, para terminar por ahora, podamos resumir el proyecto con un postulado de Nato Thompson (2013, p. 18–19): «En esencia, el activar lo social *era* el arte» [Ing. *In essence, the activating of the social was the art*].

[#0] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_14/CV/Resumen_31.html

[#1] goo.gl/HUFiDP

[#2] <http://exposicionesenredadas.blogspot.com/>

[#3] <https://www.acvic.org/ca/activitats-realitzades/>

[#4] <http://transductores.info/>

[#5] <http://scarpia.es/>

[#6] <http://artsocialtextil.com/>

[#7] <http://www.facebook.com/artsocialtextil>

[#8] <http://artsocialtextil.com/jornadas>

[#9] <http://artsocialtextil.com/expovirtualESP>

[#10] <http://artsocialtextil.com/expofisicaESP>

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Francesco (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. València: Pretextos

THOMPSON, Nato (2015). *Seeing Power. Art and Activism in The 21st Century*. New York: Melville House



Art+Social+Tèxtil'17. Extension(e)s en el territori(o)...

... és una proposta conjunta, divergent i altruista de professorat d'art i educació de Barcelona, Vic i Jaén i de professionals externs per posar en comú iniciatives artístiques i creatives en torn als temes d'acció social, activisme, ofici tradicional, sostenibilitat, feminisme(s) i l'aprenentatge.

... està dirigit a fomentar la visibilitat de propostes de creatius/ves, d'artistes i professors/es d'art, i d'estudiants/es d'art dels territoris de parla catalana i d'altres indrets, tot facilitant una experiència de col·laboració amb professionals de les àrees de coneixement afins.

Línies temàtiques:

Art, Economia, Societat; Art, Sostenibilitat, Reproductibilitat; Art, Aprenentatge, Integració; Art, Feminisme, Activisme; Art, Artesania, Innovació

Modalitats de participació:

Exposició física a:

Facultat de Belles Arts UB, Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, Museu Enric Monjo de Vilassar de Mar i Molí Fondo de Sant Joan les Fonts

Exposició virtual a:

artsocialtextil.com i esibit.com

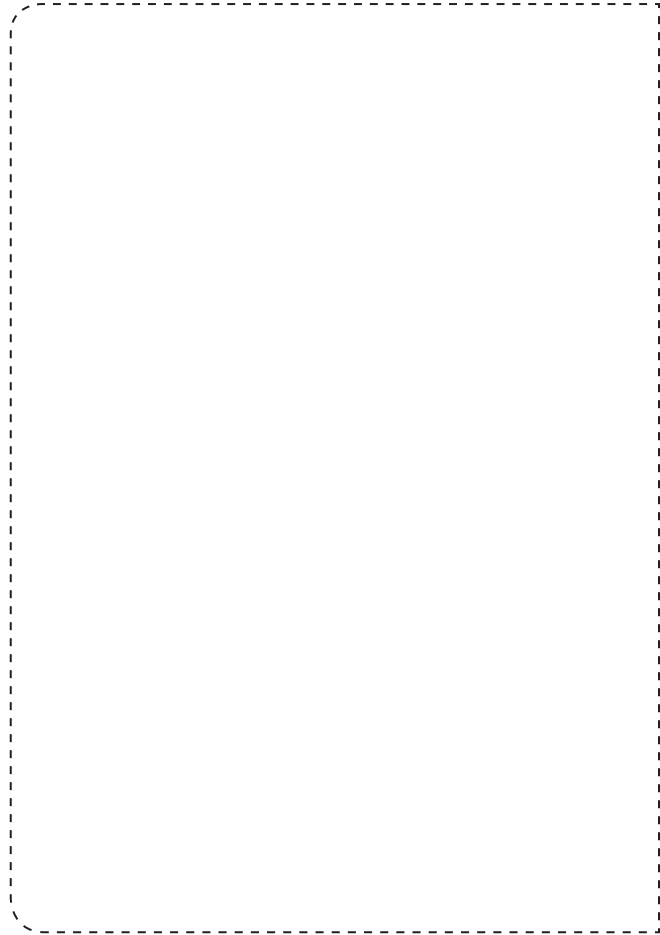
Comunicacions (conferències, performance, accions) a:

II Jornades de recerca i divulgació Art+Social+Tèxtil

Inscripcions obertes fins el 13 de maig de 2017
+ info a <http://artsocialtextil.com/>

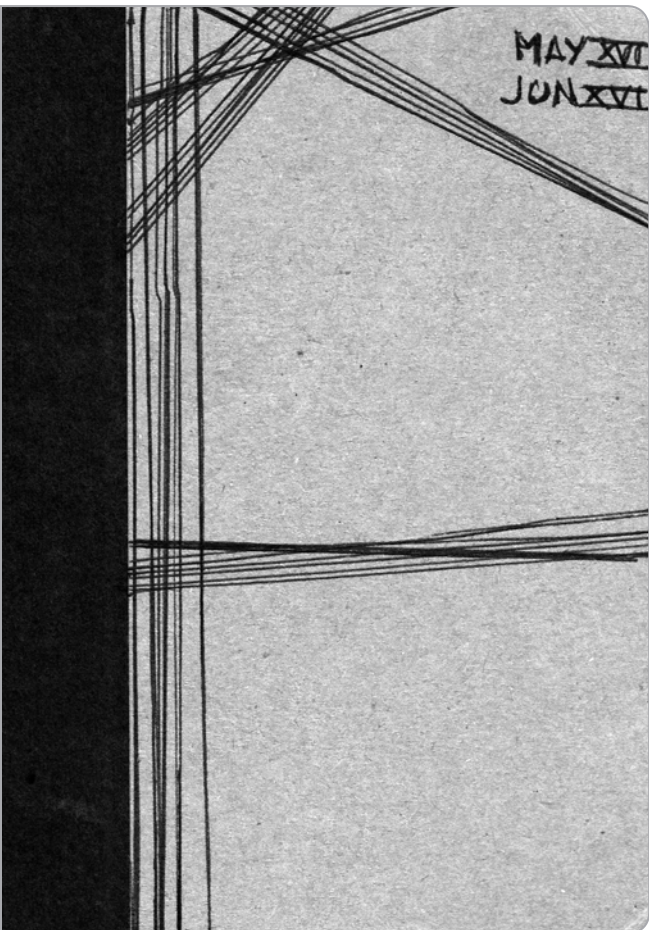
Organitzen: Joan Miquel Porquer Rigo i Eulàlia Grau Costa (Universitat de Barcelona); Antoni Garcia Serrat i Marià Vinarés Coma (Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic); Maria Dolores Callejón Chinchilla i Carmen Montoro Cabrera (Universidad de Jaén). **Una iniciativa afiliada al V projecte internacional de recerca artística «Exposiciones enREDadas» i a la VI setmana internacional de l'educació artística UNESCO.**





Cuaderno nº14

MAYO 2016
JUNIO 2016





Hay ensayos para un correo electrónico para las compañeras de junta asesora de la organización con la que colaboro desde que viajé a Polonia. Tan solo soy capaz de enviar la misiva al cabo de algún tiempo, cuando encuentro las palabras para hacerlo.

Asunto: Infocuidados

De: Joan Miquel Porquer

Para: [omitido]

Fecha: 19 / julio / 2016

Hola compañeras,

Estos últimos meses habréis visto como me he quedado mudo, cómo he dejado de participar en las reuniones de la junta y en las diferentes actividades. Un mensaje de [omitido], hace unas semanas, me hizo reaccionar y darme cuenta del tiempo que había pasado. ¡Un tiempo sin explicaciones...! Por eso os envió esta carta. Sé que no es lo más adecuado, pero la verdad es que no he encontrado el momento ni la forma de expresarme en persona.

Bastantes cosas han cambiado en mi vida en estos últimos tiempos. Como ya sabéis, he tenido la posibilidad de viajar y conocer gente muy bonita, nuevos proyectos y posibilidades profesionales que se me abren aquí en Cataluña y allí abajo en el sur. Sigo escribiendo la tesis doctoral, que me gustaría presentar a principios del año que viene (¡uf!) y que me está provocando bastantes tirones de pelo. A parte de haber entrado en el «club de los biónicos» después de mi paso por el Hospital Clínico, en casa ha habido alguna enfermedad –que me parece que acabará bien–. Pero lo que más ha tenido que ver con mi silencio, lo que realmente me ha bloqueado a muchos niveles, ha sido verme afectado por un conflicto bastante grave en el trabajo, que condiciona mi continuidad contractual y mi salud, y en el que todavía estoy embarrado. En conjunto me sobrepasa mucho, ¡me hace perder toda la energía...!

En esta situación de «montaña rusa», y previendo que deberé tomar alguna decisión drástica a nivel profesional en un futuro próximo, creo que es mejor dejar mi humilde papel en la junta para alguien que pueda estar más implicado. Me sabe mal no poder seguir con las dinámicas y no veo posible dedicarle el tiempo que se merece. No me gusta la idea de bajarme del carro, de decir adiós a vosotros y a [omitido], pero ahora por ahora necesito, si no dar un paso atrás, sí quedarme un poco quieto y no seguir avanzando.

Sois gente maravillosa, de la que no hay, y os estoy muy agradecido tanto por darme confianza como por enseñarme tanto. En este poco más de un año de colaboración con vosotras realmente he aprendido mucho de vuestro compromiso para hacer de este pequeño mundo un lugar más justo y habitable; de los campos de trabajo, de los encuentros y de los «encierros» de coordinación. Desde que [omitido] me sugirió entrar en la junta, desde la primera reunión por *Skype* que tuvimos (¡estando yo en Polonia!), desde la primera reunión presencial en el local... y todavía desde antes (los cursos sobre conflictología, los encuentros en la [omitido]). En estas y en otras, ¡me habéis hecho crecer!

Os pido disculpas por lo abrupto de esta carta, por no encontrar la manera de transmitir este «infocuidados» antes... Me cuesta mucho escribirla y, tanto por tanto, a veces no sé cómo expresarme. Si os parece, os invito a hacer una birra cuando haya recuperado un poco las fuerzas, cuando todo se haya calmado. ¡Sé que tengo muchas cosas que os tengo que devolver!

Hasta entonces os envío un abrazo muy, muy grande; muchos, muchos besos, y os digo hasta pronto.

JM

Luego, apuntes para dinamizar el debate grupal que se establece en la segunda parte de cada sesión de la sección de Estudios de Género. En una de las últimas sesiones le pido a una colega profesora que venga a realizar, extraordinariamente, una conferencia sobre su metodología de creación. Es un momento extraño: resulta muy complicado oír hablar al profesorado sobre su práctica creativa de forma autónoma, desligada de su «máscara» docente.

Más apuntes, ahora para el diseño gráfico de materiales de las distintas ramas de A+S+T'16, además de notas sobre las *I Jornadas Internacionales Arte+Social+Textil* [#1]:

JORNADES INTERNACIONALS ART+SOCIAL+TÈXTIL 24, 25 i 26 de maig de 2016 Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona C/Pau Gargallo, 4. 08028 Barcelona Tots els actes paral·lels a <http://www.artsocialtextil.com/> PROGRAMA DE LES JORNADES DIMARTS, 24 DE MAIG DE 2016 16:00–16:15 – Sala de juntes Presentación de las Jornadas – Mar Redondo Arolas, Dolores Pulido León, Eulalia Grau Costa (Universitat de Barcelona) 16:15–16:45 – Sala de juntes Introducció a l'economía feminista i l'Escola Popular de Economia Feminista – Marina Sánchez Cid (Escola Popular d'Economia Feminista) 16:45–17:15 – Sala de juntes Gènere, llibertat d'expressió i conflictes armats – Núria Saura Freixes (Universitat Autònoma de Barcelona) 17:15–17:45 – Sala de juntes Grup de Dones Diagonal. Feminisme autogestionat dins la Universitat – Àlicia Santamaria Binimelis i Júlia Vernet March (Grup de Dones Diagonal) 17:45–18:15 – Sala de juntes La revista Art Social – Lola Renau (Revista Art Social) 18:15–18:30 – Pausa 18:30–19:15 – Sala de juntes Projecte Teixidores. I nosaltres, què hi podem fer? Projecte d'Aprenentatge-Servei entre Artescena i els alumnes de 4rt d'ESO de l'IES El Sui de Cardedeu – Olga Vinyals Martori (Col·lectiu Artescena Cardedeu) DIMECRES, 25 DE MAIG DE 2016 10:00–10:30 – Sala de Juntes Presentación de la exposició virtual de Arte+Social+Textil y del proyecto EnREDadas – Joan Miquel Porquer, Eulalia Grau Costa (UB), Maria Dolores Callejón Chinchilla (Universidad de Jaén) 10:30–11:00 – Sala de Juntes Tejidos inclusivos en espacios académicos – Eva Santos Sánchez-Guzmán, Eva C. Mesas Guzmán (Universidad de Murcia) 11:00–11:30 – Sala de Juntes Sostenibilitat o la natura com extraordinari proveïdor de l'artista: tinta ferrogàlica, un material en perill d'oblit – Rafael Romero Pineda (UB) 11:30–12:00 – Sala de Juntes Moda social. Sube tus propios diseños y financia a organizaciones sociales – Toni Valdés Medina, Juan José Rider Jaén (Col·lectiu Moda social) 12:00–12:15 – Pausa 12:15–13:00 – Sala de Juntes (Taula rodona) Art i gestió cultural – José Antonio Asensio Fernández (UB), Alonso Campillo (Gestor cultural independent), Jordi Carbonell (Regidor de Cultura, Ajuntament de Pallejà) 13:00–14:00 – Sala de Juntes (Taula rodona) Arte y aportaciones sociales – José Antonio Asensio Fernández (UB), Maria Dolores Callejón Chinchilla (Universidad de Jaén), Susana Piteira (Universidade do Porto), Rocío Arregui Pradas (Universidad de Sevilla) 14:00–16:00 – Pausa 16:00–16:30 – Sala de Juntes El rol en viu com a catalitzador de la reflexió social – Ferran Recio Calderó (UB) 16:30–17:00 – Sala de Juntes Els colors i les olors de la Mediterrània. El projecte Parc de les Olors – Pilar Comes Soler (Parc de les Olors) 17:00–17:30 – Sala de Juntes Prou atacs a l'Educació Artística! – Arnau Rodellar Martí (CGT Educació) 17:30–18:00 – Sala de Juntes El projecte d'Aprenentatge-Servei. “Compartir Idees: la universitat va a l'institut” – Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer Rigo, Jaume Ros Vallverdú, Pep Mata i Benedicto, Rosa Povedano Ferré, Guillermo Grasso Galera, Carlos Mauricio Falgueras, José Antonio Asensio Fernández (Grup ApS-UB, Secció BB.AA.) 18:00–18:30 – Sala de Juntes La iniciativa FemArt – Teresa Sanz i Solange Morello (Col·lectiu FemArt) 18:30–18:45 – Pausa 18:45–19:15 – Taller de Materials Tous (Taller) Gravació preparatoria per a l'obra «Trencadís tèxtil» – Ferran Recio Calderó, Marga Madrigal Criado, Cora Vergara Orriols, Gemma Maldonado Molina, Binu Seoane Mariscal (UB) DIJOURS, 26 DE MAIG DE 2016 10:00–10:30 – Sala

de Junes Pell de barca –Tónia Coll Florit (UB) 10:30–11:00 – Sala de Junes La identidad cultural en Asia: asimilación, diferencia y reconstrucción – Pablo Romero González (Universidad Autónoma de Madrid) 11:00–12:15 – Taller de Materials Tous (Taller) Sostenibilitat o la natura com extraordinari proveïdor de l'artista: juguem amb tints ferrogàliques – Rafael Romero Pineda (UB) 12:15–13:30 – Taller de Materials Tous (Taller) El libro como idea, la idea como libro – Pablo Romero González (Universidad Autónoma de Madrid) 13:30–14:00 – Sala de Junes El Centre d'Art Contemporani i Sostenibilitat de Calders Roser Oduber Muntañola (CACiS) 14:00–15:00 – Pausa 15:00–16:00 – Sala de Junes Col·lectiu Revolució Tèxtil Terrassa: alternatives per al consum tèxtil – Col·lectiu Revol·lució Tèxtil 16:00–19:30 – Pausa i trasllat Des de les 19:30 – Espai d'Art Artèria, Igualada Clausura de les Jornades: Inauguració de l'exposició “Txaro Maraïón amb la iniciativa Art+Social+Tèxtil” a la Galeria Artèria d'Igualada.

Noviembre de 2017. Mientras transcribía el contenido del cuaderno, he copiado el contenido de texto del documento «Programa_Jornades_AST.pdf» alojado en la web de la iniciativa. Cuando lo he pegado en el procesador de texto para poder traducirlo, los datos se han colocado de forma consecutiva, sin respetar los saltos de línea del documento original.

El aspecto denso de las fechas, de las horas, de los títulos de las ponencias/actividades y de los nombres de las personas ponentes colocadas una detrás de otra, me dan una nueva perspectiva de la cantidad de gente implicada en aquellas primeras jornadas. Fueron días maratonianos, de embriaguez y de cansancio, pero con la sensación de estar generando algo *bello* –y con la ayuda de mucha gente–. No hubo posibilidad de registrarlo audiovisualmente y fue complejo tomar notas de todo. Las conferencias se encabalgaban, la temática de las discusiones se superponían.

Gentes iban y venían. Hay alumnado que expone sus proyectos y que escucha, profesorado que expone sus proyectos y que escucha, personas externas (docentes y no docentes) que exponen sus proyectos y que escuchan. Hay una pequeña mesa con galletas y zumos que se asalta. Hay fallos, imprevistos, en el diseño gráfico. Hay cambios de última hora en la plataforma web. Hay salidas de unos y otros porque tienen que ir a dar clase, porque tienen que atender otros asuntos. Hay fluidez, hay pausas. Hay movimiento de espacios, hay movimiento de sillas, hay cansancio y hay vida. Hay presentaciones de diapositivas que no se abren y videos que no se cargan. Hay nervios. Hay cansancio y hay risas. Hay la impresión de que se quiere abarcar muchas cosas y el sentimiento de que *es necesario hacerlo*.

En el cuaderno quedan algunos retales, fragmentos, del contenido y la discusión de las ponencias. Confusos, entrecosidos y consecutivos, pero con la sensación de que siguen un hilo conductor no premeditado. El orden de las conferencias, o mejor

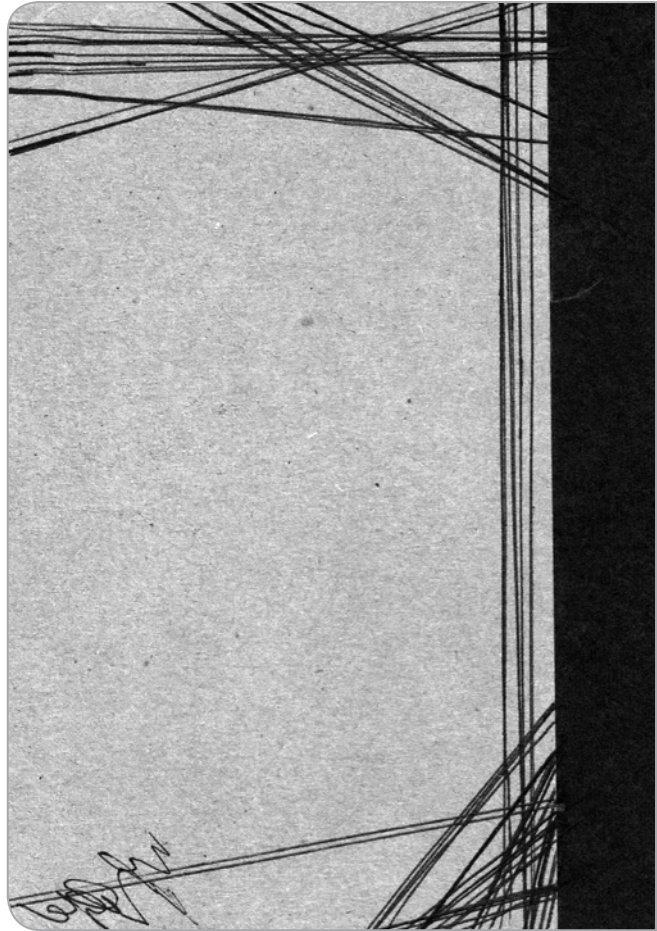
dicho de las intervenciones, fue establecido por disponibilidad horaria de las personas ponentes que por afinidad temática.

«...¿qué es la vida digna de acuerdo a los condicionantes de la vida de cada uno?...»
 «...crear una sociedad donde todos podamos preguntarnos: “¿Qué necesitamos?”...»
 «...nuestro bienestar no puede serlo a costa del malestar de los demás...» «...debemos tomar la responsabilidad de nuestra propia acción y de nuestra vida...» «...la veracidad en la información: nunca es verdad, tan solo es algo “contrastado”» «... el conocimiento se crea en las relaciones...» «...en vez de hacer *objetos de atención*, hacemos *objetos de conciencia*...» «...¿qué podemos hacer en la universidad por encima de levantar la curiosidad?...» «...hacer nacer y apreciar aquello que la sociedad actual no aprecia...» «...en un mundo virtualizado, lo que da valor a una experiencia educativa es una experiencia vivida...» «...la gente sabe cosas, pero no sabe que las sabe...» «...porque, ¿quién pone recursos para las iniciativas? ¿qué trayecto tienen los proyectos de arte? ¿se hacen solo proyectos a corto plazo para “salir del paso”?...» «...Cuestionar quién tiene el poder frente a los participantes de una acción artística...» «...no “ir a hacer”, sino “hacer con”. Hay que buscar el concepto de mediación por encima del de creación. No hay que “utilizar a la gente”... El autor de esta obra, ¿es el artista o el público participante?...» «...¿Qué aporta el arte contemporáneo a la gente?... ¿Una capacidad crítica sobre imágenes y mensajes?... Los mensajes se pueden subvertir» «...La experiencia artística estética, ¿se vive?...» «...El alumnado es cada vez menos diestro... Pero, ¿qué bagaje artístico tienen los alumnos que llegan a las facultades?...» «...Las cosas se dan cada vez más por presupuestas...» «...Crear la necesidad y potenciar el consumo...» «...¿Quién es rico y quién paga? Las empresas pagan las necesidades que tienen...» «...proteger lo que no es “rentable”...» «...Hay que crear evidencias...» «...a largo plazo. No hay que buscar grandes objetivos...» «...pero la universidad busca números...» «...y los estudiantes quieren saber su nota porque la necesitan.»

«Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres ... Que no hacen arte, sino artesanía ... Que no practican cultura, sino folklore ... Que no son seres humanos, sino recursos humanos ... Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.» (Galeano, 2006, p. 59)

[#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/2016_AST_JornCAT.pdf

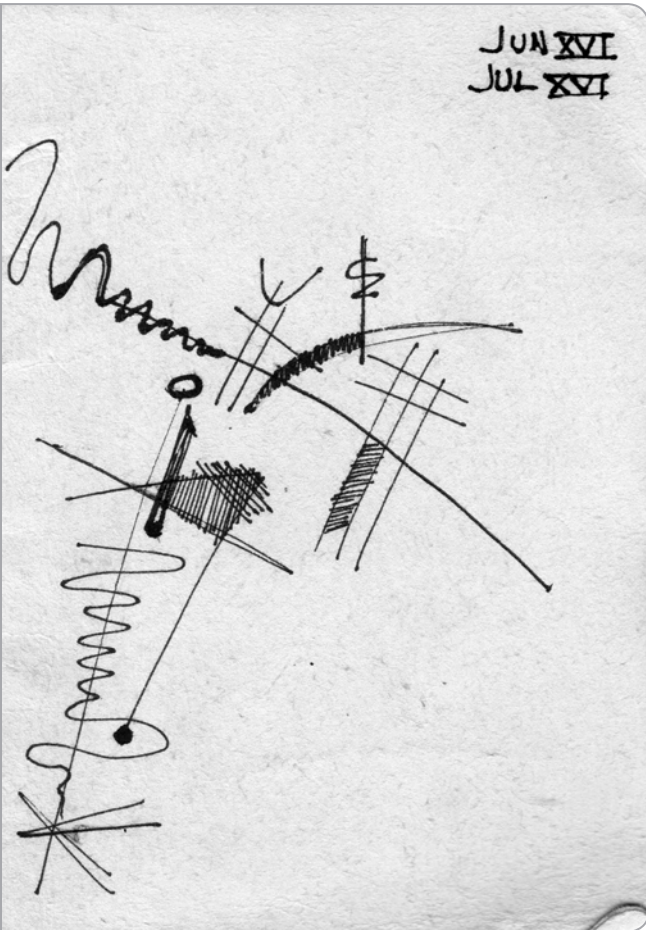
GALEANO, Eduardo (2006). *El libro de los abrazos*. Ciudad de México: Siglo XXI



Cuaderno nº15

JUNIO 2016

JULIO 2016



BENDITA INOCENCIA

A cada vuelta del tambor de la lavadora, veo cómo los papelitos morados que había en el maletín de mi papá, se mueven sin cesar. Los he puesto a lavar porque mamá dice que le da asco tocarlos, que están sucios, tal vez manchados de sangre. Creo que exagera, yo no los he visto tan mal. Mi papá asegura que los blanqueará, pero él nunca ha puesto una lavadora. Así que he pensado que lo mejor sería ahorrarle el trabajo. No quiero que él y mamá vuelvan a discutir. Cada vez que ese maletín llega a casa, se arma la marimorena.

Mercedes Luque Siles
Taller Itinerante de lectura y
escritura "La Silla de Anea"
Martos (Jaén)

Rant [Ing. despotricar], *Ramble* [Ing. divagar].

¿Qué demanda tienen los estudios superiores en arte? En un contexto de oferta y demanda, de mercado, ¿Cuál es su objetivo, su-misión? ¿Para qué los licenciados-graduados? ¿Para qué los profesionalizan? Sumiéndonos en un concepto de «profesionalización», ¿no estamos socavando el valor contestatario, de generación de cambio, de transformación que puede tener el arte?

Los estudios superiores en arte...¿sirven como formación holística? Los graduados y los másters, ¿cómo se ganan la vida y cuál es su visión sobre cómo deberían ganársela? Un alumno me pregunta en una de las últimas clases de Estudios de Género: «¿para qué nos forma esta carrera?». Le respondo: «Para todo y para nada». Me encuentro cuestionando mi propio papel como licenciado-graduado y como máster. ¿Qué soy y a qué me dedico? ¿Para qué «formo» al alumnado? Intento transmitirles mi punto de vista informado, mi perfil de conocimientos adaptados a los conocimientos de la materia determinada que esté practicando.

¿Qué son los estudios superiores en arte? ¿Es posible definir quién es un *stakeholder*, un «profesional externo» a la universidad en arte? ¿Es posible definir bajo una etiqueta (artista, comisaria, productora cultural...) a quién lo es y a quién no lo es?

«A los estudiantes, como ha subrayado Simón Leys en una lección sobre la decadencia del mundo universitario, en algunos centros canadienses se los considera ya como clientes. El mismo resultado se desprende también de una minuciosa investigación sobre el funcionamiento de una de las más importantes universidades privadas del mundo. En Harvard, según informa Emmanuel Jaffelin en *Le Monde* del 28 de mayo de 2012, las relaciones entre profesores y estudiantes parecen fundarse sustancialmente en una suerte de *clientelismo*: “Dado que paga muy cara la matrícula en Harvard, el estudiante no sólo espera de su profesor que sea docto, competente y eficaz: espera que sea sumiso, porque el cliente siempre tiene razón”. En otros términos: las deudas contraídas por los alumnos estadounidenses para financiar sus estudios, cercanas a los mil millones de dólares, los obligan a ir “más a la búsqueda de ingresos que de saber”.

En efecto, el dinero que los matriculados vierten en las arcas universitarias ocupa un puesto de primer rango en los presupuestos elaborados por los rectores y los consejos de administración. Y este dato comienza a cobrar gran importancia también en los centros estatales, donde se intenta atraer a los estudiantes por todos los medios, hasta el punto de promover, como sucede con los automóviles y los productos alimenticios, verdaderas y genuinas campañas publicitarias. Las universidades, por desgracia, venden diplomas y grados. Y los venden insistiendo sobre todo en el aspecto profesionalizador, esto es, ofreciendo cursos y especializaciones a los jóvenes con la promesa de obtener trabajos inmediatos y atractivos ingresos.» (Ordine, 2013, p. 78–79)

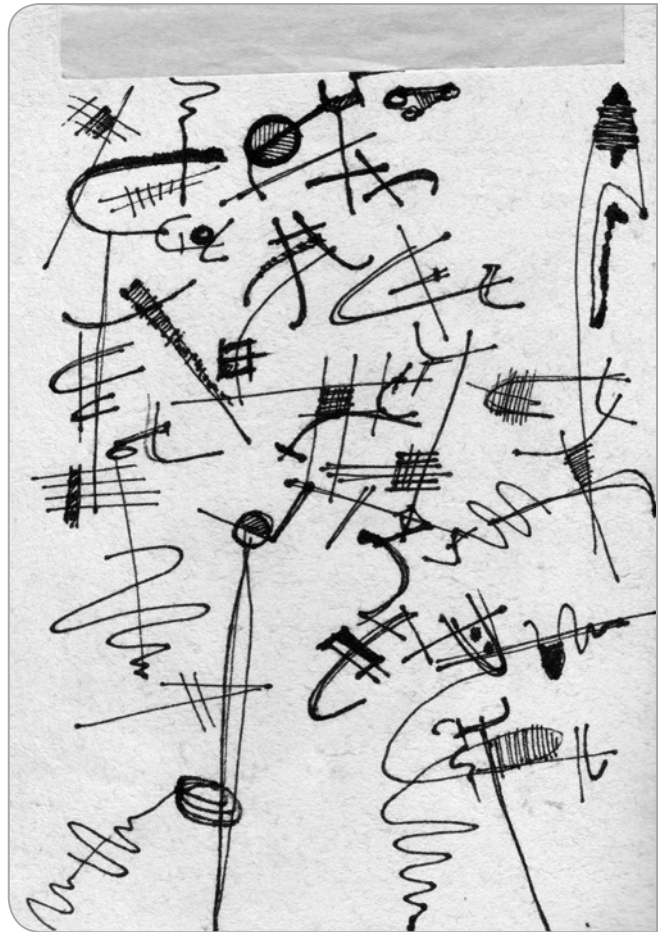
21 de julio. Acabo de terminar un menú *low-cost* (4,90 €) en una cafetería de Barcelona mientras leo *El precariado* (2014) de Guy Standing. Esta mañana, mientras iba hacia la Facultad, el libro hablaba de la problemática que implica la «cultura de hacer prácticas». Hay dos mujeres comiendo en la mesa que tengo a la espalda y, cuando la camarera les trae su segundo plato, capto un fragmento de conversación. Son asiduas al local y le preguntan a la camarera por una de las personas del servicio que hoy no está. La camarera –también dueña– les dice que no viene cada día, que está haciendo prácticas no remuneradas. Las dos clientas le preguntan al respecto de tener a una persona empleada sin percibir remuneración alguna, a lo que ella responde que, de poder pagarle, lo haría. Que no le gusta tener a alguien «trabajando sin cobrar» y que, si le fuera posible, la contrataría. El caso es que no pueden permitirselo. «Al menos intentamos que las prácticas le sean útiles. No la tenemos lavando platos o cosas así».

21 de julio (más tarde). Hoy empiezo a escribir de forma consciente mi documento de tesis doctoral. Es curioso hacerlo, puesto que estoy a la espera de que se resuelva si puedo matricularme para finalizarla el próximo curso. Pero eso... eso es otra historia para más adelante. Me planteo escribir el documento en primera persona, pues he llegado a la conclusión que «el doctorado» me es tan vital que tan solo desde la autobiografía/autoetnografía puedo realizarlo. Solo desde la representación escrita de mi propia trayectoria puedo plantear cuestiones y conclusiones. El documento de tesis, entonces, está ligado a mi día a día; condiciona mi trayectoria y mi trayectoria lo condiciona.

Elijo escribir el documento desde fragmentos porque creo que es la única manera de hacerlo o la única manera en la que puedo hacerlo. Como si de una *wiki* se tratara —nebulosa, fractal—, el documento-tesis es una muestra de la propia multitud de vivencias, un intento de organizarlas de forma que la persona lectora pueda sacar conclusiones sobre un proceso (formación-investigación artística-docente personal) en un ecosistema determinado (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, Catalunya, España). Una pieza coral de pensamiento, múltiple, *panóptica*.

Escribiendo estas palabras todavía me planteo si es la mejor manera de proceder. Las escribo en un cuaderno en formato DIN A6 (105x148 mm) que llevo a todas partes y que me sirve como pizarra para proyectar gráfica y manualmente situaciones y pensamientos. Luego tendré que trasladarlos a un formato virtual, ordenando de una forma determinada para finalmente conformar un documento —de nuevo físico— que cumpla unos requisitos *estandarizados* determinados. Quizá lo más complejo sea ese paso intermedio, ese «conformar» el documento tratando de dar cuenta de lo que se *ha hecho*, de hilvanar visual y textualmente relatos-retales sin más valor que el *testimonial*.

ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado
 STANDING, Guy (2014). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones de
 Pasado y Presente



Cuaderno nº16

JULIO 2016
AGOSTO 2016
SETIEMBRE 2016



start - Periferia

localhost:8888/periferia/doku.php?id=start

joaninfraser admin my talk

article discussion **edita aquesta pàgina**

Periferia

Conceptos y problemáticas para el cuestionamiento de la enseñanza de las artes en el espacio universitario. Estrategias/acciones para vincular lo que ocurre en la facultad de Bellas Artes con el entorno.

- 21 de julio
- Referencias
- Referencias 2

Go Search

what links here
anager Multimedia
e index
rintable version
rmanent link
his article

Camí: • 21_de_julio • referencias • referencias_2 • start

start.bt · Darrera modificació: 2016/09/22 00:51 per joaninfraser
Heu entrat com: Joan Miquel Porquer (joaninfraser)

Chrome Fixter Edita Mostra Historial Adreces d'interès Usuaris Finestra Ajuda

21 de julio - Periferia

localhost:8888/periferia/doku.php?id=21_de_julio

joaninfraser admin my talk

article discussion **edita aquesta pàgina**

21 de julio de 2016

Declaración de principios

Es el 21 de julio de 2016 y hoy empiezo a escribir de forma más o menos «realista» mi documento de tesis doctoral. Es curioso hacerlo ahora, puesto que estoy a la espera de que se resuelva si puedo realmente matricularme para terminarla en el próximo curso 2016-2017. Pero eso, eso es otra historia.

Me planteo escribir el documento en primera persona, pues tras estos años de trabajo he llegado a la conclusión de que «hacer el doctorado» forma una cuestión tan vida (Libros de autoayuda para académicos) que sólo puedo realizar su escritura partiendo de la autobiografía o la autoetnografía (Libro Hernández). Sólo desde la reflexión escrita de los acontecimientos ocurridos desde los inicios en el curso 2012-2013 puedo plantear cuestiones y conclusiones al respecto de mi investigación. La [diferencias entre investigación y "recerca"] se convierte en un objetivo y en «investigación» por sí misma. Indago en la manera en la que produzco investigación para propio acto de meta-investigación.

El documento de tesis está, entonces, íntimamente ligado a mi día a día. Su realización, o más bien su presencia como obligación, como objetivo a conseguir, ha con acciones cotidianas; ha condicionado y condiciona mi trayectoria personal (y también, por tanto, profesional) (imposibilidad de desligar profesión y vida // trabajo y vida). La trayectoria ha condicionado y condiciona el propio documento. (Línea temporal de la investigación (desde el momento en que me interesa la visión de las culturas prof trayectoria personal en cada individuo, cuestiono también la mía).

Elijo escribir el documento desde fragmentos e interrelaciones entre los mismos porque considero que es la única manera de hacerlo (mapas mentales, wiki, Fitzpatrick complejidad (explorar el concepto de hashtag)) o la única manera en la que puedo hacerlo. El documento de tesis es una muestra de mi propia multiplicidad de intereses solo «objeto» complejo y un intento de organizar dichos intereses de manera que conformen una visión coral que permita extraer conjeturas y conclusiones tanto por parte del lector.

La tesis se convierte, así, efectivamente, en una pieza metodológica, en una conclusión *per se* de un proceso. Dentro de la propia tesis se van intercalando metodologías para llegar a distintas conclusiones en un ejercicio de pensamiento divergente-convergente, en una especie de panóptico.

Las historias y estrategias realizadas son performatizadas por mí y me definen. Resulta difícil extrapolar literalmente el trayecto personal para aplicarlo a otro trayecto debería ser ese un «objetivo» del documento tesis. Más bien, las estrategias e historias y las conclusiones que se extraen de ellas pueden servir al lector o lectora con sus propias teorías respecto a un caso concreto (un ejemplo) y un contexto o contextos determinados (los que defino yo, como autor, con una trayectoria personal y p

Sobre la dificultad de elegir un formato de trabajo

Con el mismo acto de escribir estas palabras me planteo todavía si es esta, efectivamente, la manera más adecuada de proceder para hacerlo. Escribo, primero, en un DIN A6 (Cuadernos de bolsillo y Cuaderno de campo) que siempre suelo llevar cerca (en la mochila, en el equipaje). Dicho cuaderno me sirve como «pizarra» para apuntar mentalmente la línea de ideas que acorro mentalmente. Luego páginas en el cuaderno y, con el acto de escribir, vienes a la mente nuevas etiquetas que explorar y p

La plataforma wiki que empecé a editar y que tenía intención de utilizar como plataforma de exhibición para la tesis doctoral se abre con una entrada llamada «21 de julio de 2016». Es un texto lleno de vínculos sin vincular, de frases sin completar y de ecuaciones sin resolver. Lo copio y pego «en crudo», tal como quedó:

Declaración de principios

Es el 21 de julio de 2016 y hoy empiezo a escribir de forma más o menos «realista» mi documento de tesis doctoral. Es curioso hacerlo ahora, puesto que estoy a la espera de que se resuelva si puedo realmente matricularme para terminarla en el próximo curso 2016-2017. Pero eso, eso es otra historia.

Me planteo escribir el documento en primera persona, pues tras estos años de trabajo he llegado a la conclusión de que «hacer el doctorado» forma una cuestión tan íntimamente ligada a mi vida (Libros de autoayuda para académicos) que sólo puedo realizar su escritura partiendo de la autobiografía o la autoetnografía (Hernández). Sólo desde la representación y la reflexión escrita de los acontecimientos ocurridos desde los inicios en el curso 2012-2013 puedo plantear cuestiones y conclusiones al respecto de mi investigación. La investigación [diferencias entre investigación y “recerca”] se convierte en un objetivo y en «investigación» por sí misma. Indago en la manera en la que produzco investigación para darle sentido y como propio acto de meta-investigación.

El documento de tesis está, entonces, íntimamente ligado a mi día a día. Su realización, o más bien su presencia como obligación, como objetivo a conseguir, ha condicionado y condiciona acciones cotidianas; ha condicionado y condiciona mi trayectoria personal (y también, por tanto, profesional) (imposibilidad de desligar profesión y vida // trabajo y vida), así como esta trayectoria ha condicionado y condiciona el propio documento. (Línea temporal de la investigación [desde el momento en que me interesa la visión de las culturas profesionales externas y su trayectoria personal en cada individuo, cuestiono también la mía]).

Elijo escribir el documento desde fragmentos e interrelaciones entre los mismos porque considero que es la única manera de hacerlo (wiki, Fitzpatrick, multilayering, complejidad [explorar el concepto de hashtag]) o la única manera en la que puedo hacerlo. El documento de tesis es una muestra de mi propia multiplicidad de intereses condensados en un solo «objeto» complejo y un intento de organizar dichos intereses de manera que conformen una visión coral, que permita extraer conjeturas y conclusiones tanto por mi propia parte como por parte del lector.

La tesis se convierte, así, efectivamente, en una pieza metodológica, en una conclusión per se de un proceso. Dentro de la propia tesis se van intercalando metodologías (estrategias) para llegar a distintas conclusiones en un ejercicio de pensamiento divergente-convergente, en una especie de panóptico.

Las historias y estrategias realizadas son performatizadas por mi y me definen. Resulta difícil extrapolar literalmente el trayecto personal para aplicarlo a otro trayecto de otra persona. No debería ser ese un «objetivo» del documento tesis. Más bien, las estrategias e historias y las conclusiones que se extraen de ellas pueden servir, al lector o lectora, como base para elaborar sus propias teorías respecto a un caso concreto (un ejemplo) y sobre un contexto o contextos determinados (los que defino yo, como autor, con una trayectoria personal y profesional determinada).

Sobre la dificultad de elegir un formato de trabajo

Con el mismo acto de escribir estas palabras me planteo todavía si es esta, efectivamente, la manera más adecuada de proceder para hacerlo. Escribo, primero, en un cuaderno en formato DIN A6 (Cuadernos de bolsillo y Cuaderno de campo) que siempre suelo llevar cerca (en la mochila, en el equipaje). Dicho cuaderno me sirve como «pizarra» para proyectar gráfica y manualmente la línea de ideas que genero mentalmente. Lleno páginas en el cuaderno y, con el acto de escribir, vienen a la mente nuevas etiquetas que explorar y que apunto entre corchetes (¿?) ([]). Descubro cómo escribir en el cuaderno –tomar estas notas– facilita el desarrollo del propio texto como herramienta de indagación –al contrario de lo que me ocurre con la escritura digital–. No obstante, la escritura en el cuaderno plantea problemáticas como las de la imposibilidad de abarcar todas las ideas que surgen, de desarrollarlas en el propio espacio de composición físico.

Un problema que he arrastrado casi desde el inicio del «doctorado» ha sido la incapacidad de poner por escrito los procesos de interrelación de información que ejecuto a partir de los referentes [qué tipo de referencias manejo? Bibliográficas, video, web, personales, vivenciales...] que consulto. En mi ser comprendo que existe todo un tejido relacional entre mis intereses y que es posible trazar líneas (enlazar) entre los diferentes fragmentos. Existe un orden caótico entre los mismos, multirrelacional (Teoría del Caos). No obstante, el conflicto resulta en el propio acto de pasar de dicha «estructura mental» a una que sea visualizable, explicable, constatable por cualquier otra persona. No resulta tan sencillo como pensar en los términos habituales de «ponerlo por escrito» mediante, por ejemplo, un documento de texto. No, el documento de texto puede –y está obligado por cuestiones de norma– ser el «documento final» que se entregue. Pero entre la «estructura mental» y el documento final que podemos llamar «editorial» se requiere un paso –un formato– intermedio, un acto de descompresión. Podríamos expresarlo con la siguiente fórmula:

$$A \rightarrow \text{¿?} \infty \rightarrow B$$

Aquí «A» es la estructura mental y «B» es el documento editorial. El interrogante infinito es el paso o los pasos necesarios para pasar de uno a otro, para representar la complejidad. Así, de forma cruda, la fórmula parece muy naif. Efectivamente, es argumentable que este es un problema mío como lo puede ser de cualquier otra persona.

Y así es. Pero la cuestión es que la incapacidad de representar, digamos, físicamente la estructura mental (ya sea mediante una sola forma de representación, una multiplicidad de representaciones o una serie de representaciones) bloquea el flujo para componer, en última instancia, el documento que se requiere. Esto es, un documento editorial donde intervienen otros **códigos** (Fitzpatrick sobre los formatos de investigación).

En la búsqueda de un formato o lenguaje o código apropiado para representar esta estructura mental de elementos, exploro formas como los mapas mentales gráficos, barajo el uso de wikis (como esta misma) [historia de cómo llego a ella], el muro de post-its y su traslación a un campo gráfico. El afán por el orden y la clasificación lleva a la exploración de programas de gestión bibliográfica (historia de uso) como *Zotero*, *Mendeley* y, más extensamente, *FileMaker*, especialmente en el estadio de investigación 2014-2015. La multiplicidad de interfaces, de formas de uso y de formatos compatibles o no entre sí de estos programas o la infraestructura necesaria para utilizarlos, atrasa y/o bloquea la capacidad de interconectarlos. Mientras escribo, me doy cuenta de que quizás la wiki, en este caso, puede ser una buena manera de poner o tratar de poner «en visual» el esquema mental de una manera adecuada: donde puedo combinar múltiples capas (o hipertexto) mediante las etiquetas y los vínculos internos y externos. ¿Qué problemas puedo encontrarme a la hora de ordenar?

Volviendo al uso del cuaderno DIN A6 del que hablaba anteriormente, la libreta es uno de estos medios intermedios. El uso de este cuaderno para elaborar un documento final

puedo referirlo a un precedente, el de Tierra sin vocales. En aquella ocasión, el cuaderno servía como elemento previo, como lienzo basto para la formalización de una narración y para hilvanar las ideas y estructuras relacionales que en ella se desarrollaban, relacionadas con la percepción del espacio y el tiempo vividos. El paso al documento final (en este caso, un *tumblr*) implicaba la modificación del texto en muchas ocasiones de forma substancial. En todo caso, éste método era factible desde el momento en que la relación de las ideas en el texto podía ser libre. Podían realizarse omisiones y se vinculaba a un espacio y un tiempo concretos, medibles. El *tumblr* funcionaba como válvula de escape situacional, como canalización de un *shock cultural* (y por lo tanto, como medio de traducción) y como testimonio –cabe decir que un tanto egocéntrico o exhibicionista–. Revisándolo de nuevo, me encuentro con muchas anécdotas o situaciones que había olvidado y me planteo si no hubiera sido mejor, de hecho, mantener un blog sobre mi proyecto de tesis (inmediatamente me doy cuenta de que, en realidad, lo intenté mediante un cuaderno de campo que mantuve durante un año, obligado, y que obviaba el factor de acceso público). El *tumblr* en cuestión se acompañaba de fotografías realizadas en *Instagram*, que constituían de por sí situaciones e historias independientes. Texto e imagen se movían en una misma jerarquía.

Siempre me ha interesado la idea de hacer público aquello sobre lo que trabajo. Desconozco si aquí se implica un contexto narcisista o si lo que realmente me importa es la voluntad de demostrar y de liberar el trabajo para todos (El altruismo y el voluntarismo). Quizás aquí entra en juego la necesidad de trabajar *para algo o para alguien*, para su reconocimiento o para el de uno mismo. Escribiendo esto soy consciente de que no está siendo publicado «públicamente», puesto que se elabora en un servidor interno. En todo caso, el formato de wiki me permite «liberarme» y tener la sensación de que, llegado el caso y si lo deseo, publicar la integridad de la información es posible, accesible y sencillo, al contrario de lo que pasaba con el cuaderno de campo. Tengo la certeza de que puede ser más «interesante» (entendido de una manera muy amplia) lo que desarrollo aquí que lo que puede acabar conformando el documento editorial de tesis. Al fin y al cabo, como decía Fitzpatrick, los documentos académicos editoriales serán leídos potencialmente solo por solo un puñado de personas, mientras que los documentos textuales virtuales comunes pueden superar este número con soltura.

A decir verdad, mientras escribo en este formato me doy cuenta de que la perspectiva de hacer *público* me motiva. Me motiva desde el contexto en que quien puede juzgarme no es solo un número reducido de personas (mi dirección, la comisión que juzga el documento editorial) si no que incluye cualquier persona que pueda caer en la base de datos en el caso eventual que se publique. Es paradójico pensar que, oficialmente, la Universidad es dueña de mi investigación y de que estoy sometido al secreto. En todo caso, me gusta tomar como referente a Kilkor.org, donde la tesis es una página web [Explorar las cuestiones respecto a las cuestiones de formato final → imprimir una web y oponerla a mi concepción del documento en base a mi *background* de diseño]. Cabe alabar su acción de «rotura» con el esquema tradicional de tesis al presentar, literalmente, impresiones de pantalla como

páginas... ¡y en 2006! [<http://www.tdx.cat/handle/10803/1542>] (¿Qué problemas se encuentra? ¿Qué opinión le merece la experiencia a su autora?).

El propio acto de escribir en este formato, de ordenar las ideas de una manera «no normativa» a efectos de tesis tradicional, me incita a pensar en ella como un elemento más creativo y cercano a las artes. Se trata, curiosamente, de una aproximación al hecho artístico desde la periferia, con unas herramientas que no pretenden un componente creativo sino basado en la simplicidad de transmisión informativa. La wiki me sirve, de alguna manera, como medio para interpretar (*performatizar*) una actividad de organización que considero, de por sí, una actividad de arte.

22 de julio, tarde. Una sala del centro de documentación del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. La Plataforma Asamblearia de Artistas de Catalunya se reúne para una asamblea general. Me he unido a la plataforma hace tan solo unos meses, tras la visita que algunos de sus miembros hicieron a la Facultad de Bellas Artes para presentarla. La asociación ha sustituido, moralmente y físicamente, a la extinguida Asociación de Artistas Visuales de Catalunya, disuelta judicialmente y en concurso de acreedores –por pago de indemnización a su antiguo presidente (Ribas Tur, 09/01/2016)–. La filosofía de la asociación es fomentar variantes de actividad distintas a la «tradicional» relación de creativos en competencia. ¿Es esto factible en el contexto actual? ¿Es quizás lo más necesario, en realidad?

Uno de los proyectos más ambiciosos que se presentan en la asamblea es el proyecto de realizar una «cartografía de artistas en Catalunya» que determine el estado actual de la profesión. La cartografía pretende renovar los datos del estudio *La situación de los artistas visuales en Catalunya*, elaborado por la consultora Artimetría en el año 2002. En la memoria de dicho documento es especialmente interesante la clarificación de cuál es el objeto de estudio:

«Para poder conocer cual es la situación de los artistas en Catalunya, era necesario comenzar por definir quién es artista y quién no lo es. Existen diversos procedimientos para aproximarse a un determinado colectivo profesional: la formación, la dedicación temporal, los ingresos percibidos, la adscripción a un colegio profesional, la pertenencia a una asociación, la autoconsciencia, etc. Ninguno de estos criterios sería aplicable al colectivo de creadores plásticos del país sin cometer graves omisiones. En este estudio se ha utilizado la metodología propuesta por Raymonde Moulin y Jean Claude Passeron en un estudio seminal realizado en Francia hace ya casi 20 años. Los investigadores franceses afrontaron el reto de definir quién es artista y quién no lo

es desde una perspectiva alternativa a las anteriormente citadas. Se considera artista aquél que es considerado artista por una tercera persona, en general por un intermediario del mercado del arte.» (Artimetria, 2002, p. 2)¹

El estudio de Moulin y Passeron, *Les artistes: essai de morphologie sociale* (1985), es difícil de encontrar en las librerías online. Está agotado o desaparecido. Una de las polémicas en la asamblea es determinar quién entra en la asociación y en la encuesta. La solución no es clara... ¿Quién es *artista*? Si no queremos contar con lo que dicen *otros* (figuras de autoridad determinada), artista es quizás quien, simplemente, así se define en cualquiera de sus variantes. La cartografía se va a realizar por medio de una encuesta online en la que no hay requisitos *de perfil profesional* para participar. Se anuncia para «gente del oficio», pero también para estudiantes. Las condiciones de la cartografía se votan: 34 votos a favor, 0 en contra, 3 abstenciones.

Es probable que muestre tanto interés en los contenidos y en las metodologías, en hacerlos y hacerlas explícitas, partiendo de la idea de que así se favorece un cambio en la institución y en la *profesión* –sea la que sea–. Un momento... ¿cambio? Quizá si acaso poner un grano más de arena, un pequeño eslabón más para *retorcer* la concepción que se tienen de Bellas Artes –sean las que sean–.

Viajo a Mallorca para pasar el verano. La compañía aérea con la que vuelo edita mensualmente su propia revista de contenidos, que coloca religiosamente en el revistero de cada asiento, junto con un folletín plastificado con los precios de la tienda abordo. En una columna de la revista, en un pequeño apartado, casi como

¹ [Cat.] *Per poder conèixer quina és la situació dels artistes a Catalunya, calia començar per definir qui és artista i qui no ho és. Existeixen diversos procediments per aproximar-se a un determinat col·lectiu professional: la formació, la dedicació temporal, els ingressos percebuts, l'adscripció a un col·legi professional, la pertinença a una associació, l'autoconsciència, etc. Cap d'aquests criteris seria aplicable al col·lectiu de creadors plàstics del país sense cometre greus omissions. En aquest estudi s'ha utilitzat la metodologia proposada per Raymonde Moulin i Jean Claude Passeron en un estudi seminal realitzat a França ja fa gairebé 20 anys. Els investigadors francesos van afrontar el repte de definir qui és artista i qui no ho és des d'una perspectiva alternativa a les anteriorment citades. Es considera artista aquell que és considerat artista per una tercera persona, en general per un intermediari del mercat de l'art.*

una curiosidad, leo que la Universitat de Valencia ha creado un título de postgrado denominado «Experto Universitario en Fallas y Creatividad», anclado en su Departamento de Sociología y Antropología Social: «uno de los requisitos para declarar esta fiesta –las fallas– como patrimonio inmaterial de la Humanidad por la UNESCO» (Redacción, 2016, p.12).

Sentado en el asiento, flotando en el aire como por arte de brujería, me pregunto por el sentido de dicha titulación más allá de la *validación* frente a los organismos a la que se refiere el artículo. ¿Tiene esta titulación universitaria alguna relación con aquél Ciclo Formativo de Grado Superior «Artista fallero y construcción de escenografías» que me planteé realizar en algún momento antes de empezar el doctorado? ¿*Son requisitos ambos para la consolidación de una profesión o conocimiento, para su legitimación o acaso para su permanencia en el tiempo?* Richard Sennett habla, a través de las entrevistas y análisis que conforman *La corrosión del carácter* (2000), de la proliferación de *titulaciones* como parte de una dinámica capitalista de hiperespecialización que, en realidad, conduce hacia una formación parcial, no *empoderadora*. Una esperanza vana en que la hiperespecialización conducirá a la estabilidad y la empleabilidad.

Sin querer entrar en juicios de valor sobre la «validez» de una titulación sobre otra, puede resultar cómico pensar como un ciclo formativo otorga el título de artista (fallero) mientras que la facultad de Bellas Artes no puede hacerlo. Bien mirado, ¿sería *bien visto* el «título» de *artista*? ¿Por quién lo sería y por quién no? Si hablamos en términos de privilegio, ¿a qué daría acceso?

«¿Qué ocupaciones puedes desempeñar? Artista fallero. *Foguerer*. Artista *gaiatero*. Jefe de taller de construcción de decorados de escenografía de espectáculo en vivo y audiovisuales y de otros espacios culturales y de ocio. Constructor de decorados de escenografía especializado en carpintería de madera. Constructor de decorados de escenografía especializado en carpintería de metal. Técnico constructor de ornamentos y acabados de decorados de escenografía de espectáculo en vivo y audiovisuales y otros espectáculos culturales y de ocio. Constructor de decorados de escenografía. Decorador de espectáculos audiovisuales. Ambientador de decorados de espectáculos audiovisuales. Coordinador de construcción de espectáculos audiovisuales. Carpintero de decorados de espectáculos audiovisuales. Responsable de maquinaria en espectáculos en vivo. Maquinista de telar. Maquinista de escenario. Montador de stand. Responsable de utilería en espectáculos en vivo. Utilero de escena.» [#1]

Alguien, no recuerdo en qué situación, me sugirió que aquél ciclo formativo bien podría estar dirigido a profesionales que ya estaban trabajando en el campo, que se «ganaban la vida», pero que no disponían de título que lo acreditase.

«En efecto, Bernstein (2001b, p. 377) afirmó que “el Estado toma medidas para asegurar que no exista espacio o tiempo que no sea pedagógico”. En cierto sentido esto está vinculado a lo que se dice acerca de la economía del conocimiento y al sujeto neoliberal como responsable de su educación continuada, concebida como una inversión en sí mismo a lo largo de todo el ciclo vital. Esto es el aprendizaje durante toda la vida bajo un aspecto neoliberal, en lugar de una más humanista o socialdemócrata.» (Rizvi y Lingard, 2013, p. 137–138)

«Muchas ocupaciones se embarcan en heroicos conflictos a causa de la identificación profesional; pocas consiguen resolverlos. Aún así, entre estudiantes de las ocupaciones hay la idea recurrente de que la fuerza laboral, como un todo, se está volviendo, de una manera u otra, profesionalizada.» (Wilensky, 1964, p. 137)²

9 de setiembre. *Congreso Internacional de Antropología AIBR* [#2], debate: «Competir por el trabajo cultural: ¿parálisis colectivas? Atribuciones de excelencia, visibilidad y sueldo».

La sala se abre al público con las sillas apilables distribuidas en corro, para permitir que los asistentes/participantes se miren los unos a los otros. No es una distribución espacial habitual en este lugar. Generalmente las sillas se orientan en hileras hacia el estrado donde, tras una mesa con el logotipo del centro, pueden sentarse ponentes varios y presentar sus conferencias proyectadas en una pantalla a su espalda.

El espacio, con el estrado que se extiende en toda su anchura, da la impresión de ser más bajo de lo que en realidad es. El suelo enmoquetado en negro no ayuda a paliar la impresión de compresión. Las coordinadoras de la sesión plantean una serie de puntos de partida para debatir: ¿cuál es el imaginario del trabajo cultural? ¿Qué pasa cuando se paraliza por la acción individual o colectiva? Proyectan imágenes, retales de noticias. Hablan de las *huelgas de cuidados*, cuando las mujeres se encierran para protestar por la pérdida de trabajo de sus familiares. Hablan de los uniformes propios del trabajo cultural precario, de los chalecos que llevan las asistentes de sala en distintos centros y museos, con el logotipo de la empresa que sirve su trabajo externalizado.

La sala está llena y surgen relatos autoetnográficos con rapidez. Una de las asistentes habla de su iniciativa de servicios culturales, donde ella es la única empleada. «Soy facilitadora de experiencias». Se define como artista visual y como caracteriza-

² [Ing.] *Many occupations engage in heroic struggles for professional identification; few make the grade. Yet there is a recurrent idea among students of occupations that the labor force as a whole is in one way or another becoming professionalized.*

dora. «¿Y cómo facturas...?» le preguntan. Ella responde que, en su caso, utiliza una plataforma cooperativa online. Otros asistentes también la utilizan y surge de nuevo la cuestión de quien *debería poder usarla y quien no*, de quién es parte del «arte y cultura», del sector de los «trabajadores creativos» que la cooperativa sin ánimo de lucro dice abarcar [#3].

Una de las asistentes, que no ha hablado hasta ahora, es inquirida en una ronda para dar voz a más personas del público. «¿En qué ámbito te sitúas?», pregunta una de las coordinadoras. Hay titubeo. «Yo... trabajo en fotografía... Pero intento que sea en el campo creativo, no en publicidad». Oigo reflejadas mis propias dudas en otros asistentes. Alguien pregunta: «¿es acaso el fenómeno del falso autónomo algo propio de clases “inferiores”?». Se habla de la imagen tópica –con inquina– del autónomo triunfador, del emprendedor dueño de sus decisiones, sin cargas emocionales, con referencias a MBA's [Ing. *Master in Bussiness Administration*, Máster en Administración de Empresas] y titulaciones similares que se enfrenta a la imagen del autónomo «por obligación», aquél a quien se lo exige un empleador.

[Cont.]

Transcribo este suceso, un año después, sentado en la planta baja de la biblioteca Joan Oliver-Sant Antoni de Barcelona. Me levanto a estirar las piernas a última hora de la tarde, poco antes de que cierren. En uno de los mostradores de revistas para la lectura, me topo con el número de julio de *Emprendedores*. La ojeo y me llama la atención uno de sus artículos, con el título «Oportunidades en torno al arte», en donde se relata que, basándose en un estudio de mercado de una aseguradora, «los *millennials* tienen mucho que ver con el auge del comercio electrónico del arte». El artículo destaca que, según el *The Hiscox Online Art Trade Report 2017* (2017), existen:

«Debilidades en el sector que pueden ser fuente de oportunidad, como la necesidad de mejorar la logística en cuanto al cumplimiento de los plazos de entrega. O soluciones que ayuden a paliar los miedos del consumidor online, como que la obra no se corresponda con lo que esperan (80%), que no esté en buen estado (77%) o que se trate de una falsificación (58%).» (Redacción, 2017, p. 14)

El informe hace estas afirmaciones basándose en una consulta de los portales online de venta de arte, así como las respuestas «cualitativas» de una muestra de 758 personas clientes de los mismos. Las preguntas no infieren en recabar características sociales de los integrantes de la muestra (poder adquisitivo, situación y categoría laboral, ámbito de estudio y/o trabajo...), aunque sí se reconoce que puede haber un

bias significativo por mor de su procedencia: «el 81% de los cuales son coleccionistas de Arte europeos y americanos» (Hiscox, 2017, p. 12). Dejando de lado la tendencia eurocéntrica del estudio, y aún la referencia a que los compradores de arte online son cada vez «jóvenes», lo que es interesante contrastar son precisamente los «temores» del consumidor, fijarse en que el arte se convierte en un *objeto* con determinados plazos de entrega establecidos, de acuerdo a unos cánones de «calidad». Es curioso que también el estudio sugiera, en sus conclusiones, que los consumidores temen que las obras que compran en la red son aquellas que no pueden venderse *físicamente* –los restos, los saldos–.

Aquí creo que la problemática a destacar no es la compra-venta de obras en sí – aunque podríamos preguntarnos qué grado de beneficio recibe cada una de las partes de la transacción–, sino el discurso eminentemente *especulativo y objetivizante* que emana del texto. El arte no es un objeto de reflexión, crítica o incluso, si se prefiere, de belleza –aunque el 93-95% de los encuestados afirme que el «beneficio emocional (pasión por el arte)» sea una motivación «importante o muy importante» para realizar una compra (Hiscox, 2017, p. 30)–, sino que es eso: simple y llanamente un objeto. Un bonito jarrón. Parte de un inocente coleccionismo. Como las obras gráficas que colgaban antes en las paredes modulares de asépticas sucursales bancarias, desprovistas de toda magia.

[Cont.]

«Lo normal es que te pidan que estés dado de alta en el régimen de autónomos. Las prostitutas estamos obligadas a ello.» Una de las asistentes es trabajadora del sexo en el barrio. «Ahora nos llaman emprendedoras», dice con sorna. Las personas en el corro van desgranando sus casos, pero en general todas comparten un factor común: complementan su actividad «creativa» con el trabajo en el sector servicios para poder subsistir. «Te obligan a *disfrazarte* de operario». Una de las organizadoras recuerda el trabajo de Alafuro Sikoki-Coleman, *The Modern Evolution Suit* (2011). El centro de esta serie de fotografías es la indumentaria vestida por la artista, una camisa propia de una mujer de negocios que ha personalizado para poder realizar, a la vez, tareas de crianza: bolsillos para biberones y cremalleras que permiten dejar al descubierto los pechos para amamantar [#4]. Los asistentes están de acuerdo en que la tradición del *artista mecenado* hace mucho mal a la situación contemporánea de los creadores. Se ve al/la artista productor/a cultural como un/a profesional liberal sin necesidades, sin supuesta necesidad cobertura social. Los asistentes también concuerdan en que es muy necesario trabajar en el sentimiento de grupo, en la fuerza colectiva. «El trabajo en arte casi no está considerado por los sindicatos. A ellos no les interesan las luchas

minoritarias». La trabajadora del sexo contesta que «todas las luchas empiezan siendo minoritarias». Y continúa: «montar un sindicato consiste en tres personas y un registro. ¿Porqué no lo hacéis? Otra cosa es la voluntad que haya...»

El perfil de asistentes es, quizás por fuerza, por contexto, bastante homogéneo. La mayoría está ligado de alguna manera a los movimientos sociales y de base, y apuestan porque la micro-organización sea la forma de crear presión. Hablan de hacerlo en los barrios porque «si nos cruzamos cada día por la calle es más fácil que nos organicemos». Pero, ¿cómo organizarse en el barrio cuando nos vemos obligados a estar en *perenne* movimiento? Hay prejuicios en cuanto a la colaboración. Alguien pone un supuesto: «Si formo red contigo, que tienes más capacidad... me voy a acabar hundiendo yo a la larga, cuando nos separemos». Hay miedo a compartir, hay miedo a perder nichos que, por otra parte, se consideran inexistentes. «Como partimos de lo intangible, tenemos miedo a perderlo.» Hay también dudas generales: «No terminamos de entender nosotros mismos qué es lo que tenemos que pedir o exigir», «¿Existe «consciencia de clase entre los que producen cultura?», «¡Ahí! Con estas actitudes... ahí es donde se hace más fuerte el capitalismo». La trabajadora del sexo lo zanja en términos claros: «Lo nuestro (y lo vuestro) no es un artículo de primera necesidad. No hay que bajar los precios.»

Cuando hablan, en general, usan inconscientemente el plural. En la sala se crea un sentimiento de hermandad momentánea. Un asistente se define como diseñador gráfico y fotógrafo especializado. En su momento tuvo una empresa que vendía fotografías para distintas publicaciones. Echó el cierre hace algunos años. «Con la llegada de lo digital... el valor de la creatividad cayó en picado.» La «democratización» (¿o simplificación?) de las herramientas y de los procesos, o la facilidad de acceder a ellos (aunque no se comprendan en profundidad) coincide con una popularización de las disciplinas artísticas. Históricamente también coincide con el aumento de graduados y titulados. «Cuando desciende el valor económico de algo –por el exceso de oferta–, desciende el *valor* personal de quien lo ejerce». La «simplificación» (¿o democratización?) de los procesos como camino a la precarización y al aumento de la velocidad del procedimiento. «El proceso de elaboración se lo ha comido el mundo digital».

«¿Sabéis que la profesión de la última concejal de cultura de mi ciudad es la pedagogía? El problema está en la estructura política, no solo en cómo se consideran los trabajadores. La política no consiente normalizar el valor de algo que considera que no lo tiene», exclama alguien. «Terminé un máster sobre gestión cultural hace poco. *Aquella* gente solo pensaba en la cultura en términos de industria cultural. Y llevo treintaicinco años tratando de saber cómo me puedo *empoderar*».

Al final sale a colación el papel de la universidad y de las escuelas de arte como medio de legitimación partícipe de la situación que se discute. «En la trampa de la construcción de conocimiento hay muchos vacíos.» Hablo de mi condición de investigador y, antes, de profesor asociado. Hay otras personas en el público en la misma

situación, en distintos centros y facultades. «La primera clase –dice alguien– debería enseñar a perder la idea tradicional de artista. A perder la idea de que se es *único*.» Otro asistente, quizá en una afirmación construida entre unos cuantos concluye que «en los estudios y en la vida profesional deberíamos trabajar el vocabulario, o simplemente plantear la pregunta de “¿Qué somos y como nos definimos?”»

Cuando acaba la sesión nos intercambiamos entre todos tarjetas, contactos. Nos invitamos mutuamente a encontrarnos. Pero nos cuesta y, al final, por lo que sea, no nos organizamos.

En el *weblog* de la plataforma cooperativa online de la que se hablaba en el congreso, uno de sus componentes-gestores tiene un artículo en el que referencia al escritor estadounidense Alvin Toffler y al concepto de la *adhocracia*. La *adhocracia*, dice, propone la inviabilidad de la burocracia y su substitución por «un nuevo modelo de organización flexible, intuitiva e innovadora» (Moreno Ibarra, 09/06/2017, pár. 3). El pilar fundamental de este nuevo modelo es lo que Toffler (1973) denomina el profesional «asociado». Vale la pena citar la descripción de esta persona en toda su extensión:

«Observamos, pues, la emergencia de una nueva clase de hombre de organización; un hombre que, a pesar de sus múltiples relaciones, no está básicamente comprometido con ninguna organización. Está dispuesto a emplear su técnica y su energía creadora para resolver problemas con los medios que le proporciona la organización y dentro de grupos temporales creados por ésta. Pero únicamente lo hace si el problema le interesa. Está comprometido con su propia carrera, con su propia realización.

Habida cuenta de esto, no es pura casualidad que el término “asociado” se haya hecho súbitamente popular en las grandes organizaciones. Tenemos ahora “directores de marketing asociados” e “investigadores asociados”, e incluso las agencias del Gobierno están llenas de “directores asociados” y de “administradores asociados”. Más que subordinación, la palabra asociado implica igualdad, y la difusión de su empleo revela claramente el cambio de las normas verticales y jerárquicas por los nuevos sistemas, más laterales, de comunicación.

Así como el hombre de organización se hallaba sometido a ésta, el hombre asociativo se preocupa poco de ella. Así como el hombre de organización se inmovilizaba por razones de seguridad económica, el hombre asociativo da por garantizada esta seguridad. Así como el hombre de organización temía el riesgo, el hombre asociativo lo corre de buen grado (convencido de que, en una sociedad opulenta y cambiante, incluso el fracaso es transitorio). Así como el hombre de organización tenía conciencia de la jerarquía y buscaba posición y prestigio dentro de la organización, el hombre asociativo los busca fuera de esta. Así como el hombre de organización llenaba

una casilla determinada, el hombre asociativo pasa de una casilla a otra, según un modelo complejo y motivado, en gran parte, por él mismo. Así como el hombre de organización se dedicaba a resolver problemas rutinarios, de acuerdo con reglas bien definidas, evitando toda manifestación de heterodoxia o de creatividad, el hombre asociativo, al enfrentarse con problemas nuevos, se ve impulsado a innovar. Así como el hombre de organización tenía que subordinar su propia individualidad al “juego del equipo”, el hombre asociativo comprende que el propio equipo es transitorio. Puede subordinar su individualidad durante un tiempo, en condiciones elegidas por él mismo; pero esta subordinación no es nunca permanente.

En todo caso, el hombre asociativo lleva consigo un conocimiento secreto: la propia temporalidad de sus relaciones con la organización le libera de muchos de los lazos que constreñían a su predecesor. La transitoriedad es, en este sentido, liberadora.» (Toffler, 1973, p. 106)

El «asociado» al que se refiere Toffler... ¿No es acaso la imagen del «empresedor neoliberal»? Un *Übermensch* [Al. Superhombre]³ sin necesidades fisiológicas ni emocionales, sin empatía; sin horario, sin cargas económicas ni familiares; sin necesidad de preocuparse de la precariedad –puesto que es imposible que llegue a ella con sus cualidades–, sin planificación a medio o largo plazo de su vida. ¿No es el asociado de Toffler una víctima de su propia *divinidad*? Está en un sistema y lo desconoce, está destinado a que se termine su tiempo: cuando caiga enfermo, cuando ocurra una eventualidad. Es particular y contradictorio constatar que, en una entrevista concedida más de veinte años después de la publicación de su libro, el escritor hubiera cambiado su perspectiva, haciendo referencia a la importancia del cuidado de los ancianos, a la necesidad de compasión. «La sociedad –decía– necesita muchos tipos de habilidades que no son tan solo cognitivas, sino emocionales, afectivas. No puedes manejar una sociedad solo con datos y pantallas de ordenador» (Toffler, 1998, pár. 75).⁴

³ Me refiero aquí, sin embargo, a un *superhombre* que es antitético al que defiende Nietzsche: un individuo cabal, pero con empatía; un individuo empoderado que tiene «la fuerza de querer una realidad acorde con la vida, y no un ideal cualquiera construido, por miedo, contra ella. Pero por otra parte, siendo lo opuesto al animal de rebaño, no es un individualista que únicamente quiere lo que le beneficia o le causa placer» (Sánchez Meca, 1989, p. 314). El superhombre al que me refiero es un individuo como el que exclama «muchas gracias, no me merezco menos», como el personaje representado muy apropiadamente por Miguel Lago en alguno de sus monólogos [#5].

⁴ [Ing.] *Society needs all kinds of skills that are not just cognitive, they're emotional, they're affectional. You can't run the society on data and computer screens alone.*

La adhocracia, aunque propone substituir a la burocracia, ¿no concibe acaso en contrapartida una sociedad de competencia *feroz y despiadada*? La adhocracia no parece proponer una relación igualitaria y libertaria, sino liberal. En un ensayo más reciente sobre la burocracia el antropólogo David Graeber (2016) concluye que no hay una alternativa viable a la burocracia, que está imbuida en el propio sistema. Se puede aspirar acaso a simplificar las relaciones y reducir los mecanismos que fomentan la burocracia (comisiones, intermediarios, ministerios, agencias... y las propias empresas), con la esperanza de encontrar una *acción más directa*. Pero no parece que haya una manera clara de hacerlo.

Cuando leo el texto de Toffler es como si estuviera revisando la definición que, por norma, parece tener la universidad respecto al profesorado *asociado*: «una categoría creada, en teoría, para aquellos profesionales del sector privado “de reconocido prestigio” que puntualmente pueden impartir un seminario, una conferencia o un curso» (Barnés, 19/05/2016, p. 4). Pocos son los asociados que se ciñen a esta descripción, en realidad. Artículos de prensa como el de Barnés recogen los testimonios de distintos docentes con esta tipología contractual y desvelan –para quien lo desconoce– un drama a voces.

Es curioso observar como en la sección de comentarios virtuales de estos artículos periodísticos siempre se hacen referencias generales a lo hinchado de las plantillas universitarias, a la poca productividad de las muchas instituciones de educación superior del estado español, al manido «esto lo pagamos todos» y al clásico «habría que reducir plantillas y destinar nuestros impuestos a crear más empresas». Y llegados a este punto me siento, como en otras tantas ocasiones, en profunda contradicción. Por un lado, inserto en el mismo, veo que existe una necesidad real de *simplificar* el sistema universitario y de «desburocratizarlo», incluso aunque esto implicara una reducción de plantilla. Pero, por otro lado, me enmarco como miembro de esta plantilla universitaria en tanto que investigador con un contrato temporal, aunque decidido a que mi trabajo en la misma es adecuado o incluso *necesario*. También tengo la certeza de que una *reducción o simplificación* afectaría –primordialmente– a los eslabones más bajos de la carrera docente entre los que me incluyo. Una racionalización es necesaria, inevitable, y acabará sucediendo, pero ¿quién definirá *qué y quién* es necesario que permanezca?

En otro artículo sobre los contratos a investigadores doctorales, un profesor asociado rebate la condición sistémica de las afirmaciones utilitaristas al que me refería:

«Se ha creado un discurso articulado en torno a cuatro ejes que han llevado al panorama actual: la (supuesta) masificación en la universidad, el mantra de que la investigación debe adaptarse a las necesidades productivas, la (falsa) situación de “privilegio” que se supone vive el doctorando y el (perverso) discurso de la “excelencia”. Cuatro elementos ideológicos que, combinados, “pretenden diseñar un país

subalterno en el capitalismo europeo”. ... El discurso de la masificación en la universidad (demasiados centros, demasiados alumnos), “puede ser el concepto con más tradición del país” ... Con tintes estratificadores, la idea que subyace es que “una universidad pública que llegue a muchos no es necesaria en un país de servicios”.» (Sánchez Caballero, 22/05/2017, pár. 12–13)

Leyendo el artículo de Sánchez Caballero descubro un retrato de mis últimos años, primero cuando «entré» de profesor asociado y ahora cuando soy, por contrato y por ahora, investigador.

«“Tienes que ir a congresos internacionales, conseguir publicar, etc.”, señala. Y pagarte la matrícula, de unos 400 euros anuales. Todo a cuenta de uno mismo. “Yo siento que estoy haciendo un trabajo productivo que no se me reconoce en absoluto”, afirma. ¿De qué vive Gabriela? “Doy clases de portugués y tengo ayuda de mis padres”, cuenta. ... Los hay con más suerte ... Se siente “privilegiada” respecto a sus compañeros porque ha obtenido una beca FPU del Ministerio de Educación (formación de profesorado universitario), que le permitirá ingresar algo menos de mil euros al mes ... “Sin ella estaría trabajando en la hostelería, como hago en verano... y ganando más”, añade con sorna. ... Pero cuando se elimina el elemento comparador, porque siempre hay alguien peor que uno, la satisfacción desaparece. “Al final somos *mileuristas*, ni eso”, cuenta Medina. Y con prácticamente nulas perspectivas de futuro. Salvo milagro, esos mil euros escasos deben dar para todo: para cubrir gastos personales, pero también los viajes y el trabajo de campo, habitual en las ciencias sociales, que requiere una tesis. En su caso, además, no todo son alegrías. La precariedad tiene los tentáculos muy largos. Medina tiene despacho, pero no ordenador.» (Sánchez Caballero, 22/05/2017, pár. 8–10)

Cedar Cove (2013) es una película de esas «de domingo por la tarde». En ella se relata la vida en un pequeño pueblo de una isla del estado de Washington. En la escena que aparece en la televisión de la panadería-degustación donde estoy leyendo, una mujer sirve a un hombre en un restaurante en la playa. Ambos se conocen y él le espeta que se sorprende de que sepa hacer algo. Porque «claro, habiendo hecho Bellas Artes...» Tras una conversación intrascendente, la chica concluye la escena con una frase lapidaria: «Si me hubiera licenciado en económicas, ahora tendría un trabajo de adulto».

Una propuesta de actividad para mi mismo:
Descubre tu ética de trabajo en 30 días.

- * Plantéate a qué hora debes poner tu despertador para empezar tu jornada de una manera honesta. Déjate descansar.
- * Trata de descubrir qué te aporta tu trabajo actual a nivel vital.
- * Intenta identificar tu pensamiento con el de algún autor/a que lo haya puesto por escrito.
- * Intenta sintetizar tu perspectiva ética en 3 líneas.

Mientras leo *The Predicament of Culture* (Clifford, 1988) y su autor habla sobre post-colonialismo y su etnografía, en la televisión –de fondo, sintonizada en la pantalla del ordenador– emiten el film *Las cuatro plumas* (2002). La película tiene como escenario el Sudán de finales de siglo XIX. Un oficial británico deja el ejército para combatir al lado de los rebeldes que se oponen a la dominación imperial. En una escena en concreto, un grupo de *escaramuceros* carga contra una compañía de soldados ingleses en medio de un secarral polvoriento. Los británicos parecen en clara desventaja hasta que aparece un refuerzo de caballería y comienzan un contraataque. Son sorprendidos por una emboscada, realizada por «árabes» disfrazados de ingleses que les atacan por la retaguardia. *Horror, horror*. El comandante inglés ordena al suboficial que ordene una descarga de mosquetes inmediata. El suboficial duda: uno de los soldados, amigo, está en la línea de fuego. Apago la televisión, extrañamente incomodado por el contraste entre el texto en mis manos y la imagen reproducida. Afuera estalla la tormenta.

Clifford (1988) sugiere que es a través de la escritura que creamos el sentido de la etnografía, que «construimos» un sentimiento de verdad sobre lo relatado. Hoy, mientras desmontábamos la exposición *biKAINA* en la Sala Polivalente de la Facultad de Bellas Artes [#6], hablábamos sobre que «hoy en día todo es texto y ya nada es objeto». La obra de Txaro Marañón, una de las dos ceramistas que componen la exposición, se interesa por trabajar con la incorporación de materiales de residuo, plásticos, recipientes. La artista, que desmontaba la exposición con su pareja –yo, en realidad, daba soporte momentáneo–, me dice que con frecuencia le asalta una duda: «si el mundo está ya lleno de objetos, ¿por y para qué *producir* más?».

¿Pueden los «objetos creados» ser también un objeto de narración etnográfica, una forma de *texto o verdad*? ¿Qué son los objetos sino una forma más de entender el conocimiento? Una compañera hace una reflexión interesante sobre esto: «los objetos de arte en los museos ahora necesitan textos para ser entendidos. Tienes que estar formado antes ir a verlos. Y fíjate, ahora los museos están vacíos... y nos traen

exposiciones de Harley Davidson o de cualquier otra marca para tratar de llenarlos». ⁵

- [#1] http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/publicador-ciclos/-/asset_publisher/FRACVC0hANWa/content/ciclo-formativo-artista-fallero-y-construccion-de-escenografias
- [#2] <http://artssantamonica.gencat.cat/ca/detall/II-Congres-dAntropologia-AIBR>
- [#3] <http://smart-ib.org/sobre-smartib/>
- [#4] <http://makingafrica.net/2015/04/featured-workalafuro-sikoki-coleman-the-modern-evolution-suit/>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=8TZrBtlSEWg>
- [#6] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2016/09/inauguracio-bikaina.html>
- [#7] <https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/el-arte-de-la-motocicleta/>
- [#8] http://www.museowurth.es/garaje_custom.html
- [#9] http://www.paac.cat/admin/pages/files/userfiles/files/Accio%CC%81_Poli%CC%81tica/Articles_i_Documents/situacio_artistes_visuals.pdf
- [#10] https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-19/realidad-profesor-universitario-precario-desmotivado-desperdiciado_1202154/
- [#11] <http://www.hiscox.es/sites/www.hiscoxspain.com/files/filedepot/The%20Hiscox%20Online%20Art%20Trade%20Report%202017.pdf>
- [#12] https://issuu.com/magazinelng/docs/ling_julio2016_web
- [#13] http://www.ara.cat/cultura/refundada-Plataforma-dArtistes-Catalunya-caminar_0_1501049971.html
- [#14] http://www.eldiario.es/sociedad/Investigar-clases-gratis-universidad-forma_0_646386070.html
- [#15] <https://web.archive.org/web/20000914181934/http://www.abc.net.au:80/rn/talks/lm/stories/s10440.htm>

⁵ Aquí, ¿se refiere a la exposición *El arte de la motocicleta*, que tuvo lugar entre los años 1999 y 2000 en el Museo Guggenheim de Bilbao? [#7]. Quizás demasiado alejada en el tiempo. ¿Se refiere acaso a *Garaje Custom, Choppers & Bobbers* en el Museo Würth de La Rioja en el año 2014? [#8]. En ambos casos son museos de propiedad privada que nacen de fondos de arte. Cabe comentar que, de facto, las motocicletas y su reparación pueden devenir obras de arte como nos demuestra Robert Pirsig en su clásico *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta* (2008). El problema de fondo no es que se expongan «objetos-motocicleta», sino la razón para hacerlo, el síntoma que representa.

- ARTIMETRIA. ESTRATÈGIES PER A LA CULTURA (2002). *La situació dels artistes visuals a Catalunya. Anàlisi de resultats*. Disponible en [#9]
- BARNÉS, Héctor G. (19/05/2016). La realidad del profesor universitario: precario, desmotivado y desperdiciado. *El Confidencial*. Disponible en [#10]
- CLIFFORD, James (1988). *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge (MA): Harvard University Press
- HISCOX LTD. (2017). *The Hiscox Online Art Trade Report 2017. A Market Yet to Awaken?*. Disponible en [#11]
- MOULIN, Raymonde y PASSERON, Jean-Claude (1985). *Les artistes: essai de morphologie sociale*. Paris: La documentation française
- PIRSIG, Robert M. (2008). *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. Ciudad de México/Madrid: Sexto Piso
- REDACCIÓN (2016). Valencia. Experto universitario en fallas. *Ling*, 32, 10. Disponible en [#12]
- REDACCIÓN (2017). Oportunidades en torno al arte. *Revista Emprendedores*, 238, 14
- RIBAS TUR, Antoni (09/01/2016). La refundada Plataforma d'Artistes de Catalunya comença a caminar. *Diari Ara*. Disponible en [#13]
- RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- SÁNCHEZ CABALLERO, Daniel (22/05/2017). Doctorandos: investigar y dar clases gratis en la universidad como forma de vida. *Eldiario.es*. Disponible en [#14]
- SÁNCHEZ MECA, Diego (1989). *En torno al superhombre. Nietzsche y la crisis de la modernidad*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones
- SENNETT, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- TOFFLER, Alvin (1973). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés
- TOFFLER, Alvin (1998). *Radio National. Life Matters with Norman Swan on Thursday 5/03/1998. Interview with Alvin Toffler*. Disponible en [#15]
- WILENSKY, Harold, L. (1964). The Professionalization of Everyone?. *The American Journal of Sociology* 70(2), 137–158

b i K A I N A



Txaro Marañón
txaromara@gmail.com

Sala Polivalent
de l'Edifici Annex d'Escultura
Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona
Carrer Pau Gargallo, 4

Del 13 al 23 de setembre
D'11 a 14 i de 16 a 19 hores

Discret: Amaia Jimé
amaiajim@uab.cat

b i K A I N A

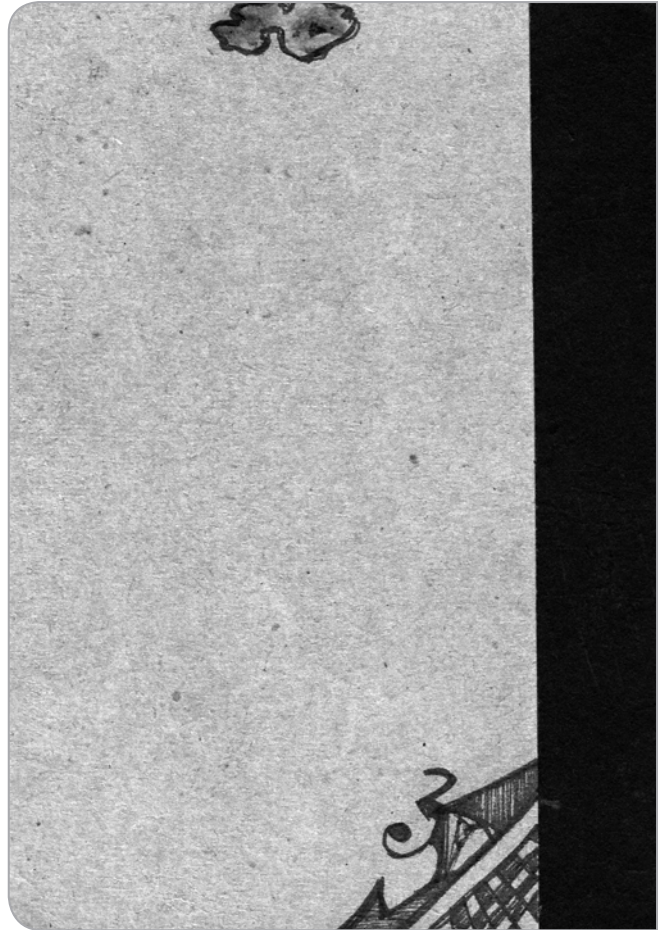


Sala Polivalent
de l'Edifici Annex d'Escultura
Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona
Carrer Pau Gargallo, 4

Del 13 al 23 de setembre
D'11 a 14 i de 16 a 19 hores

Koro Martine
korokaina@gmail.com
korokaina.blogspot.com

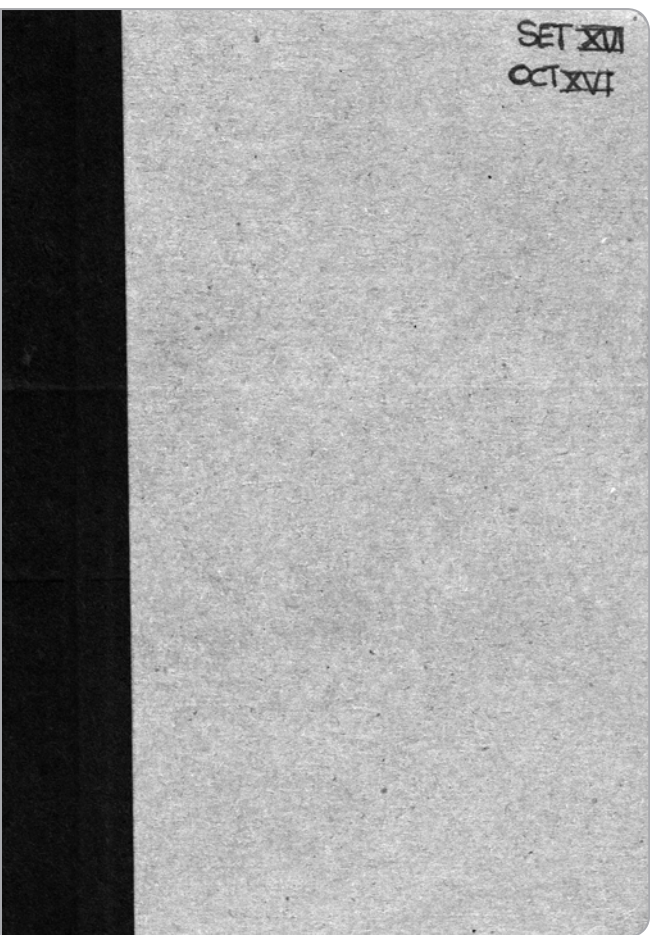
UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Cuaderno nº17

SETIEMBRE 2016

OCTUBRE 2016



SET XVII
OCT XVI

Guano de piscina
Difusor
Esterilla.
~~Albato piscina~~
Toallas
Plasticos (recipiente)

Paso estos meses transitando entre la docencia de Laboratorio de Escultura y la asistencia a distintos seminarios del programa de doctorado en el que me he matriculado. Es la primera vez que asisto a estos. En el anterior programa eran –si acaso– testimoniales y, desde luego, no generaban sentimiento de grupo. Los temas que se tratan en estos pueden ser de interés común.

18 de noviembre de 2017. Se nos pide que facilitemos un texto donde expresemos qué hemos extraído de estos seminarios. Entre otras cosas, escribo lo que sigue:

Quizás lo que más puedo agradecer a los seminarios es la posibilidad de acceder a un corpus de conceptos y saberes que, de otra manera, posiblemente hubiera tan solo sobrevolado. Me encontré con ellos como de repente, como quien encuentra una moneda en el camino. La mera idea de lo *post-cualitativo* fue para mi investigación un fuerte revulsivo en el momento adecuado: empezar a asumir que ni todo era blanco, ni todo era negro –de que existía *difracción*–. En la sección de referencias de mi tesis se puede pasar el dedo ahora por encima de apellidos como Barad, Braidotti, Haraway o Van der Tuin y de otros que se les vinculan... que, hasta entonces, tan solo conocía «de pasada». Beatriz, en especial, nos hablaba de ellas y de otras con familiaridad, casi con la familiaridad de *conocerlas en persona*. Me gustó empezar a ver en los textos lo que había más allá de la forma, imaginar el porqué de su escritura y el retrato cotidiano de la persona que había detrás de cada uno de ellos. Corporeizar y –paradójicamente– *post-humanizar* lo escrito. Trato de hacerlo ahora con lo que leo y trato de que pueda hacerse lo propio con lo que escribo.

Debo reconocer que en no pocas ocasiones salía de los seminarios con la impresión de no saber tanto como debiera, o con la impresión de que algo se me escapaba. De hecho, recuerdo a los tres seminarios más como un todo que como entes independientes. Algunos de los argumentos que se desarrollaban en torno a la mesa de trabajo –el círculo de personas– me dejaban en silencio: no porque no quisiera añadir un grano de arena, sino porque me sentía incapaz de hacerlo. Supongo que era una cuestión de ir tomando práctica en el contacto con saberes nuevos. Salía cada día, en dirección a la parada de metro cercana, con una sensación fresca, como de un gran alivio, de resonancia: como teniendo la certeza de que allí se generaba algo entre un grupo de gente, intercambiando saberes y pareceres, y de que, a pesar de que algunos de los textos tuvieran algunos años, el debate era «nuevo». Era la primera vez que asistía a seminarios en este formato y, el intercambio directo entre sujetos, moderado por Fernando, por Beatriz y por las demás, me enriquecía profundamente.

En el cuaderno, frases sueltas. Mezclo conceptos, *más como un todo que como entes independientes*, entre lo que escucho y lo que pienso durante los seminarios. Hay contenidos subrayados con rotuladores marcadores en diversos colores (naranja, verde azulado, magenta):

- * «Solamente podemos ayudar a construir una trayectoria si la trabajamos nosotros mismos.»
- * «Vaciar el bolso delante de un tercero.»
- * «Hernández: desarrollar una conciencia crítica no es un ejercicio de hacer que la gente piense de una forma determinada, sino ser capaz de comprender los discursos que configuran tu propia vida.»
- * «Cuestionar y posicionarnos en el mundo, en función de nuestras necesidades e intereses. Y ser consciente de que dichas necesidades e intereses son contruidos.»
- * «Colonizar: decir lo que tienes que ser y cómo tienes que pensar.»

[Cont.]

Existe la incapacidad formal de dialogar con todos los actores y actrices a la vez, con todas sus voces. Imagino una sala negra, un escenario de un teatro sin decorado. Todas las personas citadas, reales y bibliográficas, están sentadas formando un gran

círculo, en sillas plegables. Yo estoy en el centro, como esperando a que confirmen o desmientan aquello que pienso y digo. Me juzgan.

Recordatorios de las fórmulas necesarias para realizar el mordentado de tejidos compuestos con fibras de origen vegetal (algodón, lino, cáñamo). Estoy actualizando apuntes de Laboratorio de Escultura, una guía para el tintado que se utiliza también en otras asignaturas que se imparten en el mismo espacio [#1]:

[...]

El mordentado de las fibras de origen vegetal es más complejo y requiere más tiempo que el de las fibras de origen animal. Aunque existen fórmulas abreviadas, el proceso básico se divide en tres partes diferenciadas: carbonatado, aportación de taninos y acidificado. Previo paso a estos procesos deberemos pesar la fibra en seco y lavarla (con jabón neutro) para librarla de cualquier tratamiento de apresto que pueda tener en superficie.

Proceso:

A) Carbonatado

- » Pondremos agua a calentar hasta su ebullición, e incorporaremos y disolveremos un 10% del peso de la fibra en detergente/jabón neutro y un 6% del peso de la fibra en carbonato sódico. Para **100 gr de fibra** en seco necesitaremos **10 gr de detergente y 6 gr de carbonato sódico**.
- » Apagaremos la fuente de calor, introduciremos la fibra y la dejaremos en remojo de 10 a 20 minutos.
- » Escurriremos y enjuagaremos la fibra.

B) Aportación de taninos

- » Pondremos agua a calentar hasta su ebullición e incorporaremos un 25% de aportación de taninos. Para **100 gr de fibra** en seco necesitaremos **25 gr de aportación de taninos**.
- » Dejaremos hervir la aportación de taninos durante 1 hora y reduciremos la fuente de calor hasta 45° C.
- » Incorporaremos la fibra al líquido y la dejaremos macerar a temperatura constante durante 1 o 2 horas. Luego apagaremos la fuente de calor y dejaremos reposar durante toda la noche.

C) Acidificado

- » Pondremos agua a calentar hasta su ebullición, e incorporaremos y disolveremos un 25% de alumbre de roca y un 6% de carbonato sódico. Para **100 gr de fibra** en seco necesitaremos **25 gr de alumbre de roca y 6 gr de carbonato sódico**.
- » Bajaremos la temperatura por debajo del nivel de ebullición e incorporaremos la fibra. La mantendremos en remojo durante 1 hora como mínimo.
- » Comprobaremos el aspecto de la fibra. En caso de que no sea uniforme o no nos convenza, repetiremos los pasos A, B y C –aunque podremos prescindir del reposo nocturno del paso B–.
- » Extraeremos del líquido y enjuagaremos la fibra con agua abundante. Podremos ponerla a secar si la vamos a usar dentro de un tiempo.

Aportadores de taninos: Las aportaciones de taninos del paso B pueden obtenerse de varias fuentes que incluyen, no exclusivamente, las siguientes sustancias: piel de granada, piel y huesos de aguacate, algarroba, vino tinto, té varios... La proporción sugerida de un 25% corresponde a piel de granada seca.

Cabe destacar que las aportaciones de taninos teñirán, de facto, la ropa. En este sentido es importante tener en cuenta el color del tanino para pasar al siguiente paso. Los colores orientativos de los taninos son los siguientes: piel de granada → amarillo claro; piel y huesos de aguacate → naranja claro; algarroba → pardo; vino tinto → morado claro; té → pardos.

[...]

[Cont.]

- * «La historia es la anécdota, lo que importa es donde nos colocamos.»
- * «La empatía no es ponerse en el lugar del otro, sino penetrar en el relato del otro.»
- * «Gramsci: no podemos emancipar a los otros. Tenemos que facilitárselo.»
- * «Freire: la educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que van a cambiar el mundo.»
- * «Giroux: lo importante no es saber descifrar, sino comprender para qué me sirve en el mundo.»
- * «Sé de lo que voy a hablar, pero no sé cómo lo voy a decir.»
- * «Bernstein: la barrera es el lenguaje que se hace para la clase media.»

[Cont.]

Subo por la escalera mecánica de la parada de metro de la Zona Universitaria de Barcelona, aquella que conecta el vestíbulo subterráneo con el exterior. Dos mujeres delante, mío, charlan animadamente. «¿Sabes? Está en Madrid. Ganó aquél concurso de ideas. Propuso como una Erasmus pero para trabajadores. Ya sabes, hacer un intercambio de trabajadores entre países...». Ellas desvían su camino hacia la izquierda, en dirección hacia la Facultad de Economía y Empresa. Yo echo a andar hacia la derecha, en dirección a mi Facultad.

[Cont.]

- * «El conocimiento científico media nuestra comprensión del mundo material.»
- * «Algo es algo desde el momento que tiene nombre. Nombrar las cosas es atribuirles un significado.»
- * «Todo tiene *bias* [Ing. sesgo] desde las elecciones bibliográficas que realizamos.»
- * «Podemos estudiar lo mismo con fórmulas totalmente distintas y resultados totalmente distintos dependiendo de los actores y de los actantes.»
- * «El objeto que se usa para observar un fenómeno altera el propio fenómeno.»
- * «Si lo que vemos es dependiente de cómo y a través de qué, lo que es válido es siempre cuestionable.»
- * «La mirada no está en nosotros, sino en los objetos que usamos para ejecutarla.»
- * «Haraway: la única mirada objetiva es aquella que está encarnada y situada.»
- * «El mundo no es un material en bruto esperando a ser analizado.»
- * «No se trata de substituir lo objetivo por lo subjetivo en una dicotomía, sino de plantear una ciencia alternativa, una objetividad condicionada a la idea de que no podemos abarcarlo todo. Reconocer que todo el conocimiento es parcial y que las aplicaciones de unas conclusiones dadas son impredecibles»
- * «Quédate con el problema y di lo que puedas decir en ese momento.»
- * «Pero, ¿podemos hablar de algo entonces?»

Una hoja de notas adhesiva de color amarillo claro entre la encuadernación y la última página del cuaderno. La franja adhesiva ya no cumple su función, cubierta de una capa de polvo de origen indeterminado. Por una de las caras de la nota se lee una lista de términos escritos apresuradamente con un rotulador marcador naranja. Por el otro lado, el de la franja adhesiva, parte de los mismos términos están escritos con un

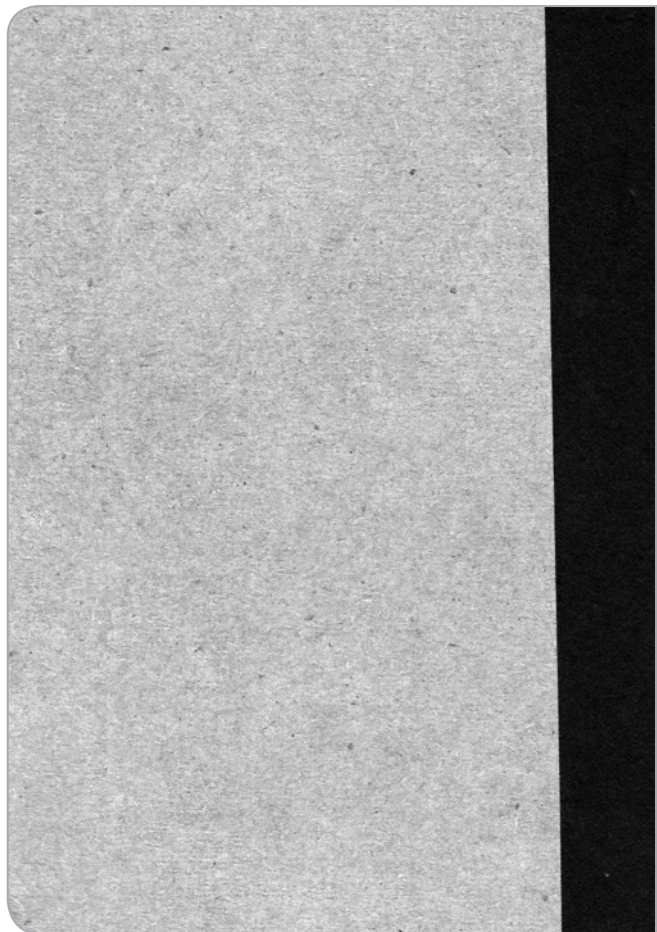
bolígrafo de tinta en gel de color azul marino: *Gusano de piscina / Difusor / Esterilla / Palo de piscina / Toallas / Plásticos (reciclados)*.

Se trata de una lista de objetos que conseguir para realizar distintas actividades, facilitar distintas técnicas –*ecoprinting*, fieltro en húmedo, *termofijado*– en el Taller de Materiales Blandos.¹

[#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/Apuntes-sobre-tintes_2.pdf

¹ Estos tres procedimientos incluyen la calidez, el contacto directo y la mutación de distintos materiales blandos como requisitos indispensables para su realización. Por *ecoprinting* se conoce aquella técnica en la que se tiñe un tejido determinado a través de su contacto directo, generalmente en un medio húmedo, con una sustancia (óxido, sulfato) u objeto (materia vegetal) con capacidad tintórea. Por «fieltro en húmedo» se conoce aquella técnica en la que se genera una forma de fieltro (lana compactada) por medio de la acción sistemática (movimiento corporal), con jabón y agua tibia, sobre un conjunto de fibras de lana. Por *termofijado* se conoce aquella técnica en la que se fija una forma tridimensional sobre un tejido (generalmente sintético), de manera más o menos permanente, mediante su superposición sobre una forma determinada (molde) y la aplicación de humedad y calor.





Cuaderno nº18

OCTUBRE 2016





El uso de la entrevista como pilar fundamental en la investigación había sido una máxima desde su inicio en el año 2013 y había continuado con la vinculación al proyecto de investigación financiado del que empezó a pender mi investigación en el año 2015. Desde un principio se había enfocado la indagación en conocer qué pensaban los de *fuera* sobre lo que pasaba *dentro* de la Facultad de Bellas Artes con tal de «mejorarla». En la colaboración con el proyecto financiado, el interés de entrevista pivotaba hacia la evaluación de la *calidad* de planes docentes de programas en arte del centro, aunque este último supuesto nunca llegó a completarse.

Durante el curso de 2015 e inicios de 2016 hice un listado prospectivo de profesionales externos a quienes sería interesante entrevistar, englobados en etiquetas o *grupos de interés*: *alumni* o antiguos alumnos, comisarios/gestores de museos o centros culturales, técnicos de calidad, artesanos/productores... Partiendo de que no existía ningún perfil más adecuado que otro, se buscaban personas con una vida, para utilizar algún término, «corriente». No se buscaban *grandes nombres* porque se pretendía precisamente obtener información, con un poco de fortuna, *menos condicionada*. En ese momento ya tenía dudas para definir quién era o no un profesional externo para la educación superior en arte —quién era más *válido* para serlo— y ello me conllevó no pocas discusiones con la dirección de tesis. También resultaba complejo determinar, si hablábamos de industrias culturales, en donde debíamos parar para definir *qué* se hacía dentro de la facultad: donde terminaban las «Bellas Artes» y empezaban las demás.

Tras múltiples tentativas, a mediados de verano de 2016 terminé la elaboración de un modelo para entrevistar a una selección de profesionales externos de la Facultad de Bellas Artes con el objetivo de saber sobre *su opinión* y construirle un andamiaje a mis tesis. Partiendo del ejemplo de la investigación de Littlejohn (2011) –y consultando las formas de hacer propuestas por Charmaz (2006), Weiss (1994) o Miralles i Montserrat (1985)–, se desarrolló un set de documentos que debían ser enviados a los profesionales externos que previamente habían sido contactados e informados verbalmente, mediante visitas y reuniones informales, sobre la temática de la entrevista. Les propondría un set de preguntas abiertas que podrían revisar y prepararse para participar en una entrevista semi-estructurada en el lugar que más les fuera más conveniente.

[Cont.]

Desde el mes de enero había ido sumando a mi rutina la lectura de materiales que tenían que ver con la sostenibilidad y los cuidados. Tuvo que ver especialmente con ello el trabajo en mi estancia de investigación en Andalucía, pero supongo que también fue una evolución lógica desde el tipo de contenidos de investigación que había empezado a consultar en mis primeras etapas de doctorado, cuando buscaba vínculos entre arte y artesanía. Leía los textos recogidos por la economista Cristina Carrasco en su libro *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (2014) y los absorbía como si estuviera hecho de tierra reseca. En los meses de marzo y abril estaba preparando, también, la asignatura de Estudios de Género que debía impartir. El primer modelo de entrevista que realicé incorporaba un cúmulo, un vórtice denso, pesado, de preguntas conectadas tenuemente en una maraña de sentimientos, con un poco la misma sensación con la que escribí el artículo que había publicado en *Arte y Movimiento* (Porquer Rigo, 2016). Lleno de dudas, lleno de grises: un gris ceniza casi negro, con el olor pegajoso de fruta demasiado madura y de tabaco negro.

Las preguntas destilaban congoja, formalidad rígida y prejuicio. Prejuicio, pero también un tipo de orgullo «a la defensiva», con ganas de cambiarlo todo. Eran cuestiones dirigidas a un profesional externo sin rostro, intrascendental. Había un cortocircuito, porque en el fondo, cuando pensaba en el concepto de «profesional externo», venían a mi mente nombres propios, sus posiciones y sus vidas. El profesional externo como «etiqueta» se había vuelto artificial para mí.

Empecé a consumir ávidamente todo el material bibliográfico que criticara aquel sistema universitario en el que me había insertado, en el que también tenía la sensación de estar atrapado. Todo lo que caía en mis manos era significativo siempre que fuera crítico, activista. Me decía una y otra vez que la academia no podía ser toda gris, no. Podía y debía ser verde, morada y roja.

[Cont.]

El *pack* para la entrevista la conformaban tres documentos de una página DIN A4 (210x297 mm) a una cara, cada uno: un resumen del proyecto para el que se realizaba, el propio documento guía de la entrevista con una descripción de la metodología que se pretendía seguir y, finalmente, un documento marco de consentimiento y compromisos. El resumen era el que sigue y en él pueden apreciarse tanto el planteamiento reivindicativo –incluso naïf– del que escribe y un preocupante énfasis en resolver la duda sobre la *finalidad* de lo que se hace:

MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

El estudio cualitativo en el que se pide tu colaboración pretende realizar un diagnóstico de percepciones sobre la institución en el colectivo de profesionales externos de la educación superior en arte (y en concreto de las Facultades de Bellas Artes) para mostrar sus perfiles, indagar en su contexto socio-cultural, problematizar el modelo actual y proponer estrategias para hacer más significativas las titulaciones.

El modelo de entrevista propuesto es semi-conducido y, por lo tanto, las preguntas son orientativas. En este sentido, y de acuerdo a tu situación, eres libre de obviar algunas de las cuestiones y de proponer otras con el fin de complementar la información o de hacerla más relevante.

Definición del perfil y de los conceptos:

1. Perfil personal y profesional

- 1.1. ¿Puedes definir brevemente tu biografía?
- 1.2. ¿Qué es para ti el trabajo? ¿Qué importancia tiene en tu vida?
- 1.3. ¿Puedes definir, entonces, tu biografía profesional, tu carrera?
 - 1.3.1. ¿Qué es para ti la movilidad laboral?
- 1.4. ¿Te defines en una profesión o dedicación concreta? ¿Te defines en varias?
 - 1.4.1. Esta profesión o profesiones en las que te defines, ¿son tu fuente de remuneración o sustento económico?
- 1.5. ¿En qué medida ha influido tu formación académica en tu trayectoria profesional?
¿Y en tu trayectoria vital?

2. Relación con el entorno de la educación superior en arte

- 2.1. ¿Puedes definir brevemente qué es para ti la educación superior?
 - 2.1.1. ¿Y la «educación superior en arte»? ¿Qué disciplinas o titulaciones encajarías en ella?
- 2.2. ¿Puedes describir tu relación con la educación superior y, específicamente, con aquella vinculada al terreno del arte de acuerdo con los siguientes ítems?
 - 2.2.1. ¿Qué estudios realizas o has realizado y en qué centro? ¿En el estado español, en Catalunya?
 - 2.2.2. ¿Participas o has participado como docente o colaborador en alguna actividad de educación superior? ¿Puedes describir tu implicación?
 - 2.2.3. A grandes trazos, ¿cuál es la visión que te queda de tu vinculación a la educación superior?
- 2.3. De acuerdo con tu experiencia pasada o presente, ¿en qué grado crees que tiene vigencia o futuro el modelo de estudios que has experimentado?

Paradigma en los estudios superiores en arte

1. **Contexto de los estudios superiores en arte**
 - 1.1. ¿Cuál crees que es o que debería ser la *misión* general de la universidad actual como institución?
 - 1.2. ¿Cuál crees que es o que debería ser la *misión* concreta de la Facultad de Bellas Artes y de los estudios que se ofrecen en la misma?
 - 1.3. ¿Hacia qué modelo crees que van encaminados los estudios superiores en arte actuales? ¿A qué tipo público crees que están dirigidos?
2. **Materias y metodologías**
 - 2.1. Si lo consideras pertinente a tu perfil formativo o de experiencia, ¿crees que el modelo actual de estudios superiores en arte es el adecuado? ¿Es sostenible?
 - 2.2. ¿Cuál crees que debería ser el modelo metodológico y de contenidos en una titulación superior en arte? (estructura de las materias, naturaleza de la docencia, espacios, etc.)
3. **Modelo productivo**
 - 3.1. ¿Cuál crees que es la posición del graduado/máster/doctor en Artes dentro del modelo productivo actual? ¿Qué hace? ¿Qué expectativas tiene? ¿Cuál debe ser su papel? ¿Qué produce en el modelo?
 - 3.2. ¿Cómo crees que se vincula a términos como «profesionalización», «emprendería», «emergencia», «industria cultural» o «precariedad»?

Antes de empezar con el envío a personas con las que había entablado contacto

—terceras personas, relaciones de colegas académicos y de amistades, conocidos en un lugar u otro—, creí necesario establecer un grupo de control para comprobar que la entrevista, efectivamente, funcionaba. Durante los meses de agosto y setiembre tramité los documentos a personas que me eran cercanas —un grupo de control de cuatro personas: tres antiguas alumnas de las Facultad de Bellas Artes de Barcelona y una de la misma especialidad, pero de otra universidad— para que me dieran su parecer sobre aquellas preguntas que a mi mismo me costaba responder. Mi duda plasmada en el texto parece que también hizo mella en ellas, pues obtuve de todas una respuesta negativa: el tipo de entrevista, las preguntas, les resultaban muy complejas, no se sentían preparadas para su respuesta. Incluso ofreciéndome a una explicación de las mismas en directo, las personas declinaban, según me decían, porque se consideraban faltas de *expertise*. ¿Qué era lo que fallaba? ¿Eran las preguntas, era el formato, era la *apariciencia* —hojas blancas, en DIN A4, con un diseño gráfico en fuente Helvética en 11 puntos y buscando maximizar legibilidad y limpieza... casi como formularios—?¹

[Cont.]

Creo que cuando la recibieron por correo se asustaron un poco. Supongo que ni los emoticonos sonrientes ni la explicación llana que acompañaban al correo no fueron suficientes para convencerlas. «No sé si voy a saber contestar a lo que me pides». Tres de las cuatro personas volaron poco después a distintos puntos geográficos para empezar nuevos caminos profesionales o retomar los que habían empezado: una a un país del este para empezar un voluntariado europeo, otra al sur de la península ibérica para trabajar en escultura y, una tercera al levante español para retomar un proyecto de creación.

Asunto: Entrevista
De: Joan Miquel Porquer
Para: [omitido]
Fecha: 30 / agosto / 2016

¹ El diseño del documento se vuelve aquí una manera de tratar de dar legitimidad a lo que se pregunta. Me he cuestionado también si, con un diseño tan aséptico como el que elegí, no estaría también tratando de marcar distancias con su contenido, como intentando tomar una suerte de postura objetiva.

Hola [omitido],

¿Recuerdas que te dije de hacer una entrevista para la tesis? He terminado con los modelos de documentación y me gustaría probarlos con «conejiillos de indias»... ¿Te animas? Vengo a [omitido] y te invito a un café... ¡Qué menos! Me interesa probarlos con personas cercanas para detectar los problemas formales y conceptuales antes de tirarme a la piscina, porque entiendo que no tendréis piedad ;)

Los tres documentos que te envío: A) Resumen general del proyecto: donde se explica el objetivo general del estudio y los temas que se tratan; B) Consentimiento informado: donde se explica qué se hará con la información de las entrevistas y se acuerda mutuamente entre el investigador y la persona entrevistada; y C) Guión de entrevista: donde están las preguntas/temas que me gustaría contestar/explorar. No tienen porqué responderse todas, pero «por ahí van los tiros».

Sé que vas muy justa de tiempo, pero de verdad que me iría muy bien que pudiéramos hacerla. La duración de la entrevista sería de unos 90 minutos. Tan solo dime donde y cuando. Para cualquier duda, ¡me dices!

¡Musha gracia'!

Besos,
Joan Miquel

[Cont.]

Imaginaba que podría obtener material como para elaborar un documento como el seminal *Work* (2002) de Studs Terkel, en donde el periodista estadounidense recorre el país en los setenta, entrevistando a personas de todos oficios de clase media-baja para crear un retrato del trabajador americano, sus sueños y sus temores, en textos donde –a pesar de la edición– se mantiene la voz de las protagonistas.

Sometiendo el proceso a posteriores reflexiones, lo que se creó quizás fue un contraste entre *metodología, experiencia previa y resultado esperado*. Cuando leía a Terkel visualizaba estar leyendo las entrevistas que le había hecho a Joan Nogué, director del Observatorio del Paisaje de Cataluña (Porquer Rigo, 2014), o aquellas que no había

llegado a publicar, a Rosa Mari Tejedor y Marie Noëlle Vacher.² A él y a ellas les había entrevistado de una manera abierta, sin guión ni notas. Tan solo era el resultado de las transcripciones, el que leían y confirmaban. No reaccionaron a la defensiva, como sí habían hecho mis propios allegados, porque no les estaba retando –ni pretendía hacerlo– a que se indagaran. Les preguntaba sobre lo que hacían, y sus opiniones e ideología surgían por sí solas...³ Y eran las mismas personas quien hablaban, no había anonimato. Ellas habían sido elegidas para ser entrevistadas de facto porque la casuística así lo había permitido: a Nogué se le entrevistó en una visita al *Observatorio*, tras conocerle en un simposio y por mediación de un colega. A Tejedor, por su vinculación territorial con iniciativas con las que se colaboraba en mi entorno de trabajo. A Vacher, porque se realizó un curso dirigido por ella en su estudio, en formación para la docencia en talleres...

Enviar un modelo de entrevista parecía *amedrentar* a las personas, no necesariamente familiarizadas con el procedimiento ni con la *aparente* responsabilidad que ello implicaba. Al cuestionario lo acompañaba un modelo de consentimiento informado sobre lo que podía y no podía hacerse con la información y puede que ello contribuyera a la *intimidación*. No he podido confirmarlo, pero quizás la entrevista resultaba tan compleja porque las personas a las que se la había propuesto bien no creían en el sistema educativo por el que habían pasado, o bien se encontraban en una situación de indefinición-precariedad laboral-personal similar a la mía en aquellos momentos. Si yo no era capaz de responder a las preguntas que planteaba sin que *me doliera* o,

² La primera, una tejedora que vive y trabaja en uno de los pueblos más altos del Pirineo catalán, Ginestarre. La segunda, una investigadora sobre tintes y procesos de tejido tradicional en la comarca de la Jacetania, Huesca.

³ Aquí, como en todo el documento de tesis, me refiero a ideología en el sentido de *un sistema característico de creencias (construidas a partir de la interpretación de ideas y la atribución de significados a las mismas), basadas en hechos objetivos o subjetivos, que comparte un grupo social particular*. Para construir esta definición me baso en una mezcla de las distintas versiones complementarias del concepto que propone Raymond Williams (2000) al analizar las visiones marxistas de la literatura. Williams utiliza el término «clase» en lugar del de «grupo», pero a mi me gusta hacer una distinción entre ambos conceptos: «clase», si bien implica «grupo», tiene para mi un carácter *solemne* que conlleva un uso en momentos que *realmente* lo requieran. «Grupo» es un término mucho menos *comprometido*, pero que permite un uso más elástico y englobar bajo un mismo paraguas –aunque sea temporalmente– personas que, en términos de clase, serían contradictorias. Aquí supongo que habría que añadir a la ecuación palabras como *afinidad* o *complicidad*, pero también *contingencia*. Prefiero no tratar de explorar aquí la complejidad de la *diferenciación* en los *sistemas sociales*, aunque para las personas interesadas un buen punto de partida es el de Cadenas (2012).

al menos, *me molestara* («¿Cuál crees que es la posición del graduado/máster/doctor en artes dentro del modelo productivo actual? ¿Qué hace? ¿Qué expectativas tiene? ¿Cuál tiene que ser su papel? ¿Qué produce?»), ¿cómo podía pretender que lo hicieran ellas? Y si mis antiguos colegas no eran capaces de responderme, ¿tendría algún sentido que lo hiciera una persona ajena? ¿Qué pretendía averiguar?

¿Qué me estaba preguntando? En algún momento, tras estos sucesos, sentí que no estaba enfocando bien el problema. Aunque no supiera a ciencia cierta cuál era *el problema*, la manera *correcta* de hacer no era esa. No tenía sentido para mí tratar de definir quien era más o menos «adecuado» para entrevistar, tratar de delimitar qué suponía la *educación superior en arte*. Porque las descripciones y preguntas, por muchas que fueran, nunca terminaban de delimitar, de concretar lo suficiente y, en su intento, caían en una deriva *inquisidora*, en el juicio de valor sobre los demás.

Volvería a partir de entonces a tomar el papel de oyente y observador en las conversaciones con cualquier persona, tratando de sonsacar tanto la pregunta como la respuesta en diálogos sin guía y tan solo condicionadas por el contexto y el *cuidado*, propiciadas por el encuentro casual o intencionado. Las entrevistas serían charlas profesionales en talleres o exposiciones, discusiones en simposios y jornadas, diálogos informales. Deseché el modelo de entrevista. En gran medida, la posturas del propio investigador —y las conclusiones que esperaba obtener o que daba por asumidas— quedaban definidas en el propio resumen del proyecto. El documento de texto que redacté se llamaba, no por casualidad, «entrevistatentativa.doc».

Octubre de 2015. Estoy sentado en una cafetería en un antiguo patio claustral en el centro de Barcelona con otras dos personas. «Tus preguntas de investigación van a ser estas. Toma nota». Le he preguntado a una de ellas por cuáles deberían ser, tras explicarle el suceso del congreso en Polonia, y me responde una lista que me suena a algo que no sé responder aunque lleve un año investigando sobre ello. Apunto, obediente. Ahora no consigo recordarlas ni encontrar en dónde las apunté.

¿Para quién hago esta tesis? Moral y ética...¿quién me paga para hacerla? ¿Tengo derecho a investigar lo que quiera?

«PepLemon fue el resultado de un concurso de ideas empresariales que ganaron sus fundadores, antiguos trabajadores de una productora audiovisual hasta que la crisis se llevó por delante la empresa. La idea genial de Peplemon fue dar salida a los cientos de toneladas de limones que se tiran cada año en Mallorca por no adaptarse a los estándares estéticos de las grandes superficies.» (Berzaluce, 14/10/2016, p. 4)

Leo la entrevista en una contraportada de un periódico. Su primer párrafo reza lo siguiente: «Carme Verdager (Palma, 1970) se licenció en Bellas Artes en Barcelona. La crisis le impulsó a expresarse el cerebro y toneladas de limones» (Vallés, 08/10/2016, p. 1).⁴ La mente me hace *click* como en otras ocasiones. No es infrecuente que me fije especialmente en la titulación de las personas a las que se entrevista en los periódicos, y menos aún que me llame la atención encontrar entre ellas a quienes han estudiado mi misma titulación. No puedo evitar comparar mi trayectoria con la de ellas. Calculo su edad a partir de su fecha de nacimiento y la contrapongo a la mía y a los méritos que hemos realizado.

Me interesa esta indefinición de profesiones que *motiva* la titulación de Bellas Artes, especialmente ahora que una titulación ya no se identifica necesariamente con una profesión determinada. Pero, y si una titulación no se identificó nunca con una profesión concreta, ¿qué sucede? De hecho, ¿Bellas Artes debería formarte como *artista*? ¿Qué variedad de trabajos y de empleos potencian las Facultades de Bellas Artes? ¿Cómo te prepara la titulación, teniendo en cuenta la infinita variabilidad de futuros potenciales que tienen las personas tituladas? Siempre me viene a la mente aquella célebre frase de «Mamá, ¡Quiero ser artista!», con la que María Ruido (2004) titulaba su texto para el libro del colectivo Precarias a la Deriva, y su primer párrafo: «Es mejor que hagas unas oposiciones, nena... con lo lista que tú eres... podrías sacarte cualquier carrera... No sé... puede que tengas vocación, pero también lo podrías hacer como hobby, ¿no?... Tú verás lo que haces...pero ¡te vas a morir de hambre» (p. 259).

Todos los futuros parecen implicar el componente de «rebusque».⁵ Si los estantes

⁴ La entrevistada es propietaria de una pequeña empresa de refrescos de Mallorca, demandada por una multinacional del mismo gremio por la supuesta similitud del nombre de la marca local con el de la susodicha multinacional. El argumento de la multinacional es que el consumidor puede confundir un producto con otro. Con posterioridad a la entrevista, la justicia da la razón a la compañía multinacional y la marca local es obligada a cambiar la nomenclatura de sus bebidas: «la conclusión de los impulsores de Pep Lemon no puede ser más negativa: tras vencer en un concurso de ideas empresariales se encuentran con un mercado que dista mucho de ser libre y que protege los oligopolios. “Te queda la sensación de que esto es un timo”, reflexiona lacónica Carme» (Berazaluce, 14/10/2016, p. 8).

⁵ En algunas zonas de la península ibérica por «rebusco» se define la labor de buscar y recoger los frutos abandonados a su suerte en distintos cultivos una vez se ha realizado su recolección general, como por ejemplo en el caso de la uva o de la oliva. El «rebusco» no está regulado como actividad y se produce en terrenos de titularidad privada. Las personas que lo llevan a cabo –tradicionalmente sin otro empleo– son, por ende, muchas veces perseguidas por las propietarias, que las acusan de daños en los cultivos y de robo. Existe, además, la acusación de que su método de trabajo no permite la trazabilidad del producto. Pérez Orozco (2014) utiliza el

de librerías de segunda mano están llenos de libros de economía que enfatizan la creatividad, la «destrucción creativa»,⁶ ¿es ésta acaso una cualidad específica de los estudios artísticos? Ahora que las titulaciones en arte no son cosa exclusiva de las Facultades de Bellas Artes, ¿se ha trasladado esta tendencia también a otros centros, a otras escuelas?

¿Porqué trabajamos de lo que trabajamos? ¿Cómo hemos llegado a ello y cómo nos ha influido nuestra formación para hacerlo? ¿Qué valores y qué ética se nos han inculcado? ¿Y cuál es el papel de lo que *está fuera* respecto a lo que *está dentro*?

En el primer seminario del programa de doctorado en este curso, el coordinador nos pide un texto donde respondamos a dos preguntas y me quedo en blanco: «1) ¿Qué es lo que quiero conocer con mi investigación de tesis?; 2) ¿Qué tiene que ver conmigo?»

Y me respondo entonces, tentativamente: «¿Cuál es la *identidad* de este graduado/licenciado en Bellas Artes? ¿Cómo lo ha influenciado la universidad, como lo ha influenciado de cara a su vida? ¿Qué estrategias...? ¡Sí! ¡Estrategias! ¡Esa es la palabra! ¿Qué estrategias ha seguido al salir, qué estrategias ha seguido al acabar?» —aquí la palabra *identidad* queda como una mera subordinada a estrategia, cuando la identidad es el resultado de la aplicación de dichas estrategias y la causa de las mismas—.

Escribo un texto que leo en uno de los seminarios, tomando trozos de aquí y allá, como tratando de responder a las personas compañeras que asisten al mismo, un pequeño grupo de investigadores, todos en su «primer» curso:

término «economía de rebusque» para definir aquella situación «que implica la exploración de nuevas formas de fuentes de ingresos, acudiendo a (auto)empleos precarios, y/o en la frontera de la informalidad» (p. 181).

⁶ Popularizada a través del trabajo del economista Joseph A. Schumpeter [1883–1950], la «destrucción creativa», en el contexto del capitalismo, implica que no puede producirse una innovación, un desarrollo —un avance— sin asumir la completa destrucción de lo precedente: «el empresario, una figura heroica en la óptica de Schumpeter, era el destructor creativo *par excellence*, porque estaba preparado para llevar hasta sus ultimas consecuencias la innovación técnica y social. Y solo a través de semejante heroísmo creador era posible garantizar el progreso humano.» (Harvey, 1998, p. 33). Para Harvey esta postura es intrínseca a la modernidad, porque: «¿como se crearía un mundo nuevo sin destruir gran parte del ya existente? ... Si el modernista tiene que destruir para crear, la única forma de representar las verdades eternas es a través de un proceso de destrucción que, en ultima instancia, terminara por destruir esas mismas verdades» (Harvey, 1998, p. 31–32). Es curioso como aquí se unen las ideas de artista (Picasso), economista (Schumpeter) y filósofo (Nietzsche) como caras de una misma moneda con un único final, el «mayor acontecimiento de la historia de destrucción creadora del capitalismo: la Segunda Guerra Mundial» (Harvey, 1998, p. 34).

Empecé la tesis conforme empecé a trabajar en la facultad, como «profe» asociado. Me contrataron para cubrir una baja por jubilación inesperada, de alguien a quien había tenido como docente tan solo unos (muy) pocos años antes. Había justo terminado el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y había sido becario de colaboración con el Departamento de Escultura durante dos años. Antes de cubrir la plaza, todo hay que decirlo, el doctorado era una de tantas posibilidades. Mi idea era hacerlo, sí, pero en un tiempo contenido en el espacio indeterminado de «más adelante». Como algunos de mis compañeros y compañeras, había llegado al máster con la idea de «dar clase» en secundaria o en una escuela de arte, con la idea de buscar algo *tangible*. Creo que todos nos enfrentábamos un poco a esa desconcertante situación, una vez terminado, de «¿Y ahora qué?». Un poco igual que cuando habíamos terminado la Licenciatura en Bellas Artes.

Fui afortunado y tuve la oportunidad de cubrir docencia en una asignatura de Laboratorio de Escultura, en procedimientos de moldeado. Mis prácticas en el máster las había realizado en una escuela de arte y, precisamente, la unidad didáctica que había realizado era en esa especialidad. Mi TFM, recuerdo, tenía un nombre bastante pretencioso: *Un nuevo enfoque basado en la práctica útil y reflexiva. La asignatura «Taller de Moldeado y Vaciado» en Estudios Superiores de Diseño*. Casi me saltan los colores leyéndolo ahora.

Útil. La palabra que más pesaba ahí era esa. Incluso por encima de *reflexiva*. En una historia de vida que acompañaba al proyecto, había narrado con cierta rabia cruda la sensación de profunda «falta de uso práctico» de los contenidos de algunas materias que había cursado en la carrera de la que procedía. Me exasperaba esa impresión de que se nos había formado para una ocupación o realidad que ya no existía, que no era tal. Casi como si se diera por sentado la disposición de posibles económicos y relacionales para mantenernos por nuestra cuenta una vez *licenciados*.

En mis primeras clases –y también ahora–, el concepto de utilidad, de cuestionamiento del «para qué» de lo que enseñaba (para qué servirá, qué puede provocar o dinamizar, qué le puede aportar a la persona) me obsesionaba profundamente. Puede que a ello contribuyera la realidad precaria que me rodeaba (mi propio sueldo de 500 euros, que complementaba con talleres extraescolares, haciendo reparaciones, maquetando y editando libros, presentándome a cuantos concursos caían en mi mail), pero también la de mis colegas graduadas, que ejercían procesos similares de rebusque. Quizás por inercia de la carrera, allí también había a veces insolidaridad y competencia individual. La universidad también me transmitía una punzante sensación de precariedad, de *Saturno devorando a sus hijos*.

Me acuerdo con frecuencia de aquél profesor que, en tercer curso de Bellas Artes, nos dijo que no iba a enseñarnos todo lo que era necesario porque, para qué iba a hacerlo: ¿para qué formar a la potencial competencia cuando él estaba todavía en el *mercado*? Así que, años más tarde, en mi situación de precario docente, me dije «ya que estamos, me saco el doctorado». Fue un poco por inercia, ciertamente. Con todo el bagaje que llevaba, presenté un

plan de investigación (mi primer plan) llamado Intersticios entre *Arte, Artesanía y Territorio. Revitalización cultural y del paisaje a través de iniciativas de creación singular*.

En el departamento donde trabajaba había un grupo de docentes que se empeñaba en tratar de tender puentes con lo que había fuera de la institución: exposiciones en lugares singulares, acciones de intercambio, de aprendizaje-servicio; rutas para conocer a posibles colaboradores externos. ¡Me metí de lleno en ello!

Quizá por entonces tenía un tanto idealizada –en parte por cuestiones de genealogía familiar– la idea de la bondad de la artesanía. Y tenía la certeza de que el arte que me habían mostrado tenía que contaminarse necesariamente de la misma para sobrevivir. Era importante también la idea de irse fuera, ya que «fuera de la universidad se gesta todo lo que a ésta interesa» (Valcárcel Medina, 2015, p. 23). De *irse fuera* y de *que fuera entrara adentro*. Si tenía la posibilidad, quería poner mi granito de arena para cambiar las cosas.

Conforme me iba topando con personas a las que entrevistaba, conforme iba conociendo centros de creación alternativos, venía a mi mente la frase que contestaba a mi padre cuando me decía aquello de «si estudias esto, acabarás viviendo debajo de un puente». Recuerdo su preocupación de que *me echara a perder* y que le contestaba algo que había oído en algún sitio que no recuerdo: «los licenciados en Bellas Artes son los únicos que nunca están en paro».

Ciertamente todo el mundo acababa encontrando su camino, a tropicicones: guardias y educadores de museo, carpinteros y albañiles, escultores y pintores a tiempo parcial, fotógrafos de eventos, artistas emergentes y jóvenes promesas los menos. Muchos ponían tierra por medio y se iban a vivir al campo, donde el espacio les era más sostenible.

En septiembre de 2014, en pleno trajín, me fui a la calle. La plaza que había ocupado salió a concurso y entró una persona mejor preparada. Ante la situación y el recorte de gastos, pensé en dejar el doctorado, la investigación, y continuar otro día. Fue entonces cuando surgió la posibilidad de pedir una beca de investigación. ¿Qué tenía que perder? Presenté una propuesta que tomaba lo que había trabajado, el interés por «irse fuera y de que fuera entrara adentro» y quedó acordado vincularlo a un proyecto I+D que ya había empezado; aquél se interesaba por evaluar la calidad de los planes docentes de las titulaciones en arte a partir de diversos públicos y pensé que podría adaptarme, trabajando con lo que entonces descubrí que se llamaban «profesionales externos».

Se me concedió ¡hurra! y (casi) comencé de cero. La nueva dirección me sugirió lecturas y preguntas de investigación nuevas. Y con el tiempo surgieron diferencias. Y se hicieron grandes. Y la situación llegó a un punto de no retorno.⁷

⁷ Mientras cotejo lo que escribí en el cuaderno con lo que finalmente leí en el aula, me fijo en que aquí omití el fragmento siguiente. ¿Porqué lo hice?:

«Estuve una temporada sin saber muy bien lo que leía. Aquello me parecía muy lejano a lo que en realidad me interesaba y, sobretodo, a lo que creía que en realidad

Y tras bastantes baches que puede que no vengan al caso ahora, aquí estoy, ¡pregun-tándome de nuevo cuáles son mis preguntas de investigación!

Octubre de 2017. Una reflexión un año después de la escritura de este cuaderno: *las preguntas de investigación no las estoy contestando para nadie más que para mi; las preguntas de investigación no refieren a ningún otro profesional más que a mi*. En una conversación con la dirección actual de mi tesis, ella me comenta: «cuando me dijiste que querías escribir sobre la precariedad me asusté un poco».

- [#1] <http://blogs.publico.es/strambotic/2016/10/pep-lemon/>
- [#2] <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/117>
- [#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
- [#4] <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108278/1/658558.pdf>
- [#5] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/issue/view/233>

- BERAZALUCE, Iñaki (14/10/2016). «Pepsi no me Pipses»: La desigual lucha del refresco mallorquín Pep Lemon contra Pepsi. *Público.es*. Disponible en [#1]
- CADENAS, Hugo (2012). La desigualdad en la sociedad. Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna. *Persona y sociedad*, 26(2), 51–77. Disponible en [#2]
- CARRASCO BENGOA, Cristina (Ed.) (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid: La oveja roja
- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage
- HARVEY, David (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- LITTLEJOHN, Deborah K. (2011). *Anticipation and Action in Graduate-level Design Programs: Building a Theory of Relationships among Academic Culture, Professio-*

podía producir un cambio significativo ... el tipo de material que estaba consultando y el tipo de investigación que estaba desarrollando atendían únicamente a los intereses del I+D, que no estaban claros y que no eran los míos. Según se había acordado en el propuesta con la que obtuve mi beca, la investigación habría de estar solo parcialmente sujeta al proyecto I+D».

- nal Identity and the Design of the Teaching Environment*. Tesis doctoral. North Carolina State University. Disponible en [#3]
- MIRALLES I MONTSERRAT, Joan (1985). *Història oral. Qüestionari i guia didàctica*. Palma: Editorial Moll
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2014). Crisis multidimensional y ajuste feminizado: retos y oportunidades. En CARRASCO BENGOA, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, 171–192. Madrid: La oveja roja
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). Repensar el Territori. Observatori del Paisatge de Catalunya. *Vèrtex*, 255, 68–75. Disponible en [#4]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016). Imaginario cartográfico. Metodología y consideraciones preliminares para un marco teórico sobre educación superior. *Arte y Movimiento*, 15, [s. p.]. Disponible en [#5]
- RUIDO, María (2004). Mamá, ¡quiero ser artista! Apuntes sobre la situación de algunas trabajadoras en el sector de la producción de imágenes, aquí y ahora. En PRECARIAS A LA DERIVA (Eds.), *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, 259–267. Madrid: Traficantes de sueños
- TERKEL, Studs (2004). *Working. People Talk About What They Do All Day and How They Feel About What They Do*. New York: The New Press
- VALCÁRCEL MEDINA, Isidoro (2015). *Un nuevo modelo de Universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- VALLÉS, Matías (08/10/2016). En Contra: Carme Verdaguer. *Diario de Mallorca*.
- WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster
- WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península

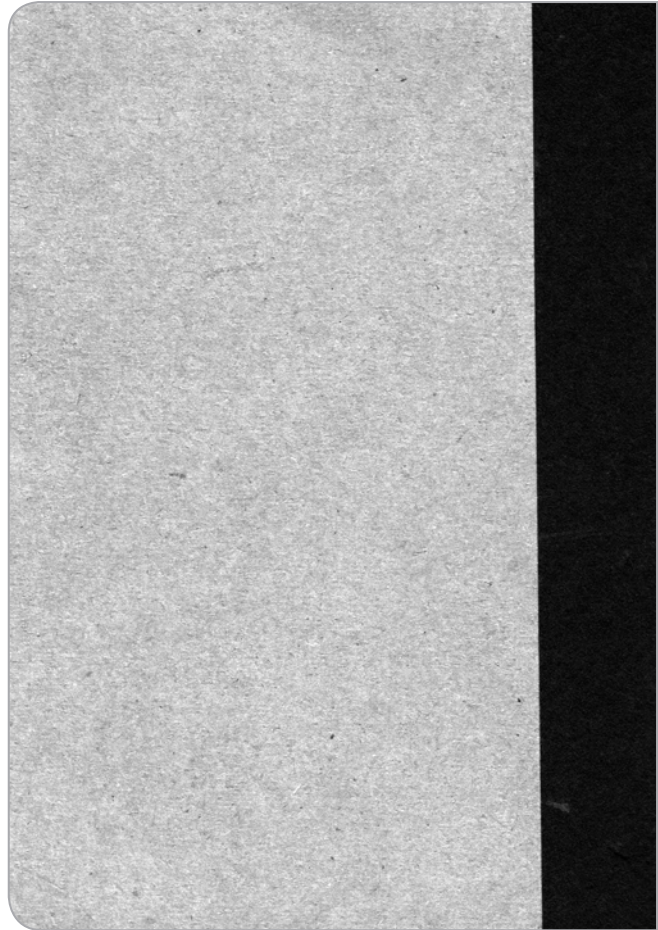
Estudiant de la facu de Belles Arts, no escapis la teua responsabilitat! Tens una reputació a mantenir: no decebis les expectatives de la societat i passa'l-ho bé aquest Carnestoltes!

ALLIBERA LX LACARTX QUE PORTES DINS!

DILLUNS 20	DIMARTS 21	DIMECRES 22	DIJOUS 23	DIVENDRES 24
				
ROORNAT EL CAR reiquen laerco, cinco, flores i amicos	PIRATAT LA GARA sone jico: ni canqueing ni blanding ni raico ni espé-cico ni sampo ni puto	POGAT BARUTS DESCREUT una de cudi, perquè no?	PIJANA PART Parten coiti, natica, sabaziles, bala... Eyes les cianes según sopor d'eyes	DISPRESSA TOTAL De Mofes, Lagarto i Trampo: tot s'ha vist!

Per disfressar-se a la facultat, no hi ha ocupació ni edat!
Animem-nos des del bar al professorat!

Lioma Elyse Daga



Cuaderno nº19

OCTUBRE 2016
NOVIEMBRE 2016





Una frase en un seminario: «la metodología son las gafas que nos ponemos para ver la realidad». Y otra frase: «cambia la imagen, pero no el relato. La institución se auto-reproduce y se protege del cambio». Y aún una tercera, de otro lugar:

«La educación en arte en la actualidad no tiene meta definida, no tiene método, no tiene contenido particular que pueda ser enseñado, no hay tradición que pueda ser transmitida a una nueva generación –o lo que es lo mismo: hay demasiadas metas, métodos, contenidos y tradiciones ... Al final, enseñar arte significa enseñar vida.» (Groys, 2009, p. 27)¹

Durante los primeros días octubre, entre varias personas, redactamos un proyecto para un nuevo Grupo de Innovación Docente que recogiera las líneas de actividad que habíamos venido trabajando conjuntamente en los últimos tiempos. Meses más tarde presentaba la iniciativa, en nombre del grupo, en el simposio invitado de un congreso (Porquer Rigo, Grau Costa y Ros Vallverdú, 2017).

Una buena mañana me planté de pie, con ojeras, en una de las salas de conferencias –prácticamente vacía– de un hotel granadino y leí el texto que sigue, mientras un pase diapositivas se proyectaba en una pantalla a mi espalda. Simultáneamente se producían otras ponencias en espacios aledaños y los finos biombos que nos separaban no evitaban que, en ocasiones, se solaparan los discursos de uno y otro lugar, como si del zumbido en una colmena de abejas se tratara. Mientras esto se producía, tenía una comunicación en formato de póster expuesta en otra sala (Grau Costa, Ros Vallverdú, Porquer Rigo y Serrano Navamuel, 2017). Aquella misma tarde coordinaría yo también un pequeño simposio invitado en el mismo lugar, al que había llamado *Grassroots. Proyectos creativos (y didácticos) para entretrejer comunidad (y facultades) desde la creación artística* (Porquer Rigo, 2017). Sobre la ponencia, decía así:

¹ [Ing.] *Today art education has no definite goal, no method, no particular content that can be taught, no tradition that can be transmitted to a new generation –which is to say, it has too many. ... Ultimately, teaching art means teaching life.*

He pensado que en esta ponencia, puesto que lo que plantea es hablar de una historia sin acabar, en proceso, la mejor manera de proceder era mediante un pequeño relato. Justificaría aquí mi proceder recurriendo a las perspectivas de la *a/r/tografía* (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008) y a la importancia de los *actantes* en la construcción relacional (Latour, 2008) pero como probablemente me extendería en exceso para hacerlo, ruego me permitáis internarme directamente en la narración.

Y empiezo así: lo que se ha convertido en el despacho de la sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración es un pequeño cubículo en el Taller de Talla en Piedra de la Facultad de Bellas Artes. Hay dos pequeñas mesas con dos ordenadores y montañas de papeles; en una hay también un pequeño calentador de agua metalizado, de color lila. Una de las paredes está ocupada por estantes repletos de libros, dossieres, cajas de cartón a rebosar y pequeñas esculturas de alabastro de los alumnos de primer curso, que esperan a ser recogidas. En la otra pared se extienden, colgados con chinchetas de cabezales de colores, innumerables pósteres, *flyers* e invitaciones a exposiciones que se van adueñando cada vez más del espacio en blanco del muro.

El lugar está siempre concurrido: entre los trabajos de gestión de cada uno, tutorías, entregas y depósito de objetos, rara vez el espacio queda desocupado. No pocas veces se encuentra más de una persona compartiendo mesa, ya sea para trabajar o para hacer una pausa necesaria. De fondo se oye el perenne sonido de los percutores y las amoladoras del taller, atenuados por una puerta gruesa.

En algún punto de octubre de 2016 le llegó a Eulalia la convocatoria de nuevos grupos de innovación docente abierta por el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona. Entre algunos miembros de la sección discutimos largamente sobre la posibilidad de establecernos como uno de ellos, dadas nuestras afinidades y proyectos conjuntos presentes y pasados.

Algunos de nosotros habíamos abandonado otros grupos debido a desacuerdos de índole metodológica y aquella parecía una buena opción. No teníamos la posibilidad de establecernos como grupo de investigación, así que convertirnos en un grupo de innovación docente nos permitía poner en común, bajo una misma etiqueta, nuestros proyectos para con el alumnado, devenir un núcleo de representación/presión ante el centro y la institución y, en definitiva, hacernos oír.

Una mañana, tras tanteos y discusiones, algunos nos sentamos a redactar las líneas de actuación que tendría el grupo y, quizás lo más importante, ponerle un nombre. Cabe decir que en la Facultad, en general, los que nos sentamos en la mesa teníamos fama de reivindicativos. Quizás era por nuestro trasfondo en la escultura matérica, por nuestro perfil de trabajo docente en los talleres (de piedra, de madera, de materiales blandos). Teníamos fama de llamar la atención, de organizar acciones... en definitiva, de no tener miedo, como se diría, a «ensuciarnos las manos».

Reunidos en el despacho, apiñados y con el ruido sistemático de fondo, barajamos nombres. Pusimos en papel nuestros ejes de trabajo, nuestros intereses e intentamos buscar un acrónimo que los sumara. Ninguna de las combinaciones que afloraba terminaba de convencernos. De súbito, jocosamente, Jaume exclamó: «Ya puestos, ¿porqué no llamarnos ATESI?» Y, aunque fue de improviso, a todos nos encajó.

«Atesi» –que podría traducirse como *atesis* en castellano– representaba lo que considerábamos que éramos, antitéticos por naturaleza en nuestro entorno, incómodos ante el inmovilismo sistémico. Devenía como el acrónimo de *Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social*; todo aquello que precisamente nos interesaba a los que nos hallábamos allí sentados y otros y otras compañeras que nos rodeaban en el centro y en nuestra red de colaboración.

Aquél mismo día, redactamos unas líneas de actuación que nos definían. Las listamos en forma casi de manifiesto.

- » Queremos potenciar la inclusión de las metodologías de Aprendizaje-Servicio en las distintas asignaturas donde impartimos docencia y difundir la necesidad de esta participación con la ciudadanía como línea de trabajo en los centros universitarios. Apostamos por acercarnos desde el arte social a necesidades de intercambios con varios colectivos y entidades.
- » Queremos trabajar desde el territorio por una cultura sostenible, defender la igualdad, desde una visión próxima a los conceptos de la economía feminista, poniendo en valor aquellas capacidades y tareas que la sociedad ha denigrado en favor de una voluntad regida exclusivamente por la productividad económica.
- » Defendemos recuperar oficios desde la tradición y la contemporaneidad, permitiendo el intercambio generacional, compartiendo destrezas y conocimientos. Nos interesamos por generar un arte actual con una clara vocación transversal, que hable de realidades cercanas, anclado en una actitud activa y reivindicativa frente a la situación presente.
- » Nos posicionamos desde una perspectiva ética en donde el colectivo toma las decisiones de forma democrática y consensuada. Creemos que las iniciativas y saberes personales tienen que repercutir en el beneficio del grupo.
- » La sostenibilidad, entendida desde una óptica divergente, es para nosotros un eje primordial para el avance colectivo; la creemos imprescindible en la educación y buscamos incorporarla activamente en nuestras temáticas docentes. El arte es para nosotros un elemento vertebrador de acción social.

Lo que tienen en común todos los miembros de ATESI –dejando de lado la afinidad específica– es la creencia de que es necesario un cambio en la educación superior en/del arte de una forma global a partir de pequeñas acciones. Para llevar a la creación artística a una valorización pública más allá de una función meramente estética. El arte como catalizador

de actividades, como medio para la acción social, como medio profesional de base, como objeto que trabaje por y hacia la sostenibilidad. ¿Objetivos ambiciosos diréis?

A esta fecha, en junio de 2017, el grupo que conforma ATESI ha crecido hasta englobar a 35 personas. En el grupo no encontramos solo miembros de la sección de Escultura y Creación, sino también maestros de taller de la Facultad de Bellas Artes, componentes de otras secciones con intereses comunes y profesionales externos cómplices de nuestras propuestas. Se han sumado compañeros y compañeras de otros centros educativos también, tanto de Cataluña como del resto del estado; profesionales de la educación superior en arte y de formación al profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad de Sevilla, de la de Jaén y de la de Huelva.

El grupo ha realizado, en su corto periodo de vida, más de un «sarao», si se me permite la expresión. Mientras leo estas palabras, sin ir más lejos, en el municipio de Sant Joan les Fonts (Gerona) algunos de los compañeros de grupo llevan a cabo los últimos preparativos para abrir, mañana, en un antiguo molino de papel que nos ha cedido el ayuntamiento, una exposición con más de 40 participantes entre alumnos, profesores y profesionales externos. El evento es el cuarto y último acto de una exposición que ha «itinerado» por diversos puntos del territorio catalán y que surge de la convocatoria pública y abierta de la iniciativa *Arte+Social+Textil'17* –de la cual se hablará esta tarde en otro simposio al que, si queréis saber más, os emplazo–.

Hace solo unas semanas, también en el marco de acciones de *Arte+Social+Textil'17*, estábamos en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar (Barcelona) realizando talleres abiertos para público infantil, con alumnado de Trabajo de Final de Grado en clave de Aprendizaje–Servicio. Varias personas de ese alumnado habían participado hacía poco en distintas residencias para la realización de su TFG en Sant Joan les Fonts (Gerona) –en un convenio con la Red de Parques de los Olores de Cataluña–, Larrés (Huesca) –en un convenio con el Museo Julio Gavín Castillo de Larrés– o Calders (Barcelona) –en un convenio con el Centro de Arte y Sostenibilidad – Forn de la Calç de Calders).

También en convenio con la Red de Parques de los Olores, en Mayo, un grupo de 8 alumnas y alumnos trabajaban en un proyecto de escultura cerámica *site-specific* en el Parque de los Olores de la Vall de Ros (Barcelona). El mes de abril, coincidiendo con la publicación del libro *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, Investigación y Docencia. Volumen II* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017), en el Museo Enric Monjo se organizaba la exposición *Genealogías. Caricias de piel vuelta*, que ponía de relieve los métodos de creación artística específicos de alumnas y alumnos del Grado en Bellas Artes.

Y más atrás, en diciembre del pasado año, en el marco del Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Catalunya, *Drap-Art*, más de 40 alumnos intervenían, directa o indirectamente, en talleres abiertos temáticos abiertos al público o intervenciones en el espacio urbano. Y de todo esto tratamos siempre de hacer difusión, divulgación, ¡conscientes de que es necesario que toda esta actividad se visualice! ¡No podemos estar parados! ¡Comunicaciones como esta; autoediciones y *flyers* que van llenando la pared blanca del despacho!

...¡Uff!

17 de octubre. Reviso las imágenes en la galería de mi teléfono móvil y aterrizo en dos capturas que realicé durante la semana anterior en la Facultad. Me gusta utilizar el *hashtag* #distopia para definirlas.

La primera está tomada en la copistería del centro, en una de sus paredes: describe un cartel publicitario de unos 50x70 centímetros en un marco disponible para publicidad. Está colocado a más de dos metros de altura, casi recordando el aspecto de un icono religioso en una iglesia cristiana ortodoxa. En la imagen se retrata a un varón blanco, joven, risueño, de ojos azules, con barba de unos pocos días y con el pelo corto. Mira a la cámara en un plano medio. Pantalones vaqueros y camisa. Al fondo, se intuye, fuera de foco, un almacén bien iluminado. El anuncio es de una cadena de supermercados de factura alemana. En la esquina inferior del cartel hay un mensaje, dando nombre y etiquetando al individuo: «Arne, *Packaging*». Lo siguiente es una cita del retratado: «En [omitido] se respira un aire de superación continua». A la cita la acompaña una página web para solicitar más información, «[omitido]. com/carrera», y un último aviso: «Tu futuro está en [omitido]». Diseñando o montando cajas, *chaval*, tu futuro está con nosotros. Tu futuro está en la línea de cobro. Recuerdo haber visto en otras facultades anuncios de la misma compañía para optar a posiciones en el departamento de Recursos Humanos.

Junto al cartel, algo más abajo, hay una hoja de papel con una imagen extraída de la red y que se titula «cuando me propongo algo y realmente trabajo para conseguirlo, lo alcanzaré». Representa a Mafalda, el famoso personaje de las tiras cómicas de Joaquín Salvador Lavado Tejón, *Quino*, colocado en distintos escalones de una escalera y acompañado de distintos mensajes. En cada escalón el personaje adopta una postura y actitud que va acorde a el mensaje que lo acompaña: desde un parco «No lo haré» del escalón más bajo, a un «Quiero hacerlo» más arriba, un «¡Trataré de hacerlo» dos escalones después y, finalmente, hasta un hiper-enfático «¡¡¡¡Lo hice!!!!» en lo alto de la escalera.²

² He encontrado la imagen que vi tecleando en un buscador de internet la combinación «mafalda superación». En la lista de sugerencias de imágenes parecidas me aparece una cuyo título es «Demagogia / Quino y Mafalda». Es una viñeta con dos escenas: en la primera, el padre de Mafalda se dirige a Guille (hermano pequeño de Mafalda), que observa un chicle que tiene en la mano. El padre, semi-agachado, apunta con el dedo al chicle y le dice seriamente «es para



Lo hice. Me hice del departamento de *packaging*. Arne me sonríe, triunfal. Me perturban lo aséptico de su camisa inmaculada, la impersonalidad del fondo de su retrato y el contexto donde visualizo el mensaje. También por el brillo de la lámpara fluorescente que hay en la copistería y que, depende desde donde se mire, censura los ojos del sujeto con una brillante línea blanca verdosa sobre el cristal del marco. Arne eres *tú* y Arne soy *yo*, cuando nos graduamos. «Tu futuro está en [omitido]» nos dice. «Tú puedes hacerlo, supérate», nos exclama una Mafalda *coach* en una actitud que indignaría a su autor.³

masticarlo, pero no para tragárselo». En la siguiente viñeta aparece inesperadamente Mafalda por detrás de su padre y pregunta en alto «¿el discurso de quién?». El padre se queda con cara de perplejidad y Guille ya tiene el chicle en la boca. Resulta sencillo encontrar la tira (que originalmente tiene tres viñetas) en cualquier buscador online con la fórmula «Mafalda discurso».

³ En un artículo en la prensa de 1985, *Quino* se quejaba de que la imagen de Mafalda se «pirateara» en España y se imprimieran pegatinas en las que aparecía ella portando una bandera nacional preconstitucional (García Santa Cecilia, 10/04/1985). Viendo la tipología de humor del autor –conscientemente crítico con el modelo capitalista–, no sería extraño que la Mafalda *coach* (entendida en términos de Han [2014] como un personaje que fomenta la reproducción de un sistema neoliberal, *que invisibiliza los cuidados necesarios para hacer que la máquina siga en marcha*) tampoco le entusiasmara. Es paradójico que Mafalda fuera originalmente, un personaje para una campaña publicitaria que nunca llegó a realizarse. Precisamente, «la temática anti-capitalista [de Mafalda] fue como una forma de hacerse perdonar por esos inicios tan capitalistas» (Redacción, 25/04/2014, p. 2).

La otra captura que encuentro en mi teléfono móvil documenta los plafones de corcho, de uso público, que hay en la escalera principal de la Facultad. En ellos una fotocopia, reproducida varias veces, que transmite otro mensaje: «¿has estudiado diseño, arquitectura o bellas artes y tienes menos de 30 años? ¿Quieres crear tu empresa o encontrar empleo? ¡Súmate a [omitido] Emprendedores! Capacitación-conocimiento-networking-oportunidades». Consulto la dirección en internet a la que refiere el anuncio para más información: se trata de un curso gratuito financiado por varias fundaciones que me son desconocidas y, se dice, por el Fondo Social Europeo. «[omitido] Emprendedores es un programa de apoyo a la cultura emprendedora entre jóvenes creativos». Creo que me hallo en un *estado de prejuicio*:

«Una idea opuesta a otra idea es siempre la misma idea, aunque afectada por un signo negativo. Cuanto más opones una y otra, más permaneces en el mismo marco de pensamiento.» (Serres y Latour cit. Dolphijn y Van der Tuin, 2012, p. 98)⁴

«Enseñar a personas a hacer arte es enseñarles a resistir la mercantilización de sus voluntades y deseos, a usar la flexibilidad y la ingenuidad frente a fuerzas adversas, a construir una capacidad para la atención y contestación a aquello que no es como ellas o no les pertenece.» (Lauterbach, 2009, p. 97)⁵

Planteo cuáles van a ser las técnicas a trabajar en la sección de materiales blandos de la asignatura Laboratorio de Escultura que impartiré en breve. Estoy redactando los apuntes que pasaré durante el primer día al alumnado del grupo que tengo asignado. Digo lo siguiente en la primera parte de los mismos [#1]:

Algunas ideas sobre la sección (2L) de materiales blandos

⁴ [Ing.] *An idea opposed to another idea is always the same idea, albeit affected by the negative sign. The more you oppose one another, the more you remain in the same framework of thought.*

⁵ [Ing.] *To teach persons to make art is to teach them to resist the commodification of their wills and desires, to use flexibility and ingenuity in the face of adversarial forces, to build a capacity for the attention and response to that which is not like them or belongs to them.*

«No se entiende bien la artesanía [...] cuando se la equipara únicamente a una habilidad manual como la del carpintero. En relación con los trabajos del artesano, el alemán emplea la palabra *Handwerk*, y el francés *artisanal*. El inglés puede ser más inclusivo, como ocurre con el término *statecraft* (oficio de gobernar); Anton Chéjov aplicaba el término ruso *mastersvo* tanto a su habilidad de médico como de escritor. En primer lugar quisiera abordar todas estas prácticas concretas como si se tratara de laboratorios en los que es posible investigar sentimientos e ideas. Un segundo objetivo de este estudio es explorar qué sucede cuando se separan la mano y la cabeza, la técnica y la ciencia, el arte y el oficio» (Sennett, 2009, p. 17-18).

El Artesano (2009) es una apología de la figura del mismo como personaje relegado a un segundo plano y que, sin embargo, es clave en el mantenimiento de una sociedad sostenible. Para Sennett, la figura del «artista» no es más que la de un artesano que ha llevado al extremo su idea de individualidad.

Me gusta iniciar la clase con este fragmento y recomendando los dos primeros capítulos del libro (apenas 37 páginas) para situaros en cómo concibo esta sección, la idea de la producción (acción/obra) y del espacio donde se realiza (el taller). Y, por supuesto, también, para generar un poco de polémica. Me interesa la idea de crear una *comunidad circunstancial* durante estas semanas, de promover un aprendizaje en colectivo. No me interesa especialmente la idea de «la obra maestra», y la nomenclatura de «artista» me resulta problemática. Doy bastante valor a la práctica como forma de reflexión, al quehacer calmado, al intercambio de experiencias. El taller es, para mí, un lugar social donde se habla y se genera debate mientras se trabaja. Es un lugar que cuidar y al que aportar.

El taller de materiales blandos en el que nos encontramos está situado donde antes lo estaba el de metales. Es un espacio que se ha ido construyendo poco a poco, de *retales*: los armarios, recuperados de antiguas aulas; los hules, adquiridos de saldo. Muchos de los materiales que utilizaréis han sido traídos por unas y otras personas, según ha ido surgiendo la necesidad. Las pieles de cebolla para producir tintes naturales son aquellas que podemos haber utilizado para hacer el sofrito en casa. Si os fijáis, el propio espacio y sus elementos parten inicialmente de la idea de *sostenibilidad* –una idea que trata de acompañar también, como veréis, a las prácticas–.

Resulta simbólico que a los materiales blandos se les atribuya, habitualmente, una componente de género determinado. Los materiales blandos han venido de decirse *femeninos* y *domésticos*, propios de manualidades (que no necesariamente de *artesanía*). Es quizás por su término de «blando», opuesto a esa idea *viril* de Arte con «A» mayúscula. Me pregunto, ¿qué visión os viene a la mente cuando pensáis en materiales blandos aplicados a la creación artística? ¿Y qué os viene cuando pensáis en «artista»? ¿Qué diferencias hay, si es que existen, entre el *arte* y la *artesanía*? ¿Existe un nombre para lo que ocurre entre ellos? Para mí, la sección de materiales blandos es un laboratorio en el que experimentar, pero también un espacio, como en investigación, en el que nos podamos plantear preguntas más que respuestas absolutas.

Recuerdo que al empezar a investigar, en 2013, planteaba «arte» y «artesanía» como polos opuestos, con *objetos* y *objetivos* distintos. El tiempo me ha dado a entender, a través por ejemplo de la gente que se gradúa en Bellas Artes y de sus formas de subsistencia, que ambos conceptos no son opuestos sino que albergan una increíblemente compleja red de relaciones, de tonos de gris. El estar haciendo arte o artesanía y de calificarlo como una u otra cosa dependerá mayoritariamente de la óptica de quien lo juzgue –una óptica informada e influida a su vez por juicios de valor creados a partir de la propia genealogía de quien observa–. Una cosa es lo que no es otra cosa. El valor intrínseco de la acción que se convierte en un acto de supervivencia, de *sostén*-ibilidad.

Me interesa responder *preguntas* no necesariamente solo para un/a lector/a, para un modelo indefinido (masa), sino como un acto de auto-comprensión y de comprensión de la institución (otra masa indefinida). Fíjate, planteo a los dos entes opuestos (lector-masa e institución-masa) como seres sin rostro.

«Las categorías generales no se refieren a nada en el mundo real ... las categorías generales son meros estereotipos.» (Delanda cit. Dolphijn y Van der Tuin, 2012, p. 98) ⁶

Me decanto cada vez más por usar un lenguaje por menos ambages desde el momento en el que asumo *hablar* igual como *trabajo manualmente*. Desde hace mucho tiempo considero que trabajo «fino, pero con bordes bastos». Cuando trabajo con un volumen de madera –un juguete, una caja, un marco, una herramienta– y lijo ligeramente sus cantos vivos, a mano, con un taco de madera envuelto en papel de lija, estos quedan suaves al tacto a la par que visualmente aceptables. Y, no obstante, no son perfectos: hay variaciones en la superficie, hay zonas donde se lija más que en otras, zonas en donde la madera es más blanda. Claro, no tienen porqué tener una apariencia de regularidad y consistencia propia de la mecanización exacta. Los cantos pulidos a mano tratan de acercarse lo justo a la perfección electrónica de los modelos virtuales. Lijar los cantos de una madera en un movimiento de vaivén, oscilante, circular, es algo muy humano. Eliminar filos y astillas y dejar una superficie suave es vol-

⁶ [Ing.] *General categories do not refer to anything in the real world ... general categories are mere stereotypes.*

ver amorosa a la materia. Los cantos agudos, «bellos», «perfectos», duelen al tacto y se deterioran con mucha rapidez si se golpean o aun si solo se usan. Quiero entonces empezar a utilizar el lenguaje y el texto igual como trato a una madera: en un equilibrio precario entre lo *fino* (correcto) y lo *basto* (vivencial, humano). Las superficies bien definidas, bien delimitadas, complacen a la vista. Al tacto, en cambio, le placen las formas romas, gastadas y que se adaptan a los pliegues que se hacen en la palma de la mano al cerrarla. Trato de utilizar el lenguaje y el texto como si lo asiera en mis manos –lo más cerca que pueda: escribiendo con bolígrafo primero, tecleando con las teclas de la computadora después y notando el tacto de todas las superficies–. El conjunto deber ser *táctil*. El serrín de las palabras debe poder saborearse en el paladar.

«Los objetos son proyectos de frontera. Pero sus límites cambian desde adentro; los límites son muy difusos. Lo que las fronteras contienen provisionalmente sigue siendo generativo, productor de significados y de cuerpos. Establecer (e identificar) fronteras es una práctica arriesgada.» (Haraway cit. Dolphijn y Van der Tuin, 2012, p. 109)⁷

Establecer lo que es una periferia es dependiente de los anteojos utilizados. Establecer qué entra dentro de una categoría y que entra dentro de otra es complejo, espinoso. ¿Se educa en la Facultad para que las fronteras permanezcan como están?

En *London Orbital* (2003), el escritor Iain Sinclair recorre los límites de Londres establecidos y condicionados por una barrera física en forma de cinturón viario. Nos habla de lo que ve, de lo que siente saltando muros, cruzando viaductos, surcando barrios periféricos –suburbios– y obviando indicaciones mientras camina buscando cerrar un círculo y establecer una línea en el paisaje a ras de la segunda autopista más larga del mundo, la M25 que rodea la capital inglesa. En *Mala sangre: peregrinación a lo largo de la frontera irlandesa* (1998), Colm Tóibín recorre a pie los límites difusos que se sitúan entre Irlanda e Irlanda del Norte y habla con sus habitantes –su paisanaje– para sonsacar el porqué de la separación entre dos territorios visualmente iguales,

⁷ [Ing.] *Objects are boundary projects. But boundaries shift from within; boundaries are very tricky. What boundaries provisionally contain remains generative, productive of meanings and bodies. Siting (sighting) boundaries is a risky practice. Es interesante constatar aquí el juego de palabras y significados entre «siting» [establecido, asentado] y «sighting» [avistar, observar, identificar]. No olvidemos que aquí los «objetos» no son necesariamente físicos sino conceptuales.*

pero surcados de cicatrices personales. Si bien ambos buscan conocer y experimentar, como también lo hacen los Situacionistas, la *psicogeografía* del lugar, su naturaleza anglosajona no concibe activamente la *deriva*, el errabundeo propio de esta metodología.⁸ No, ellos aspiran a recorrer una línea determinada –aunque incluya tomar desvíos–, una frontera y a describir lo que observan con ojo descriptivo –que no crítico–.

Phil Smith (2010), en lugar de psicogeografía, utiliza otro término para contextualizar su práctica: «mitogeografía». Argumenta que la «mitogeografía» es una «versión» inglesa de la psicogeografía, pero que difiere de esta en el sentido de que aúna una percepción crítica del lugar (su afectación por las distintas intervenciones humanas –desde las pintadas en los muros hasta la acción *gentrificadora* del turismo–) con la generación de historias visuales y narrativas –individuales y colectivas– que generan un nuevo «mito» del lugar geográfico contemporáneo. A diferencia de Sinclair o Tóibín, Smith invita a reinventar lo que se ve para mistificar el paisaje cotidiano como un todo, valorizarlo como leyenda. Actúa casi como un chamán o como un *stalker* –en línea evolutiva desde los artistas-caminantes británicos como Richard Long o Hamish Fulton–.⁹

⁸ El Movimiento Situacionista es una corriente intelectual desarrollada en Europa, entre las décadas de los 50 y los 70, que trabaja en la detección y exploración de las *situaciones construidas* y su contexto socio-geográfico. Por «situaciones construidas», Debord (2013) define momentos de la vida construidos «concreta y deliberadamente para la organización colectiva de un ambiente unitario y de un juego de acontecimientos» (p. 35). En otras palabras, se trata de desvelar instancias de la vida cotidiana que han sido «construidas» y legitimadas por determinados *poderes fácticos*, generar «momentos de ruptura, de aceleración, *las revoluciones en la vida cotidiana individual*» (Internacional Situacionista, 2013, p. 60). Se habla de romper con la normalidad y la alienación. El Movimiento Situacionista, eminentemente urbano, propone la conquista de las «situaciones» a partir del trabajo con la *psicogeografía* –el sistema de afectos que se desarrollan entre las personas y el entorno geográfico– y la práctica, entre otras formas, de la deriva –el caminar sin destino concreto, como método de contemplación e interpretación del espacio–. Si bien se debe al movimiento situacionista la acuñación y la popularización del término, el origen de las *prácticas psicogeográficas* pueden trazarse a la figura de las y los *flâneur* [Fr. paseantes] de la literatura francesa del siglo XIX (Elkin, 2016; Benjamin, 2012), y también, fuera del ámbito urbano, a las rutas de peregrinación religiosa y a los andares como forma de mística (Careri, 2013). Para una profundización monográfica en el término *psicogeográfico*, es muy recomendable la lectura de Coverley (2010).

⁹ Por *stalker* [Ing. acechador] nos referimos aquí al personaje en la película homónima dirigida por Andréi Tarkovsky (*Stalker*, 1979): un individuo que se gana la vida guiando a otros al interior de una zona de exclusión peligrosa y desconocida, donde sólo él y los de su misma condición son capaces de transitar sin perecer. En su acción realiza crípticas acciones

Mientras estuve estudiando en Inglaterra participé en un proyecto que coordinaba uno de los profesores de la escuela y que denominaba *Beating the Bounds*. Invitaba al alumnado que tutorizaba a caminar juntos con él los límites de la ciudad de Nottingham, una maraña conurbada en donde se confundían los términos municipales. Un día nos contó que, antiguamente, los ancianos locales caminaban con los jóvenes por las lindes del territorio y ejecutaban un curioso ritual, con el mismo nombre, para que no olvidaran nunca a dónde pertenecían:¹⁰

«Muy frecuentemente, en ciertos puntos de la frontera, los muchachos jóvenes eran puestos boca abajo y golpeados con la cabeza en una piedra determinada. En tiempos pasados, los chicos adolescentes podían ser también vareados, lanzados sobre setos, en zarzales o en estanques ... Estas acciones quizás tenían originalmente un antecedente oscuro, pero en tiempos más recientes aseguraban de *estampar* la localización exacta de una frontera en las sucesivas generaciones de la comunidad.» (Cholesbury-cum-St Leonards Local History Group, 2013, p. 7)¹¹

Golpeábamos en grupo las lindes, como hacían Tóibin y Sinclair. Yo, por mi parte, realizaba un proyecto similar —sin golpes— en el que trataba de caminar los límites de la provincia en distintos tramos, tratando de reafirmar y conocer mi

y rituales que sólo él comprende. Por ejemplo: cruzar un paraje realizando unos movimientos determinados o dejar un rastro de tornillos en lugares concretos.

¹⁰ *Beat the bounds* [Ing. golpear las lindes] es un ritual popular de origen impreciso de Gran Bretaña. Las gentes de una geografía determinada se reúnen cada siete o diez años para recorrer juntas los límites históricos de sus tierras, de su parroquia o de su municipio y se detienen en lugares determinados (mojones: árboles centenarios, grandes piedras, muros...); los golpean con una vara y proclaman al viento y a los presentes su propiedad de forma simbólica.

¹¹ [Ing.] *Most frequently, at certain points on the boundary, young boys were held upside down and had their heads bumped on a marker stone. In past times adolescent boys might also be 'switched' (i.e. hit with the willow wands), thrown over hedges, into brambles or ponds or required to climb up chimneys or over roofs. These actions may have originally had a darker antecedence but in more recent times ensured the imprinting of the exact location of a boundary by successive generations of that community.* Aquí se establece un diálogo particular con la tradición —discontinuada por su prejuicio físico hacia el objeto y, al parecer, mucho más moderna— de golpear con la frente tres veces frente de la figura del *Santo dos croques* [gal. Santo de los «coscorrones»] en la catedral de Santiago de Compostela. La figura representa, supuestamente, al arquitecto del pórtico en donde está situada y, popularmente, se atribuye que realizar esta acción, golpearse la cabeza, ayuda a desarrollar de una buena memoria.

posición geográfica en un lugar que me era desconocido: lo llamé *A One-Man Walk Around Nottinghamshire*. Cada semana trazaba sobre un plano de carreteras de Nottingham una ruta que debía recorrer en una jornada entre dos poblaciones que tuvieran estación ferroviaria. Una día a la semana partía hacia una localidad, descendía del tren y empezaba a caminar hasta otra localidad con estación ferroviaria a varias decenas de kilómetros. Allí, antes de que anocheciera y se terminaran las frecuencias de paso, tomaba otro tren de vuelta a casa, a veces haciendo estrafalarias e incomprensibles escalas. Una vez en mi lugar de residencia, procesaba –durante el resto de semana– el material fotográfico y los escritos en cuadernos que realizaba durante la travesía.

Las caminatas que realizaba eran caóticas, pues el mapa de carreteras no siempre representaba los caminos para peatones. Era muy fácil perderse. La percepción del paisaje, de los detalles culturales, el recorrer parajes marcados por la humedad, la verdor y las siluetas de edificios y pueblos aflorados en la revolución industrial, el *shock* cultural, la falta de dinero, la pulsión para llegar a la localidad de destino antes de que partiera último tren marcaban una acción *mitogeográfica* y autoafirmativa. Y me sentía, de paso, como los artistas a los que admiraba.

Pese a la cantidad de material producido –que utilizaría más adelante– el trabajo final que presenté allí, de aquél proyecto, decidí que fuera un simple póster de 50x70 centímetros. Destacaba el nombre de la acción, las fechas en las que se había realizado y listaba las localidades que se habían cruzado. El póster permanecería expuesto en la pequeña pared que tenía asignada en el espacio de taller –vacío de mesas y de sillas– para que pudiera ser evaluado por un conjunto de docentes –a puerta cerrada– en un día determinado, cuando el final de cuatrimestre se acercaba. Quedó, si se miraba de lejos, un poco torcido. Había, como siempre, más historia que la que se veía a primera vista.

«—No me pasa nada.

—Es posible, Andrea... llevo unos días que descubro sombras extrañas en los ojos de todos. ¿No le ha sucedido alguna vez atribuir su estado de ánimo al mundo que la rodea?» (Laforet, 2004, p. 231)

A veces me pregunto si la necesidad de geo-localizar, de utilizar cartografías que tenemos algunos no es una cuestión –un síntoma– generacional: tratar de dejar constancia de donde uno ha estado con la infantil esperanza de dar sentido a la *volatilidad* de lo que sucede a nuestro alrededor. A «lo líquido», para hacer una cita obligatoria a la obra de Bauman (2004). Recuerdo observarlo tanto en mis trabajos como en los de otro alumnado en mi último curso de licenciatura –y aún tiempo después, ya en el



BY DAVID IAN TOOMAN AT 11.00 AM

**A ONE-MAN WALK
AROUND
NOTTINGHAMSHIRE**

BY
DAVID IAN TOOMAN

WITH
ILLUSTRATIONS BY
DAVID IAN TOOMAN

WITH
AFTERWORD BY
DAVID IAN TOOMAN

WITH
AFTERWORD BY
DAVID IAN TOOMAN

WITH
AFTERWORD BY
DAVID IAN TOOMAN



máster y en el doctorado—: había un buen número de personas a mi alrededor que utilizaban la noción del atlas, del mapa, en sus obras. No consigo decidir si era una cuestión motivada por la docencia de un profesorado determinado o de si el alumnado se veía abocado a ello por una suerte de fuerza invisible, por una cuestión histórica.

En noviembre de 2017 rebusco en el Taller de Maquetas y Modelos de la Facultad, en el Edificio *Menjadors*,¹² una madera para hacer un pequeño estante para una pieza en una exhibición en la que participo en la sala de exposiciones del centro. Me topo, por sorpresa, con nueve plafones grandes y gruesos de corcho mecanizado en un rincón olvidado. Como si hubiera encontrado una reliquia en un contenedor, me doy cuenta de que son los plafones con los que una amiga montó una gran superficie de corcho (de algo más de dos metros de alto por tres de ancho) en una pared de este mismo edificio, con motivo de una exposición de trabajos finales de carrera. Positivó distintas capturas de fotografía analógica y las distribuyó —pinchándolas allí con chinchetas de cuerpo transparente— siguiendo un orden determinado. Llamó a la obra *A propósito de un sistema de relaciones en el que podemos hallarnos inmersos*. Anteriormente, en una estancia Erasmus en un país del este de Europa, ella también había realizado un trabajo en el que fotografiaría los planos de la red ferroviaria que encontraba en diferentes estaciones de toda su geografía.

Al final del curso pasado, 2016–2017, entre varias y varios colegas hablamos sobre cómo había un número importante de alumnas y alumnos que trabajaban proyectos donde tenían una gran presencia la realización de habitáculos desmontables, especialmente cúpulas geodésicas. Recordaban a los iglús del escultor Mario Merz y quizás también a los *Merz* del artista Kurt Schwitters, pero las obras que presentaban tenían que ver no tanto con la presencia espacial —la permanencia— sino con la *intrascendencia*: eran cúpulas que recordaban a las *yurtas*, las cabañas de pieles utilizadas por nómadas en las estepas de Mongolia; eran temporales, capaces de desaparecer en un

¹² El Edificio *Menjadors* [Cat. comedores] recibe su nombre de su antiguo uso como comedores subvencionados de la Universidad de Barcelona, desaparecidos cuestionablemente a causa de «particularmente el déficit intrínseco del Servicio de Comedores, agravado por la disminución de alumnos y de personal de la UB en la zona de influencia y las importantes inversiones que hubiera requerido la actualización de la infraestructura de los Comedores imprescindible para continuar dando el servicio de cocina completa» [Cat. *Particularment el dèficit intrínsec del Servei de Menjadors, agreujat per la davallada d'alumnes i de personal de la UB en la zona d'influència i les importants inversions que hagués requerit l'actualització de la infraestructura dels Menjadors imprescindible per continuar donant el servei de cuina completa*] (Universitat de Barcelona, 2011, p. 1). Su antigua localización alberga hoy, después de constantes renovaciones, talleres de distintas disciplinas (cerámica, gravado y maquetas y modelos), aulas polivalentes y espacio común para el alumnado.

abrir y cerrar de ojos. Una de las alumnas decía, incluso, que aspiraba a poder vivir en la cúpula desmontable que había fabricado con cañas de bambú y un ingenioso entramado de conectores de aluminio. Le faltaba, eso sí, trabajo en una funda para cubrirla y hacerla impermeable. En un Trabajo de Final de Grado, un estudiante había trabajado con distintos colaboradores en el proyecto y realización de una cúpula de grandes dimensiones con nervaduras de aluminio, cubierta con una funda elástica de color rojo pasión. La llamó *Instant Church* (Ing. Iglesia instantánea) y pretendía convertirla en un hito portátil para la realización de conciertos y acciones de creación reivindicativa. En diciembre de 2016, en el marco del Festival Drap-Art, se colaboró con un colectivo de arquitectos que edificaron una cúpula geodésica, frente al Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, con cañas que habían recogido en el delta del Río Llobregat. Tanto la «iglesia instantánea» como la cúpula de cañas estaban aquejadas del mismo problema: en el plano virtual las uniones entre las distintas piezas que las componían habían funcionado, pero la variación introducida por el error humano o la propia naturaleza de los materiales cuando se pasaban al plano físico hacía que las estructuras resultantes fueran inestables. Otro alumno, en su TFG, obviaba directamente la planificación y montaba habitáculos en lugares insospechados a partir de restos de materias vegetales y de su propia experiencia intuitiva (Climent Barba, 2018).

¿No son acaso las cúpulas, la creación de espacios cerrados y móviles y de *yurtas*, una manera inconsciente de decir «*duck and cover*» ante lo que se les echa encima?¹³ ¿No son acaso una respuesta? Un enfrentamiento entre el deseo de un lugar estable y el de escapar hacia cualquier otro lugar —si es que éste todavía existe—.

Una de las investigadoras invitadas en un seminario al que asisto concluye una oratoria con la siguiente frase: «la teoría no puede dejar de oler a tierra».

Antes de que se me olvide, me apunto aquello que desconozco si ya he escrito. Aquella alumna, que hablaba alemán, que hacía margaritas con alambre fino, me dijo

13 [Ing. *agáchate y cúbrete*]. *Duck and Cover* (1951) es también el título de un cortometraje producido por la entidad de protección civil estadounidense en el marco de la Guerra Fría para su distribución en centros educativos. En el film se instruye sobre el peligro de la bomba atómica, sobre cómo detectar su detonación y sobre maneras de protegerse de sus efectos. Una de las maneras de estar más seguro —nos dicen— es agacharse y cubrirse, como hace Bert, el protagonista animado de algunos de sus fragmentos —una tortuga con casco militar que se refugia en su caparazón ante cualquier peligro— y que nos interpela al final con el siguiente mensaje: «¿Qué se supone que tienes que hacer cuando veas el *flash*? ¡Agáchate y cúbrete!». Véase [#2].

en una tutoría: «¡pero se supone que tienes que orientarme!». Le había dicho que podía hacer lo que quisiera como proyecto a partir de diferentes técnicas que les había presentado. Orientarte, ¿hacia qué? ¿Quieres hacer sólo margaritas de alambre? Pues hazlas, pero asegúrate de investigar la mejor manera de construirlas.

16 de noviembre. Mientras trabajo en el despacho entra una de las mujeres que realiza la limpieza en el centro. Recuerdo que alguien me dijo una vez que quien más sabía de arte en una facultad de Bellas Artes era el personal de limpieza: cuando entraba en un aula debía ser capaz de detectar inmediatamente y con exactitud si aquella acumulación de «trastos» en la esquina era una instalación en proceso de construcción o, bueno, «trastos» que debían «recolocarse» —y que alguien se había olvidado de «reordenar»— con el fin de limpiar más fácilmente. Le cuento esto y me confiesa que, en cierta manera, lo cree a ciencia cierta. Mientras pasa un trapo por las mesas —que se llenan de polvo cada día por las partículas en suspensión, propias del ambiente en un taller— y me cuenta que estuvo trabajando como limpiadora en un famoso museo de la ciudad. En una de sus salas, me cuenta, entendió porqué algo era arte:

«Había una sala muy larga y muy alta, con cuadros que iban del suelo hasta el techo. En una de las esquenas había uno de ellos que representaba a una mujer mayor sentada. Los ojos de aquella mujer tenían tal profundidad que incomodaba mirarla. Ansiaba abandonar la sala mientras pasaba una “mopa” muy grande entre las líneas rojas pintadas en el suelo, delante de cada pintura. Si por casualidad rozaba alguna de aquellas líneas, “saltaba” la alarma silenciosa en la garita de seguridad y me “echaban” la bronca».

Ella lleva los ojos perfilados en color negro, muy oscuros, como aquella señora en el cuadro. Me dice que algún día le gustaría —tanto a ella como al resto de personal de limpieza— llevarse alguna pieza, recibir alguna obra como regalo. Es tradición que cada año, coincidiendo con la festividad de navidad, un miembro del cuerpo docente permanente de la Facultad realice una obra seriada para todo el personal del centro. «Como estamos subcontratadas y nunca se nos tiene en cuenta para el regalo institucional».

[#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/Apunts-generals_Mat-Tous.pdf

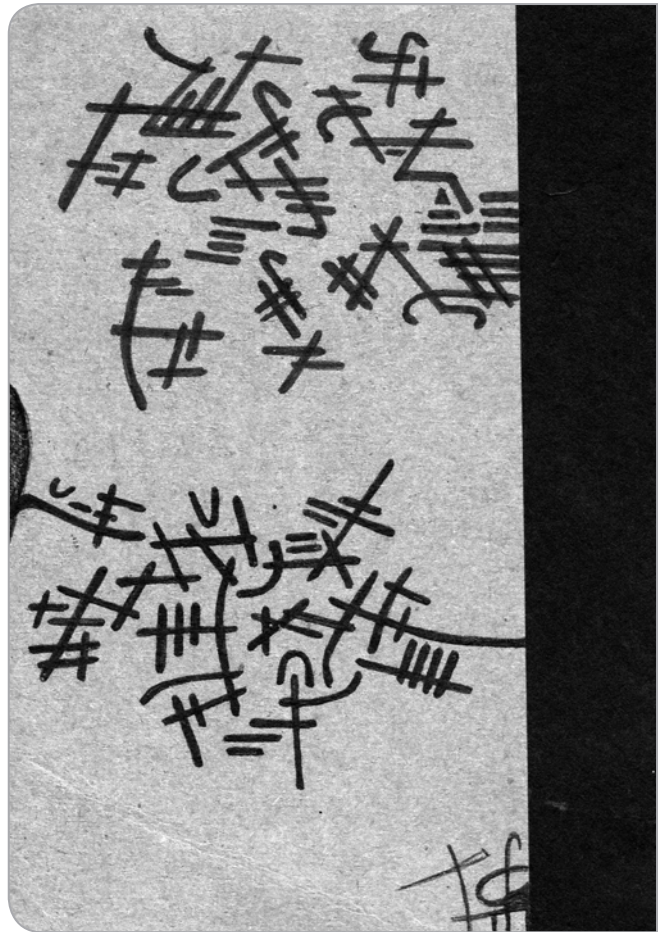
[#2] <https://www.youtube.com/watch?v=BFT8hLjHtuE>

[#3] https://elpais.com/diario/1985/04/10/cultura/481932001_850215.html

- [#4] <http://www.cholesbury.com/beatbounds.htm>
 [#5] <http://goo.gl/yPp9iq>
 [#6] <http://goo.gl/FbccVE>
 [#7] <http://goo.gl/kzyc3r>
 [#8] <http://ecodiario.eleconomista.es/actualidad-eAm-argentina/noticias/5649814/03/14/Quino-La-tematica-anticapitalista-de-Mafalda-contrarresta-sus-inicios-capitalistas-.html>
 [#9] http://www.ub.edu/cau/Menjadors/PLA_MENJADORS.pdf

- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BENJAMIN, Walter (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- CARERI, Francesco (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili
- CHOLESBURY-CUM-ST LEONARDS LOCAL HISTORY GROUP (2013). *Beating the Cholesbury Bounds*. Disponible en [#4]
- CLIMENT BARBA, Aitor (2018). Cabañas remiradas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*, 102–104. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- COVERLEY, Merlin (2010). *Psycho geography*. Harpenden: Pocket Essentials
- DEBORD, Guy (2013). Definiciones. En MAYOS SOLSONA, Gonçal (Ed.), *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*, 35–36. Barcelona: RBA
- DOLPHIJN, Rick y VAN DER TUIN, Iris (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Harbor (MI): Open Humanities Press
- ELKIN, Lauren (2016). *Flâneuse. Women Walk the City in Paris, New York, Tokyo, Venice and London*. London: Chatto & Windus
- GARCÍA SANTA CECILIA, Carlos (10/04/1985). El dibujante Quino, creador de Mafalda, indignado por la utilización de sus viñetas como emblemas franquistas. *El País*. Disponible en [#3]
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume, PORQUER RIGO, Joan Miquel y SERRANO NAVAMUEL, Francisco Javier (2017, junio). «Seis miradas. Escultura y figuración, escultura y creación» o una exposición de genealogías docentes a través de escultura figurativa. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#5]

- GROYS, Boris (2009). Education by Infection. En MADOFF, Steven H., *Art School (Propositions for the 21st Century)*, 25–32. Cambridge (MA): MIT Press
- HAN, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder
- INTERNACIONAL SITUACIONISTA (2013). Teoría de los momentos y construcción de situaciones. En MAYOS SOLSONA, Gonçal (Ed.), *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*, 58–61. Barcelona: RBA
- LAFORET, Carmen (2004). *Nada*. Barcelona: Destino
- LATOUR, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial
- LAUTERBACH, Ann (2009). The Thing Seen: Reimagining Arts Education for Now. En MADOFF, Steven H., *Art School (Propositions for the 21st Century)*, 85–97. Cambridge (MA): MIT Press
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (Coord.) (2017, junio). Grassroots. Proyectos creativos (y didácticos) para entretrejer comunidad (y facultades) desde la creación artística. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#6]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y ROS VALLVERDÚ, Jaume (2017, junio). Generando desajustes por un cambio sistémico mediante las artes. ATE-SI, un grupo de innovación docente singular en la Universidad de Barcelona. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#7]
- REDACCIÓN (25/04/2014). Quino: «La temática anticapitalista de Mafalda contrasta sus inicios capitalistas». *Ecodiario.es*. Disponible en [#8]
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- SINCLAIR, Iain (2003). *London Orbital*. London: Penguin Press
- SMITH, Phil (2010). *Mythogeography: A Guide to Walking Sideways*. London: Triarchy Press
- SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.) (2008). *Being with Al/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers
- TÓIBIN, Colm (1998). *Mala sangre: peregrinación a lo largo de la frontera irlandesa*. Barcelona: Península
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2011). *Pla de racionalització. Menjadors universitaris*. Disponible en [#9]

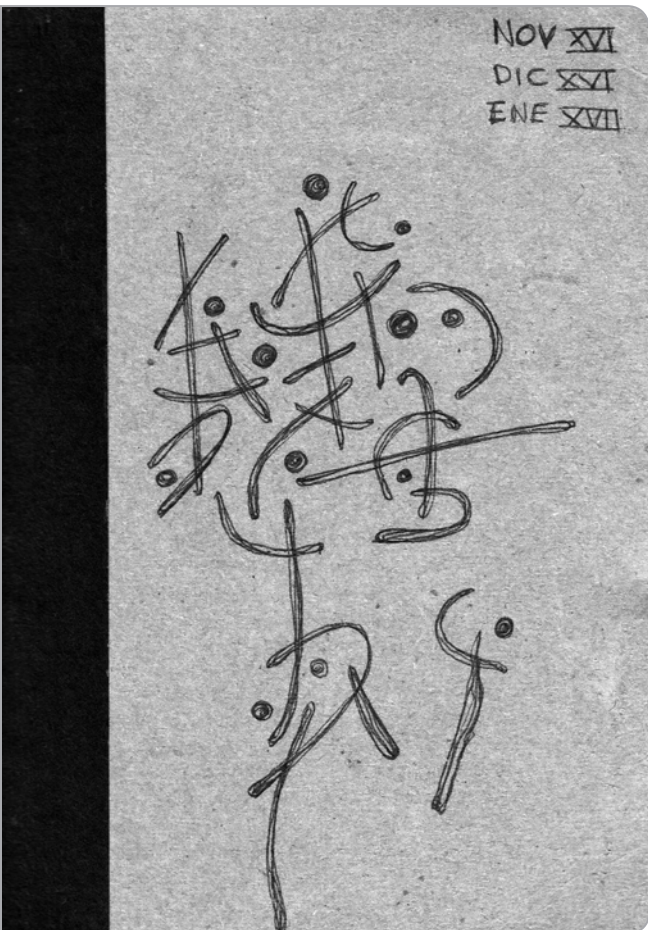


Cuaderno nº20

NOVIEMBRE 2016

DICIEMBRE 2016

ENERO 2017



RAP
RT
6

Festival
Internacional
de Reciclatge
Artístic de
Catalunya

PEURE POLS SOTA L'AIGUA

ers oberts i accions artístiques
tat de Belles Arts UB,
cte Sea-Store i
val Drap Art
au d'Aprenentatge Servei

ANTISTAT
TECHNOLOGIA
REMOVES
20
OF THE
ECONOMY

¡Echadlos fuera!
 ¡Fuera!, ¡dentro!, ¡fuera!¹

He pasado la última semana redactando un informe para justificar mi actividad a la Agencia Catalana de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) y así reclamar la renovación de mi contrato por un (último) año más. No es el procedimiento habitual: un informe de la investigación realizada para el programa de doctorado con resultado satisfactorio suele ser suficiente para que la universidad justifique la recontratación—. Estoy leyendo *Meeting The Universe Halfway* (2007) de Karen Barad, recomendado en los seminarios del programa de doctorado. En su segundo capítulo se habla de la diferencia entre *reflejar* y *difractar*. La autora enfatiza la idea de que la investigación es difractoria en el sentido de que entiende que todos los fenómenos se interconectan en la misma, que no existe validez en la separación (arbitraria) de campos de conocimiento. Hay que recordar que las relaciones se superponen a pesar de las diferencias, como la luz en el punto central de un diagrama de Venn.² Me quedo mejor con el término refractar: refractario, como un «tocho» de cerámica; fractal, como el infinito.

1 Fragmento de «La solución final», canción del grupo de rock radical vasco La Polla Records en su disco *Carne para la picadora* de 1996 [#1].

2 Conocidos por el nombre de su ideador, el matemático inglés John Venn [1834–1923], los diagramas de Venn pretenden representar las relaciones lógicas posibles entre dos o más elementos haciendo énfasis en las áreas donde se superponen. Como vemos en la obra *Venn Diagrams under the Spotlight* (2011) de Amalia Pica, la representación más común de un diagrama de Venn suele ser la de dos círculos –uno magenta y otro cian– que se superponen simétricamente aproximadamente en una tercera parte de su superficie –para formar el color púrpura–. Pese a lo «lógico» de la visualidad de estos diagramas, la propia mecánica cuántica a la que refiere Barad (2007) cuestiona –a través del teorema de Bell, otro matemático– la propia «validez» de los fenómenos que representan estos, como vienen a explicar Henry Reich y Grant Sanderson en su video *Bell's Theorem: The Quantum Venn Diagram Paradox* [#2].

El punto que me resulta *punzante*³ es que en sus conclusiones, la autora problematiza que, en una óptica y metodología *difractarias*, no tiene sentido diferenciar entre lo que es «interno» y lo que es «externo», sino que existe lo inconcreto, las escalas de gris intermedias. Esto me lleva a cuestionar las condiciones de superposición en las relaciones entre «interno» y «externo» en la universidad contemporánea. Yo, por ejemplo, estoy más dentro que fuera –aunque penda de un hilo–. Los profesores asociados se suponen más fuera que dentro –aunque la realidad se empeñe en negarlo–. Al profesorado en general se le supone una actividad de «transferencia» (hacia el exterior), como también se le supone a la propia institución universitaria (retorno social). Los alumnos tienen trabajos para mantenerse *fuera*, pero que irremediamente tienen que afectar a su situación *dentro* –en forma de consumo energía, de complejidad en la sostenibilidad personal y emocional–. Y las actividades que planteamos con mis colegas en clave de Aprendizaje–Servicio, ¿no son acaso una muestra más de dentro-fuera-dentro? ¿Qué son sino un proto-cuestionamiento de la situación?

Si parto de la idea de que no existe una exclusión clara entre lo que está *dentro* y lo que está *fuera* en la universidad y en la Facultad de Bellas Artes, ¿Qué sentido seminal puede tener buscar a *profesionales externos* –partiendo de una idea exclusiva–? Los alumnos senior o de cierta edad, o incluso los más jóvenes y con trabajo en el exterior, ¿no son acaso también profesionales externos a los que podría preguntarse? La situación me recuerda al planteamiento emancipador de la educación de Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2003). Si el profesor en sí no sabe nada, ¿porqué se presupone que el alumno *no ha de saber* algo?

«Aún hoy, qué es lo que permite al pensador despreciar la inteligencia del obrero sino el menosprecio del obrero hacia el campesino, del campesino hacia su mujer, de su mujer hacia la mujer del vecino, y así hasta el infinito. La sinrazón social encuentra su fórmula recogida en lo que se podría llamar la paradoja de los inferiores superiores: cada uno está sometido a aquél al que se representa como inferior, sometido a la ley de la masa por su misma pretensión de distinguirse» (Rancière, 2003, p. 49).

Es necesario replantear qué es un «profesional externo», qué sentido tiene y qué oculta establecer esta diferenciación y aceptarla. El criterio de persona que limpia

3 *Punzante*, como cuando Bourriaud (2008) se refiere a las preguntas que según él plantea el artista Félix González-Torres con su obra: «¿cómo puedo habitar en tu realidad?» o «¿cómo puede el encuentro entre dos realidades modificarlas de manera bilateral?» (p. 63). Pero *punzante* también en el sentido de Barthes (1990) cuando habla de una cualidad particular en una imagen fotográfica que nos «pincha» o «atrapa»: «pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad ... ese azar que en ella me *despunta*» (p. 65).

cada mañana el espacio del despacho del taller tiene un juicio tan válido en algunos temas como yo puedo tenerlo en otros. Son ámbitos de conocimiento *diferentes* pero, como en todo, *superpuestos*. Trabajando como trabaja ella en la Facultad, ¿no es también una *agente* de la misma?

Alguien formula una pregunta: «¿quiénes son los “otros” en nuestra investigación?». Según el realismo agencial (Barad, 2007) la realidad no es nunca un ente pasivo.

Una primera propuesta para un seminario para profesorado en formación en una universidad de Madrid en torno al uso de las plantas tintóreas. Me han invitado y me piden un texto para hacer su promoción interna:

Nos iniciaremos a los procedimientos y herramientas básicas para trabajar el tintado de fibras animales (seda, lana) y vegetales (algodón, lino), así como en la elaboración de tintas para papel, con elementos naturales (cortezas, hojas, raíces, frutas, flores) en un seminario de carácter teórico-práctico. En una primera parte nos introduciremos brevemente en los principios del tintado natural para pasar luego a una práctica en la que recolectaremos materias vegetales de los espacios abiertos del campus. A partir de los materiales recogidos y de otros proporcionados por el ponente, realizaremos una demostración del procedimiento de tinte/tintado y elaboraremos muestrarios de color de los resultados.

Los conocimientos tratados en el seminario permiten establecer vínculos potenciales entre disciplinas curriculares de la educación secundaria (Educación plástica, Biología, Química, Tecnología, Ética) y generar proyectos que enfatizan los conceptos del *Do-it-yourself* («Házlo tú mismo») y la sostenibilidad (ambiental, económica y social).

«¿Hola? ¿El señor Joan Miquel Porquer? Mi nombre es [omitido]. Le llamo de [omitido]. Le contacto porque ha llegado a nuestras manos un informe de [omitido] donde nos hace constar que no está cumpliendo con sus obligaciones como receptor de la beca F-DGR. Nos gustaría que nos aclarara esta situación y le invitamos a que nos haga llegar, tan pronto como le sea posible, un informe con el fin de que nos pueda dar su versión de los hechos y valorar la renovación de su subvención...»

Sobre el informe del que he empezado a hablar al inicio del capítulo. En una mañana de noviembre recibo una llamada mientras camino por el centro de la ciudad. La escucho y me recorre la espalda un dolor frío y sordo, como cuando me rompí la clavícula:

Informe de alegaciones presentado por [omitido] en respuesta al requerimiento de [omitido] en relación al procedimiento de renovación de su ayuda FI-DGR⁴

[omitido]

Investigador pre-doctoral FI-DGR
Departamento de Artes y Conservación-Restauración
Sección de Escultura y Creación
Universitat de Barcelona

Contextualización:

Este documento toma como referencia el documento «Informe de seguimiento anual del plan de investigación» (anexo 1), que fue tramitado en su momento a la comisión académica de [omitido] y que también está en poder de [omitido]. En estas últimas instancias, según me consta, el susodicho informe fue considerado correcto y satisfactorio y apto para recomendar mi continuidad tanto por lo que respecta a nivel de investigación como a nivel del contrato que se le vincula. [omitido] ([omitido] previamente con [omitido]) corrobora también esta información, así como también [omitido].

Las alegaciones demuestran que se ha cumplido con las tareas determinadas en el Plan de Investigación planteado para la obtención de la ayuda FI-DGR en el año 2015 (Anexo 2, «descripción del proyecto del candidato» y «objetivos para el próximo año»), renovado este año 2016. El propio informe de seguimiento, como pueden comprobar, fue elaborado mediante la referencia y contestación de los diferentes apartados de este plan de trabajo, citando a las diferentes tareas realizadas que lo demostraban. En este documento de alegaciones que les tramito sigo el mismo método, respondiendo a la lista de reclamaciones que me trasladaron en su correo electrónico del pasado día 8 de noviembre (anexo 3), después de que me hicieran primero el requerimiento por teléfono. El escrito se apoya en una selección de documentos anexos que refrendan las informaciones proporcionadas.

⁴ Se reproduce aquí el informe tramitado, en el cual se han omitido los nombres propios citados en el original. Se ha decidido, también, hacer omisión de los documentos anexos que se entregaron, aunque se mantiene su referencia para dejar constancia de su cantidad.

Respuesta a los requerimientos:

Requerimiento 1: *Listado de la propuesta de agentes externos seleccionados, con los datos identificativos y perfil profesional que debería permitir valorar la relevancia y la conveniencia de incluirlos en el trabajo de campo de la tesis doctoral, así como un breve comentario de las razones que han llevado a su elección.*

Como pueden observar en los apartados de «objetivos» y «metodología» del anexo 2, en enfoque de mi investigación no mencionaba en ningún momento la realización de una lista concreta de profesionales externos, si no que partía de la necesidad de conocer y analizar representaciones que estos, muy diversos, tenían sobre la educación superior en arte (una cuestión directamente vinculada al apartado «presupuestos» del mismo documento), así como de facilitar su participación en el contexto de la universidad. En el anexo 1 (p. 6 y 7) pueden comprobar que pongo especial énfasis en esta cuestión vinculada directamente al establecimiento de las preguntas de investigación que problematizo (p. 4). Se ha trabajado extensivamente en el contacto, relación y entrevista con agentes externos y sus entornos de trabajo por medio de estancias de investigación (anexos 4 y 5), visitas de representación académica, participación en seminarios de formación específica (anexos 6, 7, 8 y 9) y la organización de eventos e iniciativas académico-artísticas diversas constatables a través de distintas evidencias, comunicaciones y certificaciones (véase el web <http://artsocialtextil.com> o, por ejemplo, los anexos 10, 11, 12, 13 y 14). La entrevista de los *stakeholders* se ha realizado con la ayuda de un modelo de entrevista semiestructurada en continua evolución a través de las sugerencias de los y las entrevistados/as, modificando así también las líneas de indagación. Por medio de los diferentes documentos anexos y de los ya referenciados en el «informe de seguimiento anual del plan de investigación» (p. 9 a 15), se puede certificar que esta información ya se ha trabajado y facilitado públicamente y que –por lo tanto– puede extraerse de, por ejemplo, la participación en congresos y la organización de jornadas y acontecimientos creativos (donde se incluye la participación de otros miembros del proyecto de investigación competitivo al que se adscribe la ayuda FI-DGR, [omitido], como son [omitido]). Una parte de estas participaciones pueden descargarse desde la red desde mi perfil en el portal Academia.edu o de las páginas web de los distintos eventos en los que he participado (por ejemplo, *Foro para la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* [#3] o *Congress of Educational Sciences and Development* [#4]).

Requerimiento 2: *Las partes ya redactadas de su tesis doctoral, relativas al estado de la cuestión sobre el que ya se había trabajado conjuntamente.*

Como en la respuesta al requerimiento 1, la información relativa a esta cuestión ha sido trabajada públicamente a través de distintos medios. Se han presentado dos artículos para su publicación en revistas científicas que contienen, en síntesis y referencias, una primera parte escrita de la tesis doctoral que corresponde a la parte trabajada con [omitido].

El primer artículo, «Trazando un imaginario cartográfico sobre educación superior a partir de ocho conceptos fundamentados. Metodología y consideraciones preliminares para un marco teórico» (anexo 15) fue transmitido a la revista [omitido] el 27 de noviembre de 2015. [Omitido] hizo su recepción y declaró que le «causaba buena impresión» tanto por vía telefónica como por correo electrónico (anexo 16). En un correo electrónico posterior del día 3 de enero (anexo 17), [omitido] cambia de opinión y considera que el artículo no se ajusta a lo que había solicitado, retornándomelo con múltiples comentarios (anexo 15), [omitido].

El segundo artículo, «Imaginario cartográfico. Metodologías y consideraciones preliminares para un marco teórico sobre educación superior», fue aceptado para su publicación en la revista *Arte y Movimiento* de la Universidad de Jaén (anexo 18). La parte específica de la tesis trabajada con [omitido] fue presentada en una comunicación-ponencia [omitido] en el *Paradox Fine Art Forum Biennial Conference* el mes de setiembre de 2015 en Poznań, Polonia (anexo 19), del que se está a la espera de publicación de actas. Este trabajo también se presentó en el *4th International Congress of Educational Sciences and Education* (anexo 14). Se asistió por iniciativa propia a la formación específica en materia de métodos de evaluación (anexo 20), de la que se facilitó información a [omitido] (anexo 21).

De entre la documentación que no ha sido hecha pública y que demuestra que ya se ha tramitado esta información a [omitido], cabe destacar los diferentes informes enviados tanto a [omitido] como a [omitido] durante el decurso del año 2015 (anexo 22). Estos informes han sido tramitados tanto de forma virtual como presencial en distintas reuniones concertadas y en ellos se hace referencia a las distintas fuentes consultadas y a los resultados de búsqueda en distintas bases de datos.

Requerimiento 3: *Copia de las referencias bibliográficas descargadas de la base de datos internacional siguiendo los criterios de búsqueda y selección que le había recomendado [omitido].*

Las referencias bibliográficas descargadas, como se destaca en el anexo 1 (p. 3 y 4), ya han sido trabajadas y facilitadas a [omitido], como puede verse a través de los informes de investigación ya referenciados (anexo 22). Una parte importante de estas referencias se pueden observar en el artículo tramitado a [omitido], en poder de [omitido]. He entendido que [omitido] ya disponía de todo el material bibliográfico posible sobre la parte de mi tesis que hace referencia a [omitido], partiendo del hecho de que el proyecto [omitido] cuando fue concedida mi beca FI-DGR. En todo caso, siempre me he mostrado receptivo a tramitar a [omitido], mientras he estado [omitido] con [omitido], aquellas referencias bibliográficas de las que me informaba no disponer (como puede verse en el anexo 23).

En referencia a este requerimiento y también al número 2, quiero dejar constancia del trabajo realizado en el proyecto [omitido] para el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona [omitido]. En dicho proyecto, durante los meses de noviembre y diciembre de 2015, se trabajó en una búsqueda bibliográfica y documental que permitió la redacción de la herramienta y la memoria final del proyecto (anexo 24)

en colaboración de los otros miembros/as del mismo como [omitido] y [omitido]. Como pueden ver en el ejemplo del anexo 25, los resultados fueron bien recibidos por los otros componentes del proyecto. [Omitido] me había encargado la responsabilidad e elaborar este material en solitario, por sorpresa, en una reunión que mantuvimos –a la que no pudo asistir [omitido]–, en paralelo al trabajo que estaban realizando otros componentes del proyecto y sin comunicárselo a los mismos. En este contexto solicité la ayuda de las personas citadas más arriba, ante la impotencia frente a tal empresa. Una vez realizado el trabajo y reconocido como correcto por [omitido] a todos los/las doctores/as que la realizaron, recibo un correo dirigido únicamente a mi persona en el que cuestiona éste trabajo, sin tener en cuenta la participación de los demás. En este propio correo se puede ver como hace alusión a los artículos en los que trabajo dentro del campo de estudio de mi tesis (anexo 26).

Requerimiento 4: *Propuesta concreta de diseño metodológico, con la finalidad de poderlo valorar entre el doctorando y [omitido] y poder hacer las recomendaciones oportunas. Esta era una parte crucial porque este semestre debería empezarse a realizar el trabajo de campo de la tesis.*

Este punto se trabaja en las diversas reuniones mantenidas durante el año 2015. Como se confirma en estos encuentros y en las referencias bibliográficas citadas en los artículos referidos en el requerimiento 2, la metodología del estudio de los materiales y de las concepciones de los profesionales externos se realiza desde una perspectiva cualitativa de Flick (2009) y enmarcada inicialmente en la teoría fundamentada tipificada por Strauss y Corbin (1998). El trabajo etnográfico y de entrevista se trabaja a partir de los consejos y métodos desglosados por Weiss (1994). Todas estas perspectivas se problematizan a partir de los cuestionamientos que plantean las posturas post-cualitativas (Lather y St. Pierre, 2013), autoetnográficas (Hernández y Rifá, 2011) o de la historia oral (Miralles Montserrat, 1985), según convenga en cada caso.

Requerimiento 5: *Informe del trabajo realizado desde el mes de enero de 2016.*

Para responder a este punto, les remito una vez más al anexo 1 y a las referencias y acciones que allí se detallan, ordenadas de forma cronológica. Así mismo, les adjunto un certificado de mi tarea docente firmada por [omitido], respectivamente [omitido], unidad donde se presta. [Omitido] fue, además, [omitido] del desaparecido [omitido], donde se empezó a prestar docencia en el año 2015 (anexo 27). En este sentido, también les adjunto una serie de documentos facilitados por el Hospital Clínico de Barcelona (anexo 28) en donde se hace referencia a un accidente viario que sufro el día 12 de febrero de 2016 [omitido]. Este accidente requiere someterme a una operación quirúrgica, desde la que vuelvo a mi investigación ni bien recibo el alta de hospitalización el día 19 de febrero. Desde entonces vuelvo puntualmente a Barcelona para recibir revisiones y curas hasta finalizar mi estancia de investigación en Jaén (anexo 4) el 13 de abril de 2016, justo antes de re-

emprender mi docencia. Cabe destacar que estas estancias y el propio accidente estaban en conocimiento de [omitido] (anexo 29).

Para terminar, quiero hacer referencia a la reclamación de que «nos informa de la imposibilidad de reunirse con usted, a pesar de las veces que se lo ha pedido» y que parece englobar todos los requerimientos anteriores. Para responder a esta cuestión, en primer lugar, estoy a la espera de [omitido]. En segundo lugar, les conmino a ponerse en contacto con mis responsables directos, [omitido]. En tercer lugar, y en relación al informe [omitido], me gustaría hacer constar una serie de hechos.

Al final del segundo semestre de 2015, y coincidiendo con el trabajo sobre los anexos 15, 18 y 24, mis diferencias con [omitido] empezaron a crecer por las divergencias que teníamos respecto a los objetivos de mi tesis y mi papel dentro de [omitido]. Estas divergencias eran compartidas tanto con [omitido] como con otros/as miembros del proyecto. El día 8 de enero de 2016 se convocó una reunión del equipo del proyecto de investigación (anexo 20) para que [omitido] nos pusiera al día del trabajo realizado y nos presentó una herramienta que deberíamos utilizar para realizar la parte práctica de dicho proyecto. La herramienta en cuestión fue duramente cuestionada por la mayoría de las personas presentes, entendiéndose que no se había consensuado ni había habido discusión posible. Aunque, según me consta, no hay acta de esta reunión, cualquiera de las personas presentes entonces puede corroborar esta información [omitido].

Después de esta reunión, [omitido] insistió en que nos reuniéramos en privado para comentar mi trabajo. Yo mismo había convenido en la necesidad de tener dicha reunión (anexo 31), preocupado por las dudas suscitadas en el proceso de investigación y las incongruencias conceptuales con las que me estaba encontrando. Como en las reuniones de trabajo que habitualmente habíamos mantenido para comentar los informes de seguimiento mensuales (anexo 22), confiaba en la asistencia de [omitido] como [omitido] de la investigación. En esta ocasión, como en la que me encargó la tarea de [omitido], [omitido] tenía un compromiso y no pudo quedarse. En esta reunión privada [omitido], después de la reunión de todo el grupo, me recriminó el trabajo que había realizado hasta entonces, entendiéndose que no estaba cumpliendo con lo que [omitido] entendía que debía ser. Según su versión, mi investigación debía ir encaminada exclusivamente al cumplimiento del [omitido] y de ella –y de [omitido]– dependía su correcta consecución. En este contexto intenté defender mi tarea y plantear cuestionamientos a su visión unidireccional, que entendía muy sesgada respecto al plan de trabajo que había presentado para la obtención de la ayuda FI-DGR (anexo 2), en donde [omitido] era sólo una parte muy concreta. Tal como quedaba firmado en mi contrato, desde el inicio y de acuerdo con mi perfil profesional y de expertise, había estado trabajando en mis tareas de investigación y docencia en los espacios del [omitido] de la Facultad de Bellas Artes bajo la supervisión de [omitido]. [Omitido] insistió en la necesidad, en esta reunión, de que a partir de entonces trabajara bajo su supervisión exclusiva, cada día de la semana y en un horario dictaminado por [omitido], en [omitido]. En este contexto, acosado por la situación y por sus recriminaciones

continuadas, acepté sus términos y abandoné la reunión. Horas más tarde, durante el día 8, me reuní con [omitido], le informé sobre el suceso y le comuniqué mi intención, como resultado, de abandonar tanto la beca como la investigación doctoral que se le vinculaba.

[Omitido] insistió en que reconsiderara mi postura y que participara en las próximas estancias de investigación que tenía programadas [omitido] (anexos 3 y 4). Así lo hice en ese momento. En el transcurso de aquellos días, [omitido], según me consta, solicitó con [omitido] una reunión para tratar la situación y pedir explicaciones. Después de continuadas insistencias de [omitido] por vía electrónica en que participara en dicha reunión y en que cumpliera con los «acuerdos» de la reunión privada del 8 de enero, el 20 de enero decidí declinar desde entonces mi asistencia y comunicación con [omitido] si no era a través de [omitido] (anexo 32), entendiendo que me encontraba en notoria posición de indefensión respecto a aquella persona. En un correo posterior, el día 24 de marzo, quise dejar constancia de mis preocupaciones (anexo 33) ante las reiteradas insistencias de [omitido], como la que me hacía en respuesta a mi omisión de cumplir con sus «acuerdos» (anexo 34). Cabe decir que en aquellos momentos me encontraba participando en las diferentes estancias de investigación (anexo 29) en la medida que me lo permitía mi estado (anexo 28).

Ante los continuados requerimientos de [omitido] que cada vez consideraba más amenazantes (anexo 35), decidí poner en conocimiento de [omitido] la situación el 5 de abril de 2015 (anexo 36). Me atendió [omitido] y me recomendó hacer los pasos necesarios para desvincularme de [omitido] académicamente antes de tramitar cualquier queja formal. En este sentido, [omitido] se puso en contacto con [omitido] para plantear el caso y solicitar información sobre como proceder. Después de múltiples consultas a [omitido] y, tengo entendido que por vía de ellos, a la propia [omitido], se dictaminó el procedimiento adecuado para [omitido] la [omitido] de [omitido] con el menor perjuicio.

En un documento adjunto (anexo 37) a la tramitación del informe de seguimiento anual del plan de investigación a mi entonces programa de doctorado (anexo 1), proponía la substitución de [omitido] por la figura de [omitido] en [omitido] de mi tesis. [Omitido] y [omitido] realizaron un informe registrado donde corroboraron el acuerdo en esta solución el día 14 de julio de 2016 (anexo 38). Después de una reunión en [omitido] el día 28 de julio de 2016 –con presencia de [omitido]– y por sugerencia de [omitido], se acordó que la mejor manera de resolver la situación y facilitar los trámites era [omitido]. El setiembre de 2016 apliqué para mi ingreso extraordinario en el programa [omitido], y obtuve la aprobación para matricularme (anexo 39) bajo la dirección de [omitido] (un hecho que hice efectivo el día 26 de setiembre de 2016 –anexo 40– y por el cual dejaba de tener vinculación efectiva con [omitido]). Hecha esta gestión, adjunté mi solicitud de renovación de la ayuda FI-DGR –tramitada a [omitido]– sendas cartas firmadas por [omitido] donde justificaba esta decisión en términos académicos ante [omitido] (anexo 41).

Con estas gestiones, y con el bien entendido de que se había cumplido con todos los trámites y que se había pasado por todos los estamentos de la institución universitaria, confiaba en la resolución de la problemática de mi continuidad y en la posibilidad de renovación

en la última anualidad de la ayuda FI-DGR. Confío ahora en que las alegaciones que les he facilitado respondan a sus reclamaciones y quedo a su disposición para resolver cualquier duda que les surja o para completar cualquier información que les parezca pertinente.

[...]

Defensa a ciegas. Entrego el informe, junto con un fajo de papeles anexos –pruebas– en el registro de la oficina de la agencia que me lo ha solicitado. Debe haber varios kilogramos de papel. Exijo por escrito tener acceso –«tener vista y obtener copia», según me dice que escriba mi abogado– al informe negativo que se ha realizado sobre mi. Como respuesta obtengo –tras unos días y continuas consultas aquí y allá, ayuda de compañeros y de personal administrativo– el silencio y la concesión de la renovación de la ayuda que sostiene mi contrato pre-doctoral por un año más. El último.

La fotografía de una red de pesca saliendo de la lavadora del Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes se convierte en la ilustración de fondo para un folletín-publicación describiendo las actividades que se van a realizar en una colaboración con el Festival Drap-Art'16 en clave de Aprendizaje-Servicio (Porquer Rigo, 2016). Decido titular al folletín, en un acto unilateral, «*Treure pols de sota l'aigua*», *sacar polvo de bajo el agua*, una frase hecha catalana utilizada para describir «obstinarse a hacer una cosa imposible, obtener imposibles» –pero también objetar, criticar– (Espinal, 2006, p. 149). Nadie objeta al título, que surge como una respuesta –un clamor– a las complicaciones de gestionar un evento de tal envergadura: problemas para gestionar convenios generales y de Aprendizaje-Servicio, problemas para obtener financiación, problemas de comunicación entre las distintas partes y problemas con agendas ocultas. Las redes, como la que sale de la lavadora, han sido donadas por la cofradía de pescadores del puerto de Barcelona y todavía conservan un penetrante olor a mar. Para secarlas las extendemos en el espacio de parking que hay detrás del taller de materiales blandos, entre el edificio principal y el de *Menjadors*. Con ellas se quiere realizar una suerte de instalación móvil para invadir la Plaza dels Àngels, frente al Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad. La sección de noticias de la página web de la universidad se hace eco de toda la iniciativa:

«Del 16 al 31 de diciembre, el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) acogerá la vigésima edición del Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Cataluña que organiza Drap-Art, la plataforma de artistas, diseñadores, artesanos

y creativos que convierten la basura en arte. Edición tras edición, este certamen se ha consolidado como un importante escaparate de las tendencias artísticas que trabajan reaprovechando materiales de desecho. Este año, la Facultad de Bellas Artes estará presente por primera vez en la convocatoria: una cincuentena de estudiantes de los grados de Bellas Artes y Diseño, así como del Máster de Creación Artística Contemporánea, tutorizados por profesorado de la Facultad, realizarán talleres y acciones artísticas en el marco del festival. Será los días 16, 17 y 18 en el vestíbulo del CCCB y en la Plaza dels Àngels, y el acceso es libre y gratuito.

La participación de la Facultad de Bellas Artes en el festival Drap-Art'16 nace de la invitación de los artistas Thomas Nölle y Claudia Giannetti. Desde el planteamiento metodológico del aprendizaje servicio (ApS), que fomenta una participación activa en la sociedad y en los entornos educativos. Los miembros del grupo ApS-UB de la Facultad de Bellas Artes se han volcado en potenciar diversas acciones dentro del programa del festival: así, performances, talleres, intervenciones en el espacio público, o diseño de vestuario y esculturas, iniciativas que buscan explícitamente la participación del público y la interacción con él. “El objetivo es promover la cooperación cívica y la conciencia ecológica para lograr un mundo más sostenible en un espacio bioconstruido por el colectivo Investigación Cañera”, explican desde la Facultad.

La recreación de los tradicionales cigarreros con reminiscencias del semidiós mitológico Oannes, la construcción con redes de pesca descartadas, la creación de nasas que pueden capturar personas, la fabricación de peces con materiales de desecho, el sorteo de objetos encontrados en una tómbola inusual o el trabajo con el arte sonoro y lumínico como forma de alterar la realidad son algunas de las propuestas desarrolladas por los estudiantes en torno a la contaminación marina y a las problemáticas que suscita.» (Universitat de Barcelona, 15/12/2016)

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=ZStFB8bZITk>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=zcqZHYo7ONs&t=861s>
- [#3] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/presentacion.html
- [#4] http://congresoeducacion.es/edu_web4/presentacion.html
- [#5] https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2006/89642/Diccionari_sinonims_Espinal_a2006.pdf
- [#6] <http://hdl.handle.net/2445/120835>
- [#7] http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2016/12/035.html

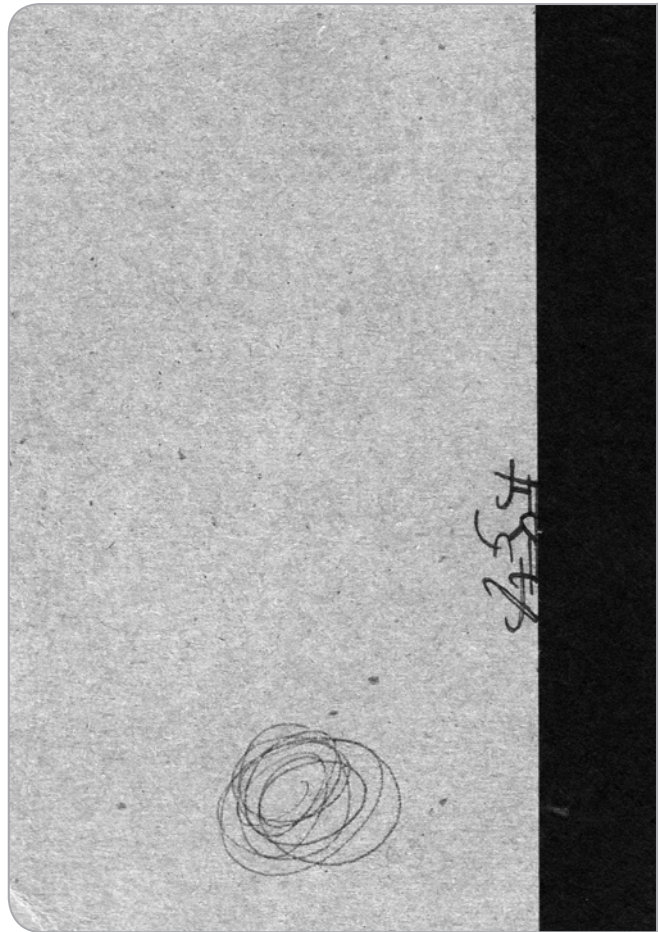
BARAD, Karen (2007). *Meeting The Universe Halfway. Quantum Physics and The Entanglement of Matter and Meaning*. Durham (NC): Duke University Press

BARTHES, Roland (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós

BOURRIAUD, Nicolas (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

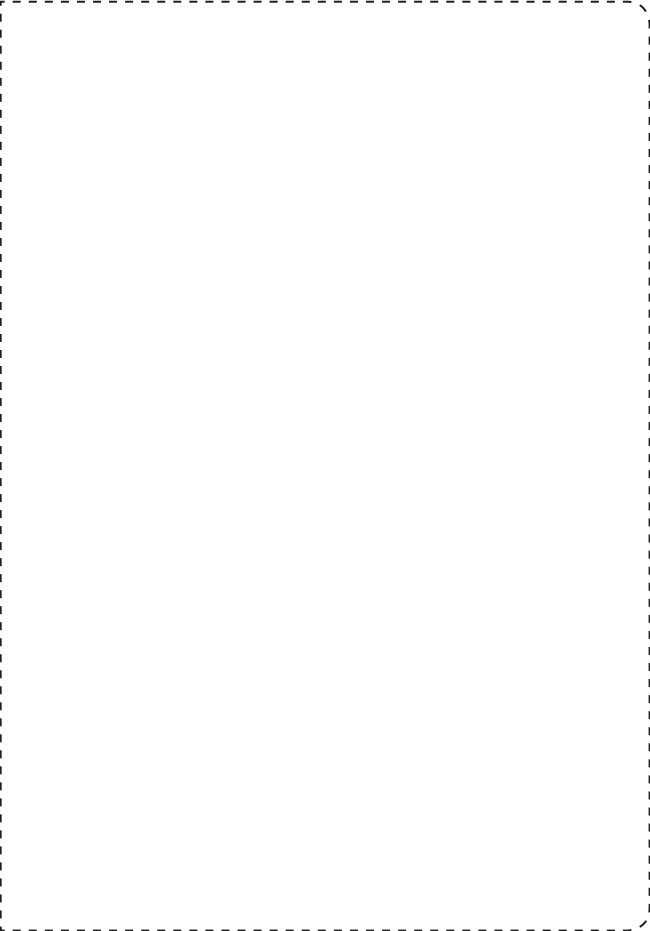
- ESPINAL, Maria Teresa (2006). *Diccionari de sinònims de frases fetes*. Barcelona i València: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, Publicacions de la Universitat de València i Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Disponible en [#5]
- FLICK, Uwe (2009). *An Introduction To Qualitative Research*. London: Sage
- HERNÁNDEZ, Fernando y RIFÀ, Montserrat (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro
- LATHER, Patti y ST. PIERRE, Elizabeth A. (2013). Post-qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 629–633
- MIRALLES I MONTSERRAT, Joan (1985). *Història oral. Qüestionari i guia didàctica*. Palma: Editorial Moll
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y GRAU COSTA, Eulàlia (Eds.) (2016). *Treure pols de sota l'aigua. Tallers oberts i accions artístiques. Facultat de Belles Arts UB, Projecte Sea-Store i Festival Drap-Art en clau d'Aprenentatge Servei* [Folletín autoeditado]. Disponible en [#6]
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (15/12/2016). *Una cinquentena de estudiants de la Facultat de Belles Arts participa en el festival Drap-Art'16*. Disponible en [#7]
- WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers. The Art And Method Of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster





Comunicación nº4

EXTENSIONES EN EL TERRITORIO



Título: Extensiones en el territorio. Experiencias de arte, aprendizaje-servicio y sostenibilidad

Resumen: La sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación–Restauración de la Universidad de Barcelona y el Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Investigación, Estrategia Docente, Sostenibilidad e Intervención Social. GIN-DO–UB/162) han fomentado durante los dos últimos cursos académicos intervenciones en clave de Aprendizaje-Servicio en el marco de los diferentes niveles del Grado en Bellas Artes. La comunicación hace un listado de las mismas, enumera sus objetivos y plantea una problematización sobre los límites de la metodología implementada a partir de la experiencia de los autores.

Palabras clave: Arte, Aprendizaje-Servicio, Innovación docente, Transferencia del Conocimiento

Tipo de comunicación: Comunicación oral presentada en la mesa redonda «Arte y Sostenibilidad» del *VII Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Badajoz, España, 20–22 abril 2017 [#0].

Referencia bibliográfica: GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2017, abril). Extensiones en el territorio. Experiencias de arte, aprendizaje-servicio y sostenibilidad. *VII Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Badajoz, España. Disponible en [#1].

Nota: El formato del documento original ha sido adaptado al de esta tesis doctoral con finalidad de homogeneizar la lectura.

Antecedentes

El 8 de marzo de 2014 se realizó en el centro El Puntal–Laboratorio de las Artes de Banyoles (Girona, Catalunya) la acción artística *Construimos textiles muros de resistencia* con motivo del Día Internacional de la Mujer. La acción partía del acto de elaborar cojines a partir de retales textiles –muestrarios de telas, ropajes– que se rellenaban con lana reutilizada de viejos colchones para montar finalmente un «muro» simbólico y reivindicativo en esa fecha tan señalada: cortar patrones, coser a mano y a máquina; varear la lana, rellenar y cerrar los volúmenes en forma de bloques blandos, remachar... En la acción participaban tanto alumnado y profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona como personas mayores de la localidad que se habían acercado, convocadas y curiosas, por aquella actividad inusual. La acción devenía un acto de resistencia y de transmisión intergeneracional, un ejercicio de memoria de oficio –colchonero/a, costurero/a– y, también, un acto de creación artística. Al final de la jornada las varias decenas de cojines realizados, aunque de pequeñas dimensiones, bloqueaban una puerta en forma de muro, casi homenajeando también a los *margers*, los constructores de paredes de piedra seca del mediterráneo.

Fue aquella una acción repetida más tarde en varias localizaciones, creando muros temporales y acciones colectivas de aprendizaje colaborativo: primero, ese mismo mes de marzo, en el Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad de Calders, CACIS (Barcelona) [imagen 1]; luego, en marzo de 2015, en Huelva, como parte del V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual; ese mismo mayo de 2015 en el Centro Cultural de «Ca la Dona» de Barcelona –con la obra, reinterpretada como *Cojines desobedientes*–. Esta actividad fue recogida por Porquer Rigo, Grau Costa y Piñol Torrent (2015) en una comunicación con el título *Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y el oficio tradicional*.



Imagen 1. Proceso de construcción colectivo de los cojines de la acción *Construimos textiles muros de resistencia* en el Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad de Calders, Barcelona (marzo de 2015)

En junio de 2016 se repitió una acción similar en el museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, Barcelona, con el título de *Trencadís tèxtil*. Se trataba esta vez de una acción algo distinta: un grupo de alumnos/as había decidido proponer como proyecto para una asignatura del Grado en Bellas Artes aquella acción en la que se invitaba, durante dos días, a cualquier persona del pueblo a pasar por el museo para elaborar un cojín en un formato estandarizado a partir de retales de múltiples colores para elaborar un mosaico volumétrico en el espacio de exposición y, más tarde, pasar a buscarlo para llevárselo si lo deseaba. En la instalación efímera del *trencadís* (nombre que aduce a un tipo de mosaico realizado, tradicionalmente, con fragmentos de azulejos unidos con argamasa y propio de las construcciones del modernismo catalán) se proyectaba en la pared de la sala un video sobre el proceso de preparación de la acción en el Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes y de la pre-fabricación de los cojines. Las personas que pasaban, mayores y personas acompañados de niños y niñas en su mayoría, se explayaban y explicaban sus historias y recuerdos, espontáneamente, con la acción: recordaban su pasado, cuando la propia acción artesana de varear y remontar colchones y de coser los propios atavíos era parte de lo cotidiano [Imagen 2].



Imagen 2. Proceso intergeneracional de elaboración de los cojines para la acción *Trencadís tèxtil* en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, Barcelona (junio de 2016)

Si antes era el profesorado quien tomaba la iniciativa en la organización del evento, en esta ocasión era el alumnado quien la tomaba y organizaba el espacio. El profesorado sólo asistía en calidad de facilitador y tutor. Se producía un traspaso de responsabilidad y también de autoría: el alumnado era el autor de la propuesta. Los miembros del equipo que conformaban la acción *Trencadís tèxtil* habían presentado su propuesta a concurso en la primera edición de la iniciativa *Arte+Social+Tèxtil* [#2], en la que había sido seleccionada para su realización en el museo.

Arte+Social+Textil (A+S+T), era una iniciativa altruista, sin financiación ni ánimo de lucro, de difícil clasificación promovida por profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la

Universidad de Barcelona y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, vinculada al Proyecto Internacional de Investigación Artística *Exposiciones EnREDadas*.¹ Desarrollada entre mayo y junio de 2016, A+S+T proponía la facilitación del desarrollo de exposiciones virtuales, exposiciones físicas, acciones y conferencias en torno al arte como medio social, a la creación artístico-artesanal y a sus intersticios, en el marco de convenios de colaboración del profesorado promotor con distintos centros e instituciones. Gestionada por unos comités científico y organizador multidisciplinares, A+S+T proponía el establecimiento de una red de complicidades para remover y facilitar la interacción del alumnado de las facultades implicadas (de todos niveles, de todas titulaciones) con el espacio público y profesional, desde una perspectiva académica, como forma de dinamización y generación. Se trataba de una convocatoria abierta, además, a alumnado de otras instituciones, a amateurs, a profesionales de las ramas afines a las temáticas, a fundaciones e instituciones interesadas, que en los distintos actos, como las *I Jornadas Internacionales de Investigación y Docencia Arte+Social+Textil*, podían presentar sus proyectos para su exposición pública. Se creaba en la iniciativa un entorno de horizontalidad, de facilitación, de «entre iguales» que permitía, paradójicamente, romper muros en lugar de construirlos.

En el mes de diciembre de 2016 se volvía a trabajar en red, esta vez con el Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Catalunya Drap-Art'16. La Facultad de Bellas Artes, desde la sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes de Conservación-Restauración y el Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Investigación, Estrategia Docente, Sostenibilidad e Intervención Social. GINDO-UB/162) [#4], organizaba una macro actividad de colaboración a la que se puso por título el significativo *Treure pols de sota l'aigua*² (Porquer Rigo y Grau Costa, 2016). En ella se coordinó la participación en la realización de talleres tutorizados en clave de Aprendizaje-Servicio de más de 50 alumnos/as de primer, tercer y cuarto curso de los Grados en Bellas Artes y Diseño durante el primer fin de semana del evento en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Con clara vocación familiar, de temática marina y con la condición de reutilizar residuos o materiales, los talleres incluían actividades de enfieltado de formas animales, cuentacuentos performativo, elaboración y uso de tintas naturales, o de estructuras en técnicas de cestería. En los talleres, el alumnado se convertía en docente y enseñaba a los asistentes –al público– las técnicas que habían aprendido en el aula, en asignaturas concretas o durante la titulación, para conseguir un objetivo.

¹ Promovido por la profesora Dra. Ángeles Saura de la Universidad Autónoma de Madrid, *Exposiciones EnREDadas* es un proyecto que pone en contacto iniciativas de exposición virtual para artistas-docentes de territorios de habla hispana y lusa. Véase [#3]

² Frase hecha catalana, traducida literalmente como «sacar polvo de debajo del agua». Refiere a realizar una actividad titánica, ardua y costosa, pero exitosa.

En Drap-Art y en las actividades precedentes se reafirman las actitudes y trabajos de algunos alumnos y alumnas –como por ejemplo de Ona Trepata, encargada del taller sobre cestería para la construcción de nasas para capturar simbólicamente humanos– que derivan hacia Trabajos de Final de Grado (TFG) que obligan al profesorado de la sección de Escultura y Creación a buscar colaboración en territorios colindantes–circundantes donde poder llevar a cabo proyectos concretos y complejos –en el caso de Trepata, la investigación en estructuras constructivas vivas en mimbre–. Durante el año 2017, la *Xarxa de Parcs de les Olor*s de Catalunya [Cat. Red de Parques de los Olores de Catalunya] nos permite ramificar estos intereses en distintos espacios asociados. Así, por ejemplo, el pueblo asociado de Sant Joan Les Fonts (Comarca de la Garrotxa), nos ofrece la participación en el certamen anual *Sant Joan les Flors* (en el que se festeja la entrada de la primavera con una tradición floral), donde la alumna-artista construye una estructura con hayas jóvenes [Imagen 3].



Imagen 3. Proceso de construcción de una estructura de plantas vivas con técnicas de cestería de Ona Trepata en Sant Joan les Fonts, Girona (febrero de 2017)

A ella se le unen Aitor Climent, que desarrolla un trabajo con cabañas y habitáculos efímeros en espacios naturales –y su documentación gráfica–; y Anna Gutiérrez, que elabora un refugio uterino de escala gigantesca en papel artesanal para el Museo Molí Fondo,

antigua industria papelera. Otro parque, el de Cal Vinanova (Alto Penedés), acoge un taller de creación y experimentación con instrumentos musicales elaborados con materiales del entorno en el marco del TFG de Cora Vergara. Gemma Maldonado, también con su trabajo final, recorre distintos de estos parajes a la búsqueda de colores y materiales para elaborar tintes naturales con los que marcar ropajes y configurar piezas escultóricas. En el parque de Vall de Ros (Vallés Oriental) se hace el encargo de un proyecto de esculturas en el espacio natural y *site specific* que recibe el nombre de *Contenedores de Olores*, en el que estudiantes de TFG (Albert Cantero, Marina Lozano, Laia Moretó, Pol Oliva y Oscar Otero) comparten proceso de creación e investigación formal con estudiantes de tercer curso (Lidia Ayala, Marta Cerdà, Andrea Martínez y Júlia Edo) del Grado en Bellas Artes para encontrar las raíces del trabajo de la tierra en la tierra, en sus esencias, con procesos de cerámica y su cocción.



Imagen 4. Instalación de pieza de Laia Moretó en la acción *Contenedores de Olores* en el Parque de los Olores de Vall de Ros, Santa Eulàlia de Ronçana, Barcelona (abril de 2017)

En 2016 habíamos experimentado ya con propuestas de aprendizaje-servicio en la Xarxa, actividades de intercambio colaborativo en el parque de El Serrat (Vallés Oriental). Concretamente con dos acciones vinculadas a asignaturas de tercer curso, *Taller de Creación II* y *Unidad de Experimentación Artística de Nuevos Recubrimientos y Contenedores en Arte*. La primera acción (recogida en Grau Costa, Porquer Rigo, Teixidó Simó, Ros Vallverdú, Morón Velasco y Comes Solé, 2016), que los estudiantes denominaron *Volta de fulla* [Cat. «Giro de hoja», en relación a la acción de pasar una página, pero también al uso de materiales vegetales], se realizó el día 15 de abril coincidiendo con la celebración del Día Internacional de las Artes de la UNESCO. La segunda acción, celebrada durante otoño, tuvo como título *Los colores del parque de los olores*; en esta última ocasión, la actividad tuvo como punto central el análisis y recolección de materiales vegetales para experimentar sus capacidades tintóreas con el objetivo de elaborar un catálogo de colores del paisaje.

Objetivos

Las actuaciones que hemos llevado a cabo estos últimos años atienden a los siguientes objetivos emplazados en el concepto de sostenibilidad –económica, ecológica y social–.

1. El intercambio generacional

Los distintos eventos contemplan una aproximación entre generaciones, una necesidad de transmisión de conocimientos a través de la experiencia.

Nuestro punto de partida es la conexión a través de un elemento de coincidencia que nos acerque a la memoria, esto es, la recuperación de una técnica artesanal vinculada a lo cotidiano; como herramienta de enlace entre lo desconocido para la juventud y lo vivido desde la madurez. Los oficios en vías de desaparición son un buen centro de atención para provocar esta confluencia de sentido vivencial y de conocimiento empírico.

Uno de los logros alcanzados ha sido la comunión en la recuperación del trabajo textil, cercano a los ámbitos rurales y a la suma de roles sociales transmitidos generacionalmente. La construcción de imágenes, *de lo que fuimos y de lo queremos ser*, reordena las posiciones en lo femenino y en lo masculino para replantear nuevos lugares de género y del oficio trabajado. Es el mismo proceso que el desarrollado en la propuesta teatral *Soroll de telers* [Cat. sonido de telares], dirigida por Olga Vinyals Martori i Noemí Cuadras con la asociación Artescena, en el proyecto *Teixidores* [Cat. tejedoras], presentada en el marco de las *I Jornades Internacionales de Investigació i Divulgació Arte+Social+Textil* de 2016 [#5].

Teixidores es una iniciativa que promueve la fusión artística, pedagógica y comunitaria con la que visualizar el trabajo de las obreras textiles –ahora ancianas– de las fábricas de Cardedeu (Barcelona). En *Soroll de telers*, las obreras mismas se re–interpretan en compañía de otras actrices *amateurs*, y se trabaja en colaboración con menores del Casal de Joves «La fusteria» y de alumnado del Instituto de Educación Secundaria «El Sui» de la misma localidad, que realizan una actividad de investigación y análisis histórico en clave de Aprendizaje-Servicio. Según Vinyals Martori:

«Para nosotras, lo más importante es el proceso y la implicación de las personas en los proyectos, el enriquecimiento personal y social que esto comporta; pero también somos artistas y, por lo tanto, cuidamos mucho toda la parte de la puesta en escena del espectáculo como si los actores y actrices fueran profesionales. Nuestro trabajo es riguroso.» (Redacción, 2015, p. 15)³

³ [Cat.] *Per a nosaltres, el més important és el procés i la implicació de les persones en els projectes, l'enriquiment personal i social que això comporta; però també som artistes i, per tant, cuidem molt tota la part de la posada en escena de l'espectacle com si els actors i les actrius foren professionals. El nostre treball és rigorós.*

Por nuestra parte, desde nuestras acciones (*Construimos textiles muros de resistencia, Cojines desobedientes, Trencadís textil*): 1) Resituamos (**resitu**ar) la posición de los y las trabajadores del oficio de colchonero/a para poner en valor su trabajo y su arraigo al territorio –y a la sostenibilidad económica y perdurabilidad implícita de su material de trabajo–. 2) Rompemos (**romper**) con el prejuicio de lo caduco en todas sus formas y damos, a través del intercambio cultural, enlaces para la realización con una mirada ecológica sobre el sistema. 3) Nos acercamos (**acercar**) a las realidades socioeconómicas de los productos y las materias, excerptas de las tradiciones –de oficio y/o de procedencia– para la reflexión sobre las necesidades de consumo –de mercado, de vivencia–. 4) Compartimos (**compartir**) entre generaciones y culturas los límites de nuestras propias decisiones –en la continuidad o no de un sistemas de trabajo o intercambio de productividad– que el sistema ha dejado fuera de sus propias premisas de competitividad. Y 5) Recuperamos (**recuperar**) instrumentos y manualidades técnicas que permitan repensar los conceptos artísticos en el campo de los social.

2. Formación entre iguales

De esta misma manera, estas «experiencias del compartir» se nutren del conocimiento adquirido por *el dejarse enseñar y el querer aprender*, desmitificando el concepto de transmisor (docente) y receptor (discente) en una educación de lo comunitario que pretende *re-emancipar* a los individuos (Freire, 2002).

Un ejemplo claro lo encontramos en el proyecto *Contenedores de olores* (2016), donde la enseñanza entre iguales deja de ser una transmisión gradual para ser un aprendizaje común. La fusión de alumnado de TFG con alumnado de tercero del Grado de Bellas Artes, bajo un mismo encargo de obra participativa con inclusión en un territorio concreto, fortalece los lazos del deseo artístico con los del comprender. Un esfuerzo colectivo para una obra individual concurrente, entrepuesta y comunicativa entre iguales. Una nueva manera de entender un aprendizaje de cerámica de gran formato –la construcción en planchas, la terracota cocida a alta temperatura– en donde la búsqueda del objeto constructivo se funde con la referencia natural del entorno y con la mirada global de los enlaces entre piezas que suman una unidad –efímera, tanto en su instalación como en su recorrido–.

Entendemos pues que los objetivos remiten al aprender des del descubrirse, el mostrarse des del compartir, el hacer desde el vivir. Así, al acercarse al otro(a) –no como reflejo de uno(a) ni como retiro del otro(a)– se subraya con la voluntad manifiesta del aprendizaje conjunto, común, en el absoluto del saber de la experiencia (**experimentar**).

3. Aprendizaje-Servicio y Trabajo Fin de Grado en la variedad del territorio

Adaptarse, **adaptar** modos de hacer a apariencias cambiantes, a rincones del desconocido, a la idea del «que parece», para poder ser en intensidad y medida del que la obra artística persigue ante el reto social y la definición de sostenibilidad que exige el territorio. Las y los estudiantes del Grado de Bellas Artes cada vez buscan más que su

investigación se extienda a la realidad funcional social transformadora. La negación del pensamiento decimonónico y propio del artista *voyeur*, aunque *crítico activista del XX*, promueve búsquedas personales en el sustrato socio-económico y político de alternativas constructivas para la ciudadanía. Aunque chocan con el sistema reiterativo y hostil al cambio que se ahoga en contradicciones de aquello que quieren nombrar «sostenible», incluso «ecológico».

Método

El aprendizaje-servicio [Ing. *service-learning*] es una metodología de innovación docente que apuesta por vincular la actividad de enseñanza-aprendizaje con el servicio a una causa social determinada. Partiendo de la detección y el análisis de la necesidad de un colectivo o situación concretos –de la comunidad– se propone que los y las estudiantes se acerquen de forma crítica a una realidad cercana y, en todo caso, compleja (Rubio, Prats y Gómez, 2003) para que investiguen y actúen sobre ella con el objetivo de mejorarla a la vez que aprendan los conocimientos que son propios de su área.

Cabe destacar que, si bien el aprendizaje-servicio tiene una clara intencionalidad solidaria, no se trata de un voluntariado o de un *practicum* más, puesto que incluye «tanto objetivos de servicio como objetivos de aprendizaje» (Rodríguez Gallego, 2003, p. 97) interconectados e interdependientes los unos de los otros. Una actividad de aprendizaje-servicio, en el marco de la educación superior, no puede plantearse a la ligera.

Resultados

La experiencia de estos últimos años en participaciones y colaboraciones con entidades e instituciones nos ha abierto nuevos cauces metodológicos y estratégicos docentes, donde la comunicación y el intercambio ciudadano hace de los resultados universitarios y artísticos algo más que meras respuestas a estímulos académicos. El contacto con las realidades social, comunitaria y participativa, aportan al estudiantado nuevas visiones y posibilidades de realizar sus aprendizajes artísticos como una proyección de compromiso social. Esto nos impulsa a seguir investigando en sistemas de inserción de la metodología de aprendizaje-servicio dentro del currículum ordinario de nuestras enseñanzas, nos envalentona a continuar difundiendo entre compañeros(as) y, sobre todo, entre gestores de nuestra institución universitaria la creación de cauces de reconocimiento para el profesorado y alumnado que las está impartiendo. El Grupo ApS(UB) [#6] –en el que se insieren los autores– se ha constituido como promotor de esta visión de futuro, se coordina interfacultativamente y se compromete con la multidisciplinariedad en la búsqueda de proyectos que sumen diversidad temática, técnica y procedimental, pero que confluyan en fines comunes al servicio de la sociedad. Es un reto y una utopía, pero es necesario conseguir vertebrarlo en el umbral de las posibilidades reales de ejecución.

Conclusiones

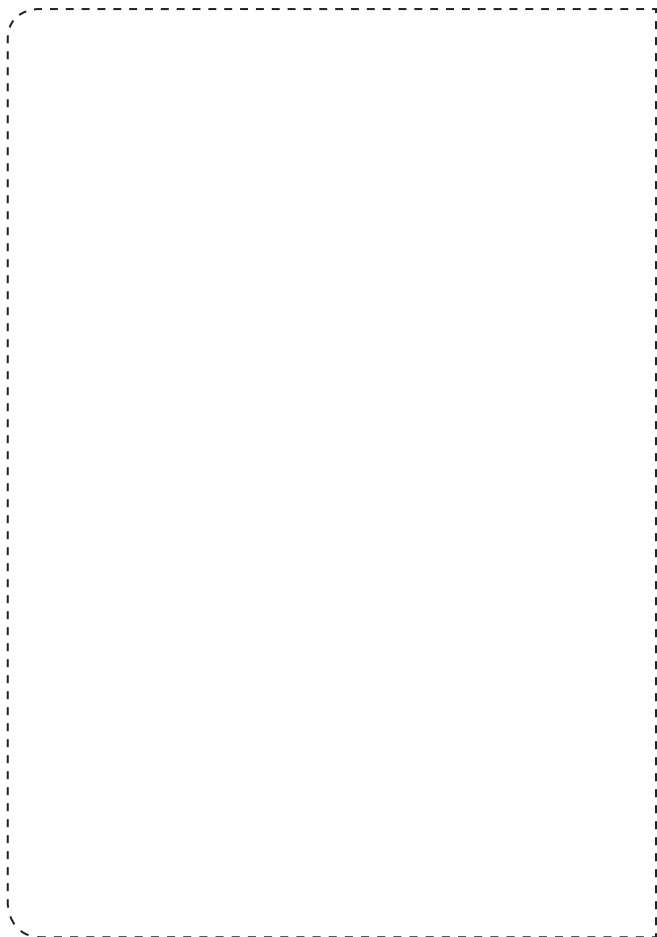
La metodología del aprendizaje-servicio conlleva el riesgo de no ser entendida ni por el *partner* ni por la institución educativa. Si se realiza correctamente puede ser un puente eficaz de transferencia del conocimiento pero, sobre todo, de transferencia de la «mutación» social. Es necesario que el uso de una metodología que pretende la mejora y la «mutación» en un sentido positivo y ascendente del sector actuante conlleve necesariamente pronunciarse en relatos, como suma de necesidades, que apuesten por respuestas transgresoras. Cada estudiante(a) buscará en sus parámetros de investigación el *desgranaje* que le sea más indicado.

-
- [#0] <http://www.educacionartistica.es/>
 - [#1] <http://goo.gl/9hYF8v>
 - [#2] <http://artsocialtextil.com/>
 - [#3] <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>
 - [#4] <http://mid.ub.edu/webpmid/content/atesi>
 - [#5] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/05/Programa_Jornades_AST.pdf
 - [#6] <http://www.ub.edu/grupapsub/>
 - [#7] <http://goo.gl/wouob2>
 - [#8] <http://hdl.handle.net/2445/120835>
 - [#9] <http://goo.gl/qyLPQ1>
 - [#10] <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157/41700>

- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GRAU COSTA, Eulàlia, PORQUER RIGO, Joan Miquel, TEIXIDOR SIMÓ, Enric, ROS VALLVERDÚ, Jaume, MORÓN VELASCO, Mar y COMES SOLÉ, Pilar (2016, junio). Parajes sin límites. Una intervención artística en clave ApS para compartir en el Día Internacional de las Artes. *XIII Foro Internacional de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#7]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y GRAU COSTA, Eulàlia (Eds.) (2016). *Treure pols de sota l'aigua. Tallers oberts y accions artístiques. Facultat de Belles Arts UB, Projecto Sea Store y Festival Drap Art en clave de Aprendizaje-Servicio* [Folletín autoeditado]. Disponible en [#8]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015, junio). Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y el oficio tradicional. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en [#9]
- REDACCIÓN (2015). Entrevista a Olga Vinyals Martori. *Artescena social: la lluita per visibilitzar el teatre i el circ social*. *Art Social*, 1, 14-17.

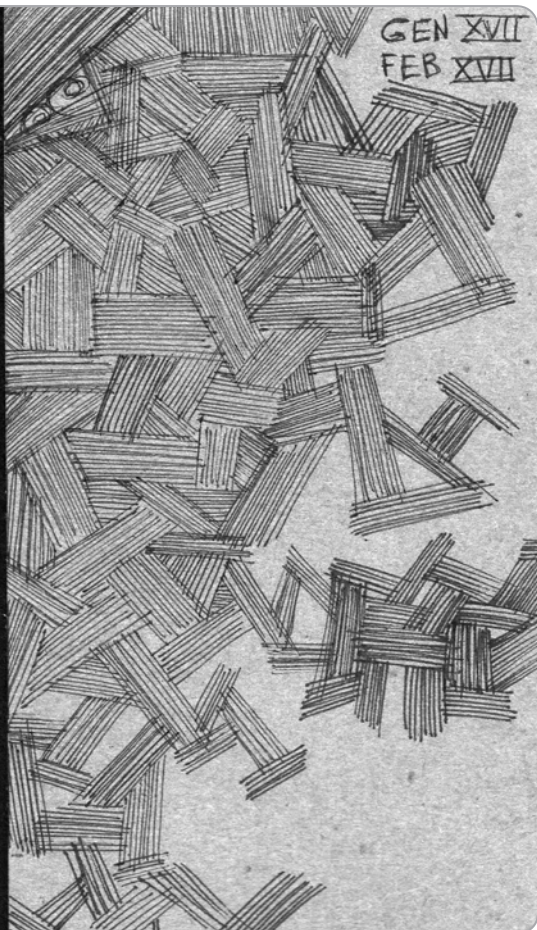
- RODRÍGUEZ GALLEGO, Margarita R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113. Disponible en [#10]
- RUBIO, Laura, PRATS, Enric y GÓMEZ, Laia (Coords.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona
-





Cuaderno nº21

ENERO 2017
FEBRERO 2017





«Existe un mercado muy activo de palabras que luchan por imponerse unas a otras. A veces no tenemos las palabras adecuadas, ni fuerza para inventarlas ... Cada lengua da al trabajo el nombre que quiere y puede. Así, nuestro trabajo deriva, cambiando la fonética y no sólo fonéticamente, de una especie de potro de tortura con tres patas que los romanos llamaban tripalium. Los ingleses dan una preciosa acepción a labor, utilizándolo también para renombrar el trabajo sangrante, sucio, arriesgado, doloroso, creativo y fundacional del parto.» (Durán, 2007, 182)

«La cultura es una marca, pero el dinero la hace posible». Hay algo muy grande detrás de esta afirmación, algo que no acabo de desentramar. Estoy sentado con los miembros de una editorial con la que colaboro en el café de una librería y nos reunimos con un diseñador gráfico que nos propone un proyecto web.

Es diseñador gráfico de profesión, pero también semi-programador web y diseñador de interiores. De hecho, en un momento dado, de divagación, nos enseña el plano cenital de la distribución de espacios de una oficina en la que está trabajando. «La cultura –dice– es una marca, pero el dinero la hace posible». Tras hablar sobre la web, sobre su función y sobre el tener una tienda virtual para los productos editoriales en la misma, la conversación deriva de forma casi natural hacia la escuela y la educación de las artes en un sentido «instrumental». Todas las personas presentes tenemos formación superior en arte y todas hemos pasado por másteres de formación del profesorado de secundaria obligatoria, con grados de satisfacción diferentes. El diseñador consiguió su maestría el curso pasado y nos hace una descripción nada halagüeña de lo que vivió: prisas, falta de recursos, sensación de estafa. Vuelvo a oír lo de que la «la cultura es marca, pero el dinero la hace posible». La ha utilizado por segunda vez, hablando de la imagen gráfica y del logotipo de la editorial. La cultura... ¿es una marca? El dinero... ¿es lo único que la hace posible? Es paradójico que se le ofrezca al diseñador recibir parte de sus honorarios en especie, ya que la editorial no cuenta con fondos económicos suficientes.

La cultura es marca, es «prestigio» (real o aparente)... ¿pero qué cultura? ¿Lo es *toda* cultura o solo una en particular? ¿Si el famoso restaurante El Bulli es cultura, no lo es acaso también la cadena de comida rápida McDonald's? ¿En qué términos es mejor una que la otra? ¿Depende del público que la consume y que, por ende, se la puede costear? John Carey (2006) afirma que «buen arte» es aquél que definen las personas poderosas, que el «alto arte» lo es porque su precio es prohibitivo –y porque alguien lo considera tal–. «La Chunga» y Damien Hirst: una, pintora naïf y artista de baile flamenco española; otro, empresario y *showman* artístico británico. La pareja que conformaron Jeff Koons, *artista plástico*, y Cicciolina, *artista cyborg porno*.

Hace algunas semanas recibí un correo electrónico de alguien que se identificaba como trabajadora de la plataforma *Art.sy*.¹ Me contaba que había encontrado un blog que realicé cuando cursaba mi máster, en el que «colgaba» referencias bibliográficas y visuales y otros materiales útiles generados por el grupo de clase. En la misiva me invitaban a incluir en aquél blog –que hacía años estaba en desuso– un enlace a su página web dedicada a Damien Hirst. Me pareció una casualidad cargada de simbolismo. El correo lo cerraban con una cita atribuida al artista: «la respuesta a como vivir es dejar de pensar en ello. Y solo vivir. Pero eso lo haces igualmente. Aunque lo intelectualices, todavía así vives».² Un correo muy correcto y comedido, con un tono entre propaganda política y anuncio de teletienda. Esa frase final me recuerda a las que aparecen en tantos pósteres motivacionales en la red, también atribuidas y acompañadas con una fotografía sugestiva de un paisaje bucólico o de un retrato, en blanco y negro, de su autor. Por ejemplo: «Deja de pensar en la vida y resuélvete a vivirla (Paulo Coelho)».

También en las redes circula una captura de pantalla de la respuesta que una librería cooperativa del barrio de Sants de Barcelona ha hecho a una conocida plata-

¹ *Artsy* [Ing. artístico, bohemio] es una plataforma online de origen norteamericano para la conexión entre la obra de artistas y coleccionistas de la misma. La plataforma «sugiere» a la persona usuaria obras que podrían ser de su interés a partir de un programa informático de clasificación llamado *Art Genome Project*. Aunque la plataforma aspira a ser accesible universalmente, enfatizar el surgimiento de nuevos valores y, quién sabe, tambalea el statu quo en el mundo del arte, la filosofía que la soporta y el origen de su financiación no dejan de dar al conjunto un aspecto de viejo mueble tratado con *decoupage* –la decoración de su superficie con papeles e imágenes, tratadas luego con barnices y lacas que se manipulan (lijan, pulen) para dotar al conjunto de una estética rústica– muy en boga en la decoración contemporánea–. Véase [#1].

² [Ing.] *The answer to how to live is to stop thinking about it. And just to live. But you're doing that anyway. However you intellectualise it, you still just live.*

forma de economía colaborativa de gestión de alquiler vacacional. Les habían contactado para incluirlos como local preferente en una guía turística «alternativa» que están editando. Desde la librería les han contestado que no les interesa: que no quieren colaborar con una empresa que fomenta la *elitización* de su barrio y de su ciudad. Me asalta la duda: ¿no está acaso el arte *gentrificado*?³

El dinero «hace posible» un tipo de cultura: la del «intercambio de plusvalías». La cultura que es marca no ocurre sin dinero. «La cultura es marca, pero el dinero la hace posible». La cultura, en esta frase, está supeditada al dinero, al intercambio de servicios. En esta frase se conserva todo el pensamiento «capital»: la cultura (y su re-producción) se convierte en un producto supeditado a un objeto –el dinero–. Objeto (elemento abstracto –cultura–) por objeto (elemento físico con valor abstracto –dinero–). Viene a la mente la reflexión de Riechmann y Recio (1997) sobre el tiempo dedicado al trabajo, sobre los intervalos de tiempo que permutamos por otros intervalos de tiempo en forma de objetos. Los dos autores llaman la atención sobre el aumento del tiempo necesario que es necesario invertir para «sostenerse», con el consecuente descenso del valor de nuestro tiempo en términos de capital. Trabajamos más y nuestro tiempo vale menos –nos «rinda» menos–. Vendemos nuestro tiempo y «valemós» menos que los objetos que adquirimos o consumimos.

«Como todas las economías, la economía del tiempo es una economía política. No se produce en abstracto, en el vacío social, sino a través de sujetos que aportan su propio tiempo a la producción de bienes y servicios, y que consumen el tiempo propio y el tiempo ajeno» (Durán, 2007, 278).

Volvemos a la escena en la mesa del café de la librería. Se podría argumentar que cuando se le ofrece al diseñador cobrar parte de sus servicios en especie se

³ Por *gentrificación*, aburguesamiento o elitización entendemos un proceso de transformación de un espacio urbano en el que habitantes de una zonapreciada por el capital (generalmente un lugar de condición degradada pero atractiva comercialmente por cualquier motivo) son desplazados forzosamente por un estrato social con mayor poder adquisitivo hacia otros lugares. La gentrificación suele hacerse patente a través de la remodelación y reforma general de los espacios tras un periodo de dejadez propiciado, de la subida especulativa de los alquileres y de la substitución del tejido comercial tradicional por otro orientado a los nuevos habitantes (o consumidores) potenciales. No suele ser extraña la acumulación del capital generado en pocas manos y, paradójicamente, no suele ser extraño que los nuevos habitantes de los barrios pertenezcan a la *clase creativa* (clase «artsy») encumbrada por Richard Florida (2004). Para profundizar en el término y conocer su fenómeno en un barrio de Barcelona, el Raval, véase la tesis doctoral de Martínez Rigol (2000).

está fomentando su precarización. Yo argumento que no es así: precarizaríamos si menoscabáramos el capital cultural y formativo del diseñador, consciente o inconscientemente, o si nos enmarcáramos en el discurso de «esto lo puedo hacer y por menos; quizás no mejor, pero lo puedo hacer y por menos». Ajustar esfuerzos y tiempos. «La cultura es marca, el dinero la hace posible». Entonces, «trabajar por *caridad*», ¿es una postura honesta?

En la universidad, una colaboradora nos ha planteado en diversas ocasiones que todo lo que producimos, físico o inmaterial, debe ser *rentable* –un término que ella intercambia frecuentemente con sustentable–. La propia institución universitaria tiende a regirse por registros del impacto de las acciones llevadas a cabo en su seno por sus empleados. Me creo en una paradoja, ya que la cultura que producimos en forma de acciones con el alumnado, exposiciones y demás, no tiene para mí una forma de venta potencial con la que me sienta cómodo –*commodity* es también un *false friend*: en inglés define a mercancía o bien comercial, no «comodidad»–, más allá del sueldo que recibo al final de una mensualidad. Dentro de mi privilegio, igual de una forma naif, creo que el beneficio de lo que podemos hacer y recibir en la universidad no puede –ni debiera– medirse en términos de lucro, de *transferencia*. Si acaso de trueque, de intercambio. Porque, ¿cómo *pretender* medir el impacto de nuestras acciones en el futuro, cómo determinar si la participación en uno u otro espacio significarán algo ahora o dentro de diez años?

Varios profesores y maestros conversando en el interior de un coche en marcha, en la mañana de un sábado de invierno, gris y frío. Sale a colación la necesidad de que se firme un convenio de investigación con un espacio colaborador, que ha ido quedando pospuesto. El convenio nos debería permitir dejar de «perder» dinero en las acciones que realizamos, dejar de inventar tejemanejes para sustentarlas. Ahora por ahora, los presentes corren con los gastos de acciones destinadas tanto al beneficio de los alumnos como al bien común de los compañeros y compañeras –con la generación de méritos y currículum demostrable–. Pero, ¿no es esto «voluntarismo»? Y si, como creemos, existe un beneficio institucional en lo que hacemos, ¿no es ilícito este voluntarismo? ¿Con qué *objeto* hacemos *todo esto*?

Visitamos el antiguo molino papelero de Sant Joan les Fonts, en la provincia de Girona: un recinto de dimensiones descomunales sobre un lecho volcánico y bordeado por un río, como si de un foso se tratara. La impresión general que provoca, desde la orilla opuesta del cauce del río Fluvià, es efectivamente el de observar una

fortaleza. La humedad del cauce inunda el ambiente exterior y también el del interior del edificio. El recinto está siendo rehabilitado, poco a poco, como espacio polivalente, para albergar eventualmente un museo industrial. Una de sus naves, con cuatro niveles, está totalmente reformada –y vacía–. El resto de edificios están en varios estados de conservación. En algunas paredes de los niveles inferiores de la nave rehabilitada, casi al nivel del río, nos sorprendemos al encontrar los cuerpos de arañas «fossilizadas», cubiertas por un polvo blanco que no conseguimos identificar si es algo fúngico o calcáreo. Un pequeño murciélago cuelga, también, del marco de una puerta como si de una estalactita de color pardo se tratara. Polvo. Los suelos cerámicos del interior, que crujen con nuestros pasos, nos hacen percatarnos de las pequeñas lascas que se desprenden de las losetas que los componen, posiblemente a causa de las fluctuaciones de temperatura y de humedad. En la cubierta del exterior transitable ocurre lo mismo y de forma más extrema si cabe, como les igualmente ocurre a las piedras basálticas que afloran en los acantilados de la cercanías. Parece no haber fondos suficientes para terminar de rehabilitar el espacio ni tampoco para mantenerlo, de tan grande como es.

La nave que ha sido reformada, la antigua nave de producción, lo ha sido para cumplir la normativa. Salidas de emergencia, aislamientos, iluminación, pero aun faltan accesos para personas con diversidad funcional y la entrada principal del recinto está en obras, parece, desde hace largo tiempo. El Edificio Anexo de Escultura, desde el que escribo habitualmente, ha pasado también por una idiosincrasia similar. Es un edificio de obra nueva, con apenas algunos años, que sigue en construcción para paliar problemas estructurales. Se instalan extracciones de gases en los espacios de trabajo, que no se tuvieron en cuenta en el proyecto original y se reubican puntos de luz que quedaban cegados por otras estructuras. El edificio estuvo clausurado algunos meses, pendiente de aprobación para su uso y por posteriores reformas. En el taller de fundición se había instalado un nuevo fundidor, un nuevo foso de arena y un rail de acero en el techo del que colgar un motor para mover el crisol con hasta 25 kg de metal líquido y verterlo en los moldes de cáscara cerámica, enterrados en el foso. Cuando los maestros de taller vieron la construcción, se echaron las manos a la cabeza: el rail estaba instalado un metro a la derecha respecto a donde debiera, haciendo imposible su uso.

De vuelta al antiguo molino papelerero. Sus responsables nos comunican que ceden sus espacios a propuestas para llenarlos mientras no haya posibilidad de constituir una muestra temática específica para el lugar. A la comitiva de visita, los mismos que había en el coche, se nos ha unido una alumna de último curso del grado en Bellas Artes de la Facultad. En breve deberá iniciar su Trabajo de Final de Grado y está interesada en realizarlo con papel. Tiene en mente una estructura transitable constituida por una gran bola de celulosa, vacía, de tres metros de diámetro, en la que penetrar y observar los juegos de luz que se proyectan en el interior entre las capas de papel. La idea sería

que la pudiera presentar su instalación, e incluso construirla, en este espacio. El papel lo traería fabricado de otro sitio, de un molino papelerero en activo.

Con el otro molino papelerero establecimos contacto a través de una tercera persona. Está situado en uno de los tantos recintos que antaño servían para la fabricación de textil, también cerca de un río, en una pequeña población de la provincia de Barcelona. En sus paredes y sus suelos todavía pueden verse los orificios por donde circulaban las correas de transmisión para los telares mecánicos, impulsados por la corriente acuática. En algunos puntos todavía hay maquinaria y engranajes silenciosos y oxidados. En el molino, ahora y desde hace más de 20 años, producen papel artesanal bajo demanda y productos estandarizados para papelerías especializadas. Su ático abuhardillado se ha convertido en un secadero de papel y las resmas de pliegos se amontonan junto a las paredes.



El co-propietario de la empresa que lo ocupa, que nos hizo una visita guiada por las instalaciones, es uno de los pocos trabajadores de la misma. Reaccionó con sorpresa a la propuesta de colaborar con el proyecto de la estudiante. No sabía muy bien como encararlo, acostumbrado a producir sobres y formatos DIN. ¡Se le pedía que pensara en el papel como una forma escultórica! «Yo soy productor, hago papel para vender», decía. Poco a poco la conversación fue madurando, aquella tarde de visita, en el sótano del molino, rodeados de máquinas ideadas y construidas por él, tras una

vida de experiencia en la gran industria papelera. Paso a paso iban sugiriendo ideas sobre las composiciones más adecuadas de la pasta y la manera de manufacturarla para hacer posible la construcción de la bola de papel. No podía ser industrial, dijo, porque debía tener una fibra larga, como la del lino.

Al molino de Sant Joan les Fonts, la estudiante trajo una mochila llena de bolsas de plástico que contenían muestras de fibra de lino para mostrárselas a las responsables y apoyar el argumentario de su proyecto. Se lo habían regalado en la ciudad condal, en una empresa que lo importaba de Bélgica y de Egipto en cantidades industriales. No habían sabido como cobrárselas. No había posibilidad de encontrar lino nacional a la venta, ni tampoco cáñamo –otra fibra factible para el proyecto–. En general, tanto el cultivo como la industria que lo procesaba habían desaparecido en la península ibérica. Marie Noëlle Vacher nos lo explicó en su taller-museo textil de Triste (Huesca), señalando unas reproducciones fotográficas amarillentas de los procesos de recolección y manufacturado, y mostrándonos los aperos con los que se realizaban en su zona geográfica. Su taller-museo ha sido completado con la ayuda de fondos económicos locales y europeos, aunque todavía no se ha inaugurado para frustración de ella y de su marido, Pepe Granados. Al lado de su casa, y ocupando de facto su antiguo taller, el museo está pendiente de que se determine qué administración pública que se hará cargo del mismo y de que se destine y se emplee a una persona para atender al público. Mientras esto sigue así, Marie Noëlle enseña el espacio a las personas que se acercan, en privado.

De Sant Joan les Fonts salimos con el compromiso de que el espacio acogería la construcción y la exposición de la pieza de la alumna durante los meses de abril y mayo, en el marco de un festival local en torno a las flores de primavera. A ella se le unirían otra alumna y otro alumno con sus respectivos proyectos, los tres con una pequeña beca del Ayuntamiento. También convenimos que acogerían una exposición de la iniciativa *Arte+Social+Textil* de 2017, a finales de junio.

Dábamos saltitos y nos frotábamos las manos tratando de sacar el penetrante frío de nuestros cuerpos. Nos dijeron que, a pesar de lo que parecería, el lugar era extremadamente cálido cuando llegaba la primavera y, por supuesto, el verano.

Viene a mi mente una pregunta que nos hizo, a una colega y a mi, la directora de una revista sobre arte social la última vez que nos reunimos con ella, en la terraza de una cafetería cooperativa de una tranquila plaza en el barrio del Raval: «si, según decís, tan mal van las cosas dentro de la facultad, ¿porqué os quedáis en ella?».

Vuelvo a casa desde la Zona Universitaria de Barcelona y, bajando por la carretera de Hostafrancs, doy vueltas al *objeto* –la razón– de mi tesis doctoral. Me aseguro mentalmente de que lo único que puede ofrecer, más allá de datos y testimonios, es aportar otra piedrecita para denunciar que algo no funciona, para *facilitar* el acceso a dicha experiencia. Surge aquí el concepto de hacer cómplice al lector, casi como si cometiera un delito, una fechoría, un *trampeo* en una estructura que *trampea*. Es probable que no por casualidad la picaresca se inventara en España.

Mi compañero de piso me explica que, hoy, tras acabar de dar una clase de cerámica, se ha encontrado con un escultor que conoció hace tiempo de mano de una tercera persona. Estaba interesado en que mi compañero le explicara cómo hacer un tipo determinado de molde para realizar una pieza para fundición en bronce. Parece ser que, hace poco, ha comenzado a vender parte de sus esculturas en una galería.

Me explica que, mientras hablaban en la mesa de un bar, ha aparecido en la conversación el concepto del *ser otro*, de la alteridad. La razón por la que el escultor puede dedicar su tiempo a ser *artista de galería* –a desarrollar su estilo, a investigar nuevas formas, sin prisa– es porque no tiene que preocuparse de tener otro empleo que le facilite su manutención. Parece ser que, a raíz de una herencia, el escultor tiene una vivienda en una capital europea, que alquila a un buen precio y que le permite centrarse en su carrera. Mi compañero me comenta que el escultor no aspira a «hacerse rico», sino que se siente atraído por la idea de ir ganando prestigio y hacer carrera en el mundo de las galerías, poco a poco, ahora que ya ha superado la cuarentena. Por ahora vende un par de obras al año, por valor de varios miles de euros, y «va tirando».

Tanto él como yo intercambiamos posiciones y oponemos nuestra situación personal a la del escultor. Los dos venimos de trasfondos, aunque seguro que no burgueses, sí de clase media.⁴ Nunca hemos tenido dificultades económicas que no hayamos podido solucionar, solos o con ayuda familiar. El problema, convenimos, es que en el

⁴ O eso es lo que tendemos a decir. ¿Es *mi familia* de clase media? Me resisto a emplazarla allí, me cuesta hacerlo pese al privilegio del que me considero partícipe. Para Romero Laullón y Tirado Sánchez (2016) «a la gente le cuesta reconocer que es de clase baja u obrera... pero en cambio se reconoce en la clase trabajadora o clase media-baja» (p. 22). Lo que se ha venido a llamar «clase media» es para ellos la pequeña burguesía o, lo que es lo mismo, toda aquellas personas que:

«No nutren el alto funcionariado ... profesorado titular ... y todo tipo de cargos públicos. ... arquitectos, abogados y otras profesiones liberales serán considerados clase obrera o trabajadora en función de su condición asalariada ... Cuando mentemos a la clase obrera o trabajadora estaremos haciendo referencia a los de siempre: a la espalda del mundo, a la sal de la tierra.» (p. 22)

contexto del arte y su formación se educa con la mentalidad de que todas las personas que lo deseen pueden llegar a ser *artistas románticos* o *genios*, de que todas pueden ser (o serán) encarnadas representaciones de Baudelaire o Tàpies, y que se hace sin contar *con* la genealogía y contexto que permitieron a estos y otras personas desarrollarse o establecerse. Mi compañero dice con frecuencia que el problema de las facultades de Bellas Artes es que muchos de sus docentes educan para un modelo de arte que no se corresponde con la realidad actual, o siquiera con la pasada; que educan a estudiantes para ser *artistas genios* cuando no lo son ellos mismos –aún cuando muchos de ellos, argumenta, disponen de una posición estable y un de sistema piramidal de poder que les favorece para serlo–. A mi me gusta añadir que muchos docentes educan sin poner sobre la mesa sus propios privilegios.

Los «grandes genios» no trabajan en los bares. No lo necesitan. No son *subalternos*. Mi compañero trabaja, no pocas veces, de camarero. Dice que trabajar en los bares de copas y «pinchos» del barrio le permite «ir tirando» por temporadas y dedicarse a la creación artística sin tener que dar explicaciones a nadie. «¿Acaso has oído alguna vez que Picasso trabajara de camarero?», me dice. Ni él, ni yo, ni otros compañeros y compañeras con el mismo trasfondo somos Pablo Picasso, Miquel Barceló o Joan Miró. Ni tampoco salimos en postales: en el corcho de la pared de mi habitación hay una vieja postal, de los años 90, hallada en una papelería en liquidación por cierre, que exclama «¡Miró es fantástico!».

Hace algún tiempo, mientras hacíamos un café tras una reunión de coordinación, hablé con un escultor con el que compartimos una clase de cerámica para personas con trastornos mentales en un centro cívico de Barcelona. Él ronda los setenta años y se formó en su juventud en la antigua escuela de Bellas Artes –la *Llotja*– de Barcelona, con la aspiración de dedicarse a la producción artística. Su discurso respecto a la situación actual del arte y su educación en las instituciones es severo, ya que dice que «se ha perdido el oficio». Su visión del mismo es clásica, desde una perspectiva de escultura moderna y basada en el modelado, entre Josep Llimona y Amadeo Modigliani. Me comenta que en su día la formación la llevaban a cabo grandes escultores y se queja de que el personal que hay ahora no es «profesional». Yo no me atrevo a contrariarle, aunque me tienta poner en duda sus generalizaciones. No me considero un gran escultor ni tengo grandes capacidades para el modelado, aunque no por ello me siento menos capacitado para hacer buena docencia en escultura. Mi compañero está ahora jubilado, tras una vida dedicada a la publicidad y el marketing. «De la escultura no sacaba lo suficiente», comenta.

Los usuarios del taller de cerámica experimentan con las pastas para producir formas escultóricas con un sentido terapéutico. Son un grupo motivado y cons-

tante, compuesto por usuarios y usuarias que, en no pocos casos, tienen problemas para relacionarse con otras personas. El aula es un espacio de intercambio y de seguridad. Las clases y los materiales son gratuitos, subvencionados por diversas fundaciones y por la administración, y la actividad está coordinada por una asociación sin ánimo de lucro –que organiza otros talleres paralelos sobre expresión artística y actividades en museos–. Con frecuencia, inconscientemente y cuando me preguntan en alguna conversación, opongo la motivación de la mayoría de los usuarios y usuarias de los talleres con la de parte del alumnado que hay en la facultad. A los y las usuarias parece resultarles especialmente curioso el hecho de que uno de sus maestros dé también docencia en la Facultad de Bellas Artes: es algo que parece enorgullecerles.

Poco a poco he ido conociendo las historias de los y las que son más asiduos. Alguno de sus relatos me impacta y cuestiona mi esquema de actividad: usuarios y usuarias que, en una vida profesional intensa y estresante, de viajes y encargos para empresas, acaban por *fundirse* y ser incapaces de volver a una rutina normal. En inglés se usa la palabra *meltdown* para definir la fusión accidental de un reactor nuclear, pero también para definir el colapso de una persona debido a la fatiga o la presión. En mi contexto personal y profesional, he venido a utilizar el término *romperse* para definir el momento en que una situación de desesperación condicionada por las circunstancias llevan a consecuencias lesivas física y psicológicamente. En mi caso, me *rompí* en febrero de 2016, en el momento que me fracturé la clavícula derecha en tres partes y tuve que someterme a cirugía –e implantación de una prótesis permanente–, poco antes de marcharme de estancia de formación-investigación en Andalucía y en el impase de firmar mi contrato de renovación. Las experiencias vividas, la recuperación asistida y la necesidad de cuidados, y la consciencia de la propia fragilidad en los tiempos siguientes, marcaron mi forma de hacer y la filosofía de trabajo a partir de entonces.

[#1] <https://www.artsy.net/about>

[#2] <http://www.tdx.cat/handle/10803/31847>

CAREY, John (2006). *What Good Are the Arts?*. London: Faber & Faber

DURÁN, María Ángeles (2007). *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?*. Madrid: Espasa Calpe

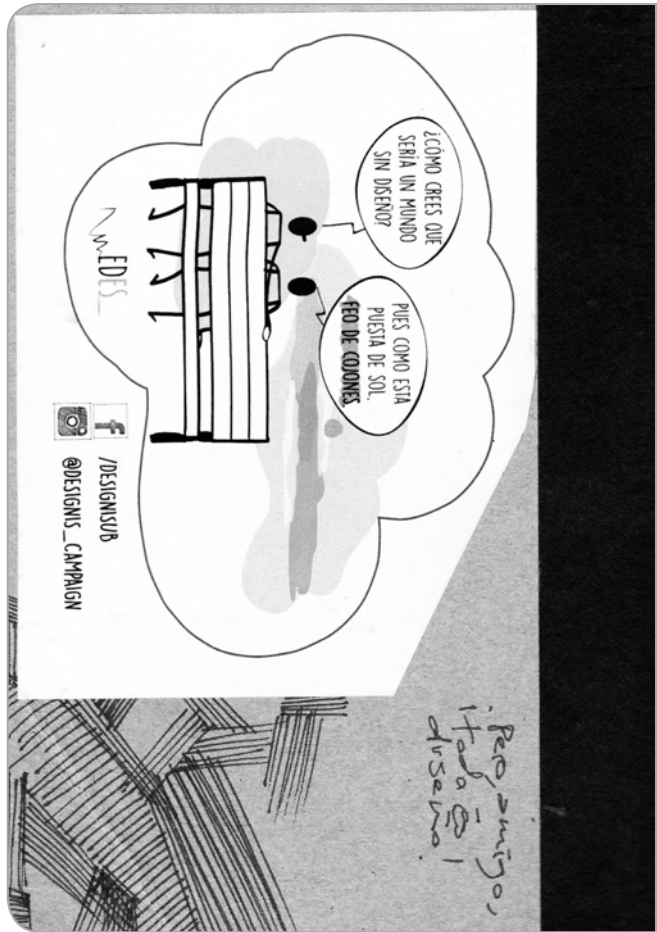
FLORIDA, Richard (2004). *The Rise of Creative Class*. New York: Basic Books

MARTÍNEZ RIGOL, Sergi (2000). *El retorn al centre de la ciutat. La reestructuració del Raval entre la renovació i la gentrificació*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en [#2]

RIECHMANN, Jorge y RECIO, Albert (1997). *Quien parte y reparte... El debate sobre la reducción del tiempo de trabajo*. Barcelona: Icària

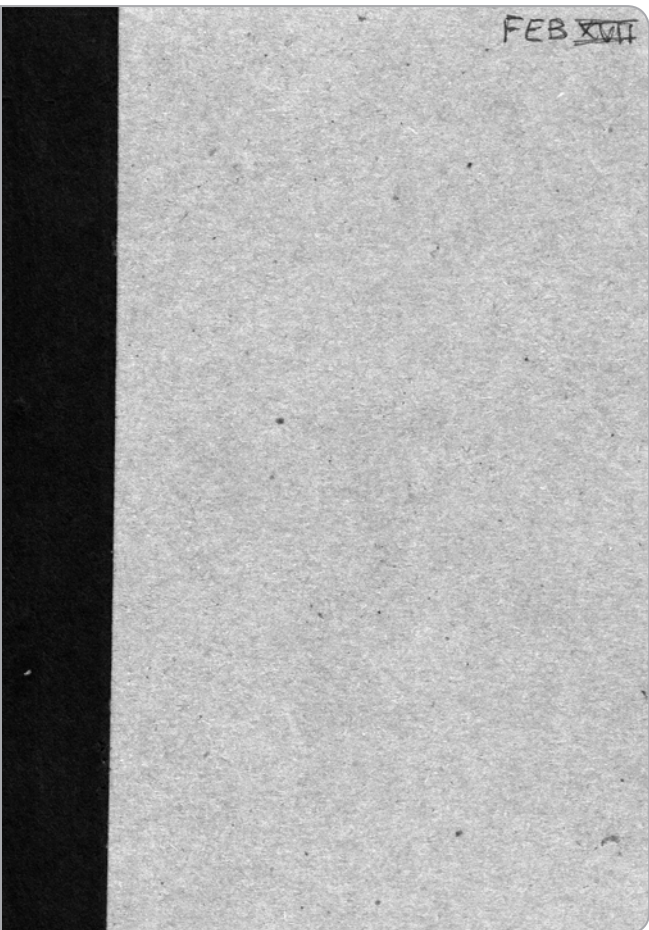
ROMERO LAULLÓN, Ricardo (Nega) y TIRADO SÁNCHEZ, Arantxa (2016). *La clase obrera no va al paraíso. Crónica de una desaparición forzada*. Madrid: Akal





Cuaderno nº22

FEBRERO 2017





Una reunión con un grupo de colegas de distintas facultades con el que trabajamos. Se presenta una propuesta de web colectiva. De su diseño se ha encargado una persona con beca de colaboración que, aunque trabaja incansablemente, no tiene experiencia al respecto. Aunque nos hemos ofrecido a echar una mano, a los que venimos de Bellas Artes no nos han hecho mucho caso. Nos mostramos un poco molestos por el resultado. La plantilla utilizada es inconveniente y los contenidos aparecen en la pantalla de forma confusa. La paleta de colores no contribuye a una lectura cómoda y es poco armónica. Además, no se corresponde con la guía de estilo de la universidad. En un sentido utilitario y estético, es *inadecuada*.

A menudo me quejo del juicio estético y gráfico de las personas vinculadas a la educación, también en la de las artes. Pero, ¿qué valor tiene mi *gusto* si una mayoría cree que un «mal» diseño (en un sentido de utilidad o estético) es «bueno»? ¿Qué valor tiene mi opinión minoritaria? Apelo con frecuencia, a parte de a la funcionalidad, a mi formación –autoformación– en la cuestión gráfica y a mi propia cultura visual pero, ¿acaso no la también tienen otras tantas personas en el contexto actual; con un ordenador último modelo y tutoriales en la red? ¿No somos *todos presuntamente diseñadores*? No somos todos, como sugiere Klein (2000), «autopromotores»?

Según Lenore (2014), refiriéndose a lo *cool* [Ing. «molón»], «nuestros discos, películas y revistas sirven demasiadas veces como barricada para separarnos de lo que consideramos “masa”» (p. 82). También, dice, usamos así nuestros gustos *informados*. ¿Es mi criterio más válido por mi formación? Si en las Bellas Artes no podemos guiarnos por criterios de *objetividad* como en las ramas científicas, si que al menos debemos poder apelar a nuestro criterio –crítico– como fuente de argumentación. Pero entonces, ¿porqué esta amarga sensación? ¿Porqué la certeza de que me creo en poder de una *autoridad cultural*, de un criterio más válido?

«Me encantaría tener un contador de tiempo para saber cuántos años de mi vida me he perdido discutiendo cuestiones estéticas. Muchas veces me recuerdo como una de esas señoras burguesas que se pasan la vida hablando sobre “elegancia”, “exquisitez” y “buen gusto”. No hay tanta diferencia entre teorizar sobre los timbres, frecuencias y texturas de grupos modernos tipo Mouse On Mars y comentar con las amigas un catálogo de cortinas y manteles.» (Lenore, 2014, p. 84)

Aunque, cuestionándome la validez de mi criterio y de mis conocimientos, ¿no estoy acaso menoscabando la validez de mi propio campo de estudio (la educación, las artes y sus terrenos colindantes)?

La web debería haber estado diseñada por una persona *profesionalizada*, pero puede que no hubiera presupuesto para ello. Nos *autoprecarizamos*, de nuevo. Mi propia experiencia en el diseño web y gráfico surgió de la necesidad de mostrar mi trabajo y el de otras personas. No me planteé encargarlo tanto por razones económicas como por libertad para elaborar y modificar cuando y cuanto quisiera –y también para no tener que dar cuentas... una tendencia también solipsista por otra parte–. Ha habido proyectos que han funcionado «mejor» o «peor», pero la experiencia me hace desarrollar un conocimiento tácito y aplicable. Y la persona becaria que hace la web, ¿no es acaso igual que yo en su día –tentativa, inexperta–?

Hay otras personas en el grupo a las que tampoco les gusta la plataforma. Sin embargo, quienes han coordinado el proyecto nos dicen que ya no hay opción a cambio, que ya se ha trabajado mucho en ella como para modificarla y que cumple con su cometido perfectamente. Cada especialidad académica del colectivo tiene un espacio independiente asignado, encabezado por un icono «representativo» de su área de conocimiento. A Bellas Artes se le ha asignado, sin consulta, una paleta de pintor.

Nos rebelamos un poco y formulamos una contraoferta al icono asignado: del mismo banco de imágenes descargamos otro que representa de forma abstracta a un dragón poligonal. Aducimos que la criatura fantástica nos representa más que la paleta, por ser un símbolo vinculado a Sant Jordi, cuya figura y mito dio nombre a la antigua academia de Bellas Artes de la que surgió la Facultad y de quien una estatua preside, todavía hoy, la entrada al edificio principal. «Pero, ¿es que la gente no entenderá la referencia...!», nos contestan.

Leo *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century* (2015), de Nato Thompson. Me gusta su exploración de los conceptos de *resonancia*, *capital social* y *autenticidad* en el contexto del arte. Por «resonancia» entiende a alguna cosa que se contagia con tal de ser, que se inmiscuye en los actantes de los que habla Fernando Hernández en los seminarios del programa de doctorado: en los saberes, los espacios y las situa-

ciones personales e impersonales. Por «capital social» asume la importancia vital de conocer cada uno a las personas y a los mecanismos adecuados, y de cómo esto se consigue a partir del punto de partida de cada persona (familia, clase e ideología, nivel económico, capital cultural). Explica que, como comisario de museo, pudo ver como personas «desconocidas» eran encumbradas después de haber realizado una exposición en su centro o en otro de prestigio –sea cual fuere su origen– y adaptarse a esa nueva situación con holgura. «Para miembros del precariado artístico y político, cada conversación es una posible transacción, cada interacción una oportunidad. La posibilidad de pagar el alquiler y de poner comida sobre la mesa motiva el movimiento» (Thompson, 2015, p. 88).¹

Me hace gracia como, de manera tan natural, trata una cuestión tan problemática como la *autenticidad* (en términos ideológicos –el *ser auténtico*–) de los artistas y del arte en el capitalismo. Para él ser auténtico es inevitablemente una cuestión de mercado, de asumir que se comercializa un producto –el artista o la obra– y de actuar en consecuencia. Como exclama Tatiana Méndez (2017) en una ficha docente sobre la malograda artista Carol Rama, «tened en cuenta que tanto si habéis cambiado al 100% como si no habéis cambiado nada en absoluto, ¡está bien!» (p. 34). Absorbidos por un sistema de intercambio de bienes, y a falta de una opción factible mejor, puede que debamos aceptar vivir en la contradicción de la comercialización. Podemos *vendernos* si lo hacemos de acuerdo a nuestro sistema de valores y podemos *legitimar* esa decisión.

«En buena medida, los[as] profesores[as] definimos al alumnado en oposición al profesorado ... Un profesor libertario tiene que mostrar un interés auténtico por entender a los alumnos [y alumnas], y subrayo lo de auténtico, es decir, no simulado ... Tiene que posicionarse claramente a favor del establecimiento de un vínculo sincero básico de relación, por mantener un diálogo.» (Parajuá, 2016, p. 114–115)

Impartiendo docencia, eligiendo unas u otras actividades, legítimo un tipo u otro de conocimientos y posos culturales. Eligiendo como *me expreso* en el contexto de «poder» del docente legitima maneras de actuar futura del alumnado. Me resulta difícil definir qué es o no legítimo: cómo la autenticidad, la legitimidad, es relativa al contexto donde se aplica y a quien la juzga. Pero, como a la hora de definir qué es o no *auténtico*, la legitimidad debe llevarse a cabo con convicción o, si más no, en cuestionamiento permanente. «Podemos y debemos explotar el poder de la legi-

¹ [Ing.] *For members of the artistic and political precariat, every conversation is a possible transaction, every interaction and opportunity. Making a living top ay the rent and put food on the table motivates actions.*

timación hacia fines más progresivos, más radicales [que los que nos vienen dados]» (Thompson, 2015, p. 71).²

«¿Qué es productivo? ¿En qué medida el estudio será utilizado para la producción de bienes y/o para la satisfacción de necesidades individuales? ¿En qué relación estarán la formación científica y la formación artística, el juego productivo y el juego por el juego? ¿Educar para la sociedad o para el individuo? ¿Es posible una síntesis?» (Codello, 2016, p. 73)

Una casa en medio del campo, un centro de producción agrícola. Varias personas nos sentamos en la mesa y comemos un «arroz con cosas», improvisado con productos de la huerta cercana. Cuando terminamos, algunos se levantan y se marchan, y tan solo tres personas nos quedamos sentadas en la penumbra de la sala sin iluminar, tomando una infusión. Hablamos de trabajo. Sacamos el calendario.

Negociamos acciones que se podrían realizar aquí con el alumnado en términos de Aprendizaje-servicio y sus condiciones. La conversación, de la docencia, deriva rápidamente a la investigación y me veo enfrentado a una pregunta imprevista de una de las personas, la interlocutora: «bueno, ¿y cuál es el tema de tu tesis?». La pregunta no es inocente, puesto que la persona es profesora titular –aunque ni en mi misma universidad ni en creación artística– y ha dirigido varias tesis. «¿Has empezado ya a escribir?». Me quedo en silencio. La cuestión no es haber empezado a escribir, sino sobre *qué* hacerlo. Rememoro ahora la situación vivida en un congreso en Polonia el año pasado, cuando, tras leer mi ponencia (Porquer Rigo y [omitido], 2015), un profesor británico con aspecto anciano y camiseta corta me interpeló en los mismos términos: «Esto está muy bien pero, dime, ¿qué es exactamente lo que investigas?». Intenté explicarlo, incómodo, acorralado en aquella sala de paredes forradas de madera, tupidas cortinas y situada en un edificio que parecía asemejar un palacio de fantasía anacrónico. Había silencio. El que me interpelaba *sabía* que me había dejado en evidencia. La comunicación era, desde luego, vaga, sin conclusión –pero, ¿cómo llegar a ellas...?–. Planteaba preguntas, desde luego, pero tan abiertas que resultan incontestables.

Dediqué mucho tiempo a preparar la comunicación transcrita para los asistentes a la ponencia, que dejé a la entrada de la sala para quien la quisiera; también perdí mucho tiempo en la presentación de diapositivas que proyecté, utilizando una paleta

² [Ing.] *We can and must exploit the power of legitimation toward more progressive, more radical ends.*

de azules que hacían juego con el logo del congreso. Lo hice durante el viaje en avión hasta Berlín, en el autocar de camino a Poznań y en el dormitorio colectivo del albergue, una vez hube llegado. Viajé muy ilusionado a aquél congreso —al que me había inscrito con la idea de seguir estando en Polonia para cuando sucediera—. Aunque me había marchado del país en julio, *era* necesario volver. Preparé los materiales, pero con el presentimiento de que algo así iba a pasar: el enfrentamiento franco y directo de alguien del público y la imposibilidad de contestar, la sensación de no *dominar* de lo que hablaba. Quizás la palabra adecuada no es aquí *dominar*... sino *crear*: creer en lo que decía. En el momento que aquél profesor me interpela, recostado en una silla de la sala vetusta, es cuando me doy cuenta de que hay preguntas innecesarias y, sobre todo, *investigaciones artificiales*. Me siento con la certeza de que el proyecto de investigación financiado en el que estoy incluido no tiene resonancia con el entorno *real* (y aquí por real me refiero a la capacidad de tocar, de contacto físico, de *capilaridad*) de las instituciones de educación en arte: de que está, como yo en aquella sala, desconectado de una realidad que pretende analizar. Y mi investigación, que incorpora la palabra «periferia» en el título está desarrollándose, de forma paradójica y peligrosa, en las antípodas de lo que en realidad siento que debo trabajar. Los dos proyectos de investigación (el colectivo y, colgante, el mío), en una caverna formada por artículos científicos anglosajones de contenido insustancial.

A la hora de comer, en un *buffet* colectivo en el vestíbulo del palacio, me alcanza el profesor que me ha interpelado. Dice que siente haber sido tan duro, pero que debería replantear seriamente lo que estoy haciendo con la dirección de mi tesis. Le pido consejo sobre cómo cree que debería reorientarme y me contesta, con media sonrisa y una extraña cortesía, que él no es quien para hacerlo. «Ya llevo otras tesis y la tuya no es mi trabajo».

Vuelta a la sala oscura en la casa en el campo. Le respondo la pregunta a mi interlocutora:

—La Facultad de Bellas Artes, como está... no funciona.

—No puedes afirmar una cosa negándola —me dice —¿Porqué no afirmas algo así como «la facultad no potencia suficientemente los intercambios con el exterior»? Entonces haces un estudio de casos y listo. ¿Cuántos años llevas trabajando en esto? Yo, en el último año de mi tesis doctoral, sin haber empezado a escribir, me imaginé su esquema mientras sembraba. Fui al estudio y trabajé en él 24 horas seguidas... —continúa, relatando una historia de épica personal.

Negar. No, no es un problema de hacer o no un estudio de casos. No dejaría de ser algo que me queda muy lejano, que no me *implica* emocionalmente. Volver a la trampa de siempre. No, no es un problema de incapacidad para estructurar un discurso.

La interlocutora, tras su historia, nos pide a mi y a mi colega si podemos echarle una mano: tiene varios quilos de garbanzos ecológicos remojándose en el fregadero y quiere sembrarlos en dos largas hileras en el campo que hay ahí, a lo lejos, cuando uno mira por la ventana. Accedemos, un poco sorprendidos por la propuesta. El sol se está poniendo. Hacemos dos equipos de dos personas, con otra que se nos suma. Voy con la que acaba de llegar a una de las hileras de tierra arada y empezamos. Con una pequeña azada levanta un poco de tierra, a un palmo de altura, el tiempo justo para que yo introduzca dos o tres garbanzos en el hueco que queda. Luego lo tapa, avanza un paso, y se repite el proceso. La velocidad de mis movimientos es dependiente de los de la otra persona y, en momentos en la que esta acelera, con el fin de mantener yo el ritmo, no calculo bien la cantidad de esferas amarillentas que, húmedas, se me escurren entre las manos; acabo por echar cuatro o cinco garbanzos en algún hoyo. «No es demasiado grave –me dice–, no es una ciencia exacta». Si la primavera es benigna y llueve, las plantas germinarán, se reproducirán y los frutos podrán secarse en verano. Esperan unos ciento sesenta quilos... «Pero nunca se sabe, es la primera vez que lo hacemos».

Desobrerización. Término utilizado para definir las generaciones hijas de obreros que desechan los ideales de clase de sus padres tras una «cultivación» en los estudios, cuando no quieren verse encerrados en una identidad obrera que estiman demasiado estrecha (Beaud y Pialoux, 2003).

Loulogio es un *youtuber* que empezó su carrera parodiando anuncios de *tele-tienda* propios de la televisión norteamericana. Con el tiempo, ha ido cambiando su tipología de actuación para ampliarla a videos de opinión, tutoriales en clave de humor y entretenimiento, *gameplay*³ y a monólogos de corte clásico fuera de la plataforma digital. Sus fórmulas apelan a la vida cotidiana y a lo absurdo, son accesibles al consumo de un gran público, y ejerce de persona influyente. «Pero esta vida entre focos y humos no estaba entre sus planes de adolescencia. “Yo quería dedicarme a ser dibujante y a ser pintor. De hecho me licencié en Bellas Artes y trabajaba de ello”,

³ Documentos videográficos en donde una persona comenta en vivo o en falso directo su interacción y avance en un juego determinado –sea este de mesa o, más comúnmente, un videojuego–.

dice Loulogio, que tuvo durante cinco años su propia academia de pintura» (Somolinos, 03/01/2015, p. 5).

Con otro *youtuber*, Outconsumer, impulsaron el programa de televisión *Fiesta Suprema* (2014–2015), un espacio de humor emitido en *La 2*, segundo canal nacional de televisión española. El plató asemejaba a un almacén y sus presentadores y colaboradores aparecían vestidos con un chaleco rojo que nos recuerda al que visten los empleados de grandes almacenes de informática o bricolaje. En una de las secciones del programa, Loulogio opinaba ocasionalmente sobre obras de arte o artistas mediante un monólogo. El plató estaba oscuro y él aparecía sólo, en un plano general, sentado en el centro. En una ocasión en concreto, abrió la escena lanzando al aire un puñado de monedas cobrizas, quizá céntimos de Euro y se lanzó a su diatriba:

«Hoy voy a hablaros de Banksy... No voy a ponerme tan nervioso como debería, porque estamos aquí en horario infantil... Voy a dedicar el espacio que me otorga este programa para hablar de este artista, que es grafitero, y cuya identidad es desconocida y que se dedica básicamente a pintar “perroflautadas” por todo el mundo y la gente “¡Oh, qué bien que pintas! ¡Has pintado a una niña preciosa correteando por el campo! Eres muy original, y muy bonito, y tienes mucho estilo”. Es alguien al que especialmente detesto ... Lo que quiero deciros es que para mi el arte es expresar algo y hacerte pensar, no que ya esté pensado de antemano y masticadito para que tú no tengas que hacer el esfuerzo de pensar un poquillo en ello *ñamñamñam* [Loulogio hizo el gesto de comer con una cuchara]. Eso no es arte, eso son panfletos. Y el artista del panfleto es Banksy, este señor que es grafitero pero del que dicen que hace *Street Art*, que queda mucho mejor. Del que dicen que es un autor contracorriente, subversivo, que está ahí como *ha-ha* “agitando la cosa”. A ver: un grafitero que se dedica a pintar cosas en contra del gobierno no es contracorriente, es un grafitero que se dedica a hacer lo que hacen todos ... Un grafitero que hiciera cosas contracorriente pintaría cosas como “Eh, el sistema está bien”. Pintaría grafitis de políticos diciendo “¡Respétenles! ¡Lo hacen lo mejor que pueden!” ... Yo lo admiraría, yo lo votaría, yo compraría todo lo suyo... pero no, Banksy se dedica a pintarte cosas como “la guerra está mal” –gracias por la información– o “el capitalismo mueve dinero”. Pues vaya, menos mal que has venido a decírmelo, nunca me había dado cuenta ... [Aquí empezó a comentar obras del aludido, mientras estas ocupaban la pantalla] ... Son fotos calcadas. En tu vida podrías diferenciar un dibujo de Banksy de algo calcado por tu tío Paco de “resacote”. [En este punto se volvió a un plano general y entró en escena otro componente del programa, quien afirmó que le gustaba el trabajo de Banksy. Loulogio le contestó de inmediato]. ... Yo en arte lo respeto todo, pero no perdono que se sea cursi, “cutrón” ... El globito con el corazón, ¡vete a forrar carpetas! ¡Te pinto a siete Banksys para merendar!» [#1]

Luego el componente le retó a reproducir su afirmación en la calle y que «colara».

En la siguiente escena, los dos estaban sentados en el plató, iluminado. El defensor de Banksy retomó la conversación:

—Entonces, ¿vas a pedir perdón por lo que has dicho antes?

—No.

—Bueno, yo creo que para gente, después de escuchar el discurso de que un Banksy lo puede hacer cualquiera, lo mínimo es pedir disculpas.

—No, no es que lo pueda hacer yo. Es que cualquier estudiante de Bachillerato con un mínimo de «morro» lo puede hacer... Lo que pasa es que cualquier profesor, a un alumno que dijera «esta es mi idea para un grafiti» diría «dale una vuelta más antes de sacarlo». La cuestión es tener «morro».

—Yo te veo muy crecido y antes te he echado el reto de salir a la calle a hacer un Banksy. ¿Tú dices que sí?

—Yo digo que sí, pero ya. Lo quiero ya.

—¿Qué necesitas? ¿Una pared...?

—...y pintura.

En este punto, los dos salieron al exterior del plató y se hallaron en el espacio público, la trastienda de los estudios:

—Aquí tienes una pared y aquí tienes pinturas... ¿Qué más quieres? —señalaba a una bolsa de plástico que llevaba Loulogio —¿Y esto, qué es?

—Pues bueno, la plantilla.

—¿Cómo que «la plantilla»?

—Igual piensas que este señor pinta a mano alzada.

—¿Los pinta con plantilla?

—Evidentemente.

Hicieron el montaje de la plantilla en una pared con cinta de carroceros. El fondo estaba convenientemente preparado para la ocasión: en un muro lleno de *tags* había un espacio que había sido pintado con una base de color tierra.

—Yo tenía una profesora de pintura —dijo el monologuista— que decía que los pintores malos se notan en seguida porque cortan el «celo» con tijeras.

Tras varios minutos de montaje y de trabajo con pintura acrílica, intercambiando anécdotas, dieron por terminada la obra. Volvieron a un espacio interior y, ante la pantalla de un ordenador portátil, propusieron que los espectadores opinaran sobre el grado de verosimilitud (sobre si el resultado «pasaría por un Banksy») a través de las redes sociales:

—Usad los *hashtags* #BanksyCuela o #BanksyNoCuela y dad vuestra opinión.

Una amiga es jefa de calidad en una empresa de productos para el sector de la automoción. Es química de formación, pero nos conocimos cuando ella cursaba un Máster en creación artística en la Facultad y yo todavía estaba cursando mi Licenciatura. Tiene una visión particular del arte, muy centrada en la experiencia y alejada de una dimensión de comercialización. Quizá por su ámbito y perfil de trabajo y por su dilatada experiencia profesional, ve el arte en un sentido práctico y directo: el arte y su calidad es una cuestión personal y de gusto.

Mientras hablamos, caminamos juntos por la Plaza Joan Peiró hacia la estación de ferrocarriles de Sants en un domingo soleado del mes de febrero. Hace tiempo que no nos hemos visto: sus jornadas la tienen absorbida. Está pensando en cambiar de empleo, cansada de la incompetencia que la rodea. Ha tenido ofertas, pero cree que puede haberlas «asustado» por el sueldo que ha pedido. «Pero es el que quiero», me dice convencida. Tiene curiosidad por mi sueldo de investigador pre-doctoral y me pregunta por el mismo. «1000 euros», le respondo. Me pregunta por otras categorías laborales en la universidad y se las repasa vagamente: «asociado, lector, agregado, titular...». De algunas también conozco el sueldo base. Me pregunta por los requerimientos para acceder a cada una de ellas y le hablo de las distintas acreditaciones exigidas y de su contenido. Me pregunta por la financiación de la carrera docente y le hablo de su escasez. Le hablo de que para conseguir los requisitos necesarios para acreditarse uno debe recurrir a su capital económico y social. «La universidad —me dice— parece tener lo mejor y lo peor de lo privado y de lo público». Me quedo sin saber qué quiere ella y sin saber que debería contestar yo.

Hablar con mi amiga es revitalizante porque permite enfocar el contexto de la creación y la docencia artística desde un punto de vista *corporativo*. Su Máster lo realizó durante un tiempo en el que estuvo desempleada, en el que decidió «disfrutar de su pasión». En cada entrevista de trabajo que tiene le preguntan por esa línea en su currículum, plagado de impresionantes méritos industriales y de *management*. Y en cada entrevista inventa una historia nueva. En la industria, aunque exista el diseño de producto, parece que el arte es una pincelada de color saturado, como las que da ella en sus lienzos.

«El discurso de “rendir cuentas” y de “productividad” trae consigo asunciones respecto a como un lugar debe funcionar más “eficientemente”. Una es un énfasis en la vigilancia para asegurarse de que nadie holgazanea; la otra es un sistema de “pagos

incentivos” para hacer que la gente compita entre sí. No hay duda de que la mayoría de organizaciones contienen algunas personas que no “dan palo al agua”, pero debo decir que, en mi experiencia en universidades, la vagancia no es el principal problema. El tipo de personas que se involucran en la investigación académica tienden a ser naturalmente obsesivas, prestas a levantarse demasiado temprano por la mañana preocupadas por el párrafo que escribieron ayer, o desatendiendo sus parejas y familias para ir a sus laboratorios y oficinas durante el fin de semana ... La idea de que fomentar la competitividad entre colegas por una financiación a todas luces insuficiente es la mejor manera de estimular la actividad intelectual revela falta de comprensión sobre cómo funciona el trabajo creativo.» (Collini, 2012, p. 135)⁴

El escritor y profesor de literatura inglesa Stefan Collini habla en *What are Universities for?* (2012) sobre el discurso vinculado a la *accountability* [Ing. rendición de cuentas, pero también «responsabilidad»] como algo perverso, maquina. Como sinónimo de control y de competitividad forzada. Su lenguaje resulta fresco en comparación con las comedidas críticas veladas al control estandarizado, a los criterios de las agencias y la supuesta neutralidad de test y fórmulas cualitativas, contenidas en los textos académicos que exploré durante el año 2015 y que pueden hallarse en la bibliografía complementaria de esta tesis. El tono de alguno de ellos podría considerarse directamente reaccionario:

«La transparencia implica responsabilidad. A través de la transparencia y de la responsabilidad, los agentes reciben información veraz sobre el rendimiento de las agencias y pueden involucrarse más fácilmente en la mejora de las estrategias para actuar y mejorar dicho rendimiento.» (Babyn y Lykova, 2015, p. 44)⁵

⁴ [Ing.] *The talk of “accountability” and “productivity” brings with it further assumptions about how to make the place work more “efficiently”. One is an emphasis on surveillance to make sure nobody is loafing; the other is a system of “incentive payments” to make people compete with each other. No doubt most organizations contain a few people who don’t really pull their weight, but I have to say that in my experience of universities loafing is not exactly the main problem. The kinds of people who go on to do academic research tend to be natural obsessives, prone to waking up too early in the morning worrying about the paragraph they wrote yesterday, or neglecting their partners and families by going in to their labs and offices at the weekend. ... The idea that encouraging competition among colleagues for some anyway pretty minimal financial rewards is the best way to stimulate intellectual activity reveals a lack of understanding of what creative work is like.*

⁵ [Ing.] *Transparency involves accountability. Through transparency and accountability, stakeholders receive a truthful account of the agencies’ performance and can be more easily involved in the improvement of strategies for better performance.*

Quizás Collini puede hablar así por su capital cultural. Quizás porque el suyo es un libro monográfico e individual donde puede dar rienda suelta a su discurso y no una revista académica. En la última parte de la investigación he centrado las lecturas mayormente en los formatos de libro precisamente porque su formato, su contenido y su ideología me resultan más perceptibles a primera vista, más aprehensibles. Y también porque me resultan más cercanos a la vida cotidiana, más tangibles que un boletín en línea.

Recuerdo la idea de Fitzpatrick (2011) de que, cuando leemos, establecemos un diálogo no vocalizado con los autores y autoras de las páginas, como en una conversación íntima en una cafetería. Y personalmente también lo considero así. Puede que por mi naturaleza asertiva tenga tendencia a *observar* en silencio lo que los autores postulan y que incorpore sus puntos a mi discurso. Pero me resulta complejo transmitir sus ideas sin citarles de forma directa. ¿Qué mejores palabras que las originales? Sin escribir con los y las autoras me siento como tratando de hacer caber un largo mensaje en el dorso de una pequeña postal escrita y enviada desde un lugar exótico: incómodo, pero sobre todo inconveniente.

«Colaboramos todo el tiempo, por supuesto; es solo que la mayoría de nuestros colaboradores están muertos. Son otros investigadores a quienes nunca hemos conocido pero de quienes su trabajo, a menudo largo tiempo después de su publicación original, ha removido y fertilizado nuestro pensamiento (una razón por la cual una librería bien surtida es nuestro equivalente a un laboratorio último modelo). Y hacemos descubrimientos, de algún tipo, aunque generalmente impliquen ver una parte importante de una materia de una nueva forma, o conectar lo previamente inconexo, más que, literalmente, encontrar algo que nunca jamás nadie había hallado.» (Collini, 2012, p. 149)⁶

20 de febrero. El tren Talgo sale de la estación de Sants a las 9:30 con dirección a la estación de Sevilla-Santa Justa. El vagón en el que viajo parece extraído de una escena de los años ochenta. Televisión de tubo en el techo, moqueta beige en las paredes, cor-

⁶ [Ing.] *We do collaborate all the time, of course; it's just that most of our collaborators are dead. They are other scholars whom we've never met but whose work has, often long after its initial publication, stirred and fertilized our thinking (one reason why a fully stocked library is our equivalent of a state-of-the-art laboratory). And we do make discoveries, of a kind, though they more often involve seeing a whole chunk of a subject in a new way or connecting the previously unconnected rather than the literal finding out of something nobody had ever known before.*

tinas azules con velcro negro, a juego con la tapicería de las butacas. Todo el conjunto parece descolorido por el sol, los kilómetros y, posiblemente, por los años y el trajín de pasajeros. En unas butacas detrás de mí hay una pareja anciana. «El tren parece que lleve una lata», dice ella. Se refiere a un ruido metálico, rítmico e insistente, que viene de la parte trasera del vagón —justo detrás nuestro—, en donde se une con el siguiente. El sonido es similar al que harían dos tapas metálicas, de olla, al entrechocarse.



Viajo para colaborar en la organización del primer encuentro de Centros de Arte y Naturaleza de Andalucía, promovido por las colegas del Máster de Idea y Creación de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, deudor de aquél proyecto que presentamos —sin éxito— en 2016 (Porquer Rigo, Grau Costa, Ros Vallverdú, Callejón Chinchilla, Arregui Pradas, Andreu Lara, Lara Barranco y Vives Almansa, 2017). Tengo una ligera sensación de *deja vu*. A principios de 2016 viajaba en el mismo tren, con un brazo en cabestrillo, para hacer una estancia de investigación con el proyecto al que llamé «Periferia, Arte y Sostenibilidad: visiones actuales de los agentes externos sobre

la calidad, los retos y las necesidades de las titulaciones universitarias en torno a la creación artística. Redes y proyectos de futuro» (Porquer Rigo, Grau Costa, Callejón Chinchilla, Arregui Pradas y Vives Almansa, 2017). En los encuentros me voy a *encontrar* con muchos de los que conocí entonces o a los que oí nombrar.

En la televisión del tren, mientras llega a Salou, se proyecta la película *Cuerpo de élite* (2016). Para completar la escena en el vagón que se mueve entre comunidades autónomas, un producto cultural digerible, cómico y acrítico, en el que se explotan los clichés territoriales y el valor de los cuerpos de seguridad del estado español. El film tiene un aire paródico similar a películas anglosajonas como *Arma Fatal* (2007) o las españolas más recientes *Ocho apellidos vascos* (2014) u *Ocho apellidos catalanes* (2015). Me da por pensar en el valor de este producto cultural. Técnicamente parece un film correcto: argumentalmente no aspira a nada más que al chiste fácil y al entretenimiento no reflexivo. Quizás aquí lo que podría echársele en cara es la recreación en tópicos y modas que podrían identificarse con el término «rancio». ⁷

Mismo convoi. Leo a Carl Leggo (2008) y me sorprende (y reconforta, a la vez) ver la manera en la que introduce las citas en su texto. Son citas cortas y *textuales*, directas. No las usa en un sentido *tradicionalmente científico*, como en algunas revistas académicas, que no obligan a buscar su *razón* en fuentes remotas e inaccesibles. Da la impresión de dialogar con la persona a la que cita, aunque las tabulaciones den la impresión de que las palabras que no son suyas están incorporadas al texto a posteriori de su escritura, como algo que es ineludible y obligatorio, pero innecesario para comprender su significado. Defiende la autobiografía como método de *inquiry* [Ing. indagación], como una conversación con uno mismo. Quizás por eso las citas se coloquen de esta manera y visualmente resulten fragmentarias, como voces en *off*. En algunos puntos incluso intercala sus poemas: «toda mi investigación autobiográfica trata sobre la construcción de la identidad, especialmente en espacios entre el *self* y la subjetividad» (Leggo, 2008, p. 15). ⁸

⁷ El dibujante murciano Pedro Vera ha hecho célebre este término y el *hashtag* en *Twitter* #ranciofacts para referirse orgullosamente a «coletillas viejunas, chistes más caducados que el DNI de la Pasionaria, moho social, cochambre comunicativa, lugares comunes y vergüenzajenismo a quemarropa» (Andrés Gómez, 14/11/2016, p. 1) que pueblan la sociedad y la cultura española actual a todos los niveles.

⁸ [Ing.] *All my autobiographical research is about the construction of identity, especially in the spaces between self and subjectivity.*

Escribo una tesis *a partir* de lo que vivo, y *de* lo que vivo. Y, como lo que relatan los cómics o las novelas gráficas, no puedo sino ligarlo todo. Tesis-vida, tesis-biografía. Vivo y actúo, académicamente, de acuerdo a creencias e ideología, e investigo a través de la acción binomial ser/hacer cada día. Me cuesta convencerme de que lo que hago tiene valor pero, a la vez, creo realmente importante hacerlo, escribirlo. Creo que escribiendo de esta manera –si, así– no contribuyo sino tímidamente a cambiar lo encorsetado y «académico» de la academia. No se me malinterprete: me refero a cambiar lo *perversamente* contabilizable en términos de «número de citas», de lo que significa «impacto» más allá de un fenómeno físico: la colisión de dos elementos.⁹ A lo que genera malestar en la universidad contemporánea, a la «niebla y la noche» que parecen cubrirlo (Bermejo Barrera, 2017, p. 8). La *transferencia*, la *validez* de una cosa, definiendo, es medible desde el momento que genera un cambio con perspectiva ética, desde que aboga por él o desde que, simplemente, lo motiva.

¿Porqué no seguir un esquema de tesis «clásico», «estructurado», jerarquizado y cerrado, como aquellos que encuentro en tantos manuales, como aquellos que me venden como «correctos»?¹⁰ Por que para hablar de una vida y de una historia y de una genealogía y de una forma de creación artística que me son propias no cabe la capacidad de concebir un relato lineal, ordenado. Cuando una investigación *implica* mi propia cotidianidad *encarnada* no tengo la posibilidad –no puedo– regirme en términos de «introducción-nudo-desenlace» por mucho que lo intente. Puedo hacerlo con un proyecto creativo o burocrático, con un artículo, con una planificación docente... pero no con lo que hace posible a estos artefactos.

⁹ Cuando me refero al *número de citas* me refero a «el número de veces que un autor o una publicación han sido citados durante un determinado periodo de tiempo a partir de su publicación.» Cuando me refero a impacto me refero, por ejemplo a la «media de veces que en un año determinado fueron citados los artículos publicados por una revista en los dos años anteriores». Ambos criterios, referidos específicamente a publicaciones, se extraen del documento de «preguntas frecuentes» en el *Programa de evaluación de profesorado para la contratación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (2017).

¹⁰ Por ejemplo, siguiendo el consejo de Petre y Rugg (2010) o de Hayton (2015). En ambas publicaciones es interesante notar que se hace mucho énfasis en *lo que no se dice* a la hora de realizar un doctorado. Pese a ello no se cuestiona si existen otras maneras de hacer en el sistema, sino que se plantean maneras de *apañarse* con él. Ambas referencias las adquirí durante el año 2015, mientras me sentía abrumado por la investigación, y aunque ambas me dieron a entender que no estaba «solo», ambas me desanimaron profundamente. Ambas vertían páginas y páginas sobre «cómo hay que hacer las cosas bien» para llegar a obtener un doctorado, y yo no las seguía al pie de la letra.

Desde el momento en que me *vulnerabilizo*, cuando trato de desengancharme de la «mitología del guerrero» (Cavarero, 2014); desde que decido formalizar la investigación de esta forma y con estos preceptos y desde que organizo con desorganización, me la estoy jugando. Estoy tirando dados en un tablero. ¿Se aceptará como investigación... como tesis, mejor dicho? ¿Se me echará atrás? Como también dijo-dice-dirá algún colega, estoy cansado, exhausto de escribir *para* cumplir. Cansado de calcular informes, de prever reacciones, de urdir historias para convencer tribunales de que lo que hago *sirve*, «vale para algo». Y de que tengo el derecho a hacerlo. ¿Qué es ser «doctor», tener un doctorado? ¿Ser investigador, haber investigado?

«No centro mi escritura en argumentaciones teóricas, filosóficas y escolásticas para defender y explicar la autobiografía. No estoy tratando de convencer a los lectores sobre la eficacia de la investigación autobiográfica para la propia investigación y la pedagogía. En lugar de eso, invito a una conversación. Trato de involucrar a los lectores con una performance en palabras. Mi preocupación es, en última instancia, una convicción ética. Simplemente creo que vivimos con demasiadas mentiras y, por consiguiente, con poca percepción de quiénes somos y de quiénes podemos ser. Necesitamos contar más nuestras historias. Y necesitamos contar más historias. Al final, las historias que escribimos y contamos sobre nuestras experiencias vitales nos enseñarán como vivir con más creatividad, confianza, flexibilidad, coherencia, imaginación y veracidad.» (Leggo, 2008, p. 21)¹¹

Hay unas palabras que continúan conmigo años después de acabar la licenciatura. En el cuarto curso, en una de las últimas asignaturas obligatorias, sobre procesos de la creación artística, uno de los profesores nos las espetó: «una obra es una historia. Tiene que contar una historia. A todos nos gusta que nos cuenten cuentos». Durante muchos años entendí que las historias y los cuentos a los que se refería únicamente podía plantearse como una *ficción*: un cuento mágico, una obra como algo que entretiene, como un espectáculo. Las «obras-cuento» eran obras que se situaban como opuestas al «arte intelectual» que nos habían presenta-

¹¹ [Ing.] *I do not focus my writing on theoretical, philosophical, and scholarly arguments to defend and explain autobiography. I am not trying to convince readers about the efficacy of autobiographical research for research and pedagogy. Instead I invite a conversation. I seek to engage readers with a performance in words. My concern is ultimately an ethical conviction. Simply, I think we live too many lies, and, therefore, with little sense of who we are and who we can be. We need to tell our stories more. And we need to tell more stories. In the end, the stories we write and tell about our living experiences will teach us how to live with more creativity, confidence, flexibility, coherence, imagination, and truthfulness.*

do durante toda la licenciatura, el arte como crítica-porque-sí, descontextualizado de la realidad cercana, «arte aburrido». No: las obras tenían que ser como una novela fantástica, como aquellas que leía en mi adolescencia de la serie *Dragonlance*. Más tarde me aburrí de ellas y me aficioné, en cambio, a la serie *Mundodisco*, donde la ficción retrataba con humor, velada e irónicamente, ciudades y actitudes y miserias humanas, y donde existía una universidad invisible con unos magos que parecían sacados de un claustro universitario. Tuve la certeza de que las novelas eran más divertidas si se enmarañaban con lo tangible.¹²

«Las historias que se desenredan ante mis ojos lo son desde mi perspectiva; no son las historias de esta gente –desarrollo mi propia verdad» (Sameshima, 2004, p. 52).¹³ El tipo de verdad que escribo no es sino *una versión de verdad*: la que se filtra a través de mis gafas y de sus cristales de seis y ocho dioptrías hipermétropes y astigmáticas. Sin estas gafas –aunque tengo la posibilidad de percibir formas y movimiento, aunque puedo percibir mi entorno con cierta autonomía– todo es borroso, impreciso. «Como señala Marshall (1998) en su ensayo sobre el trabajo de Foucault, “al decir la verdad uno no se describe a sí mismo, sino que lo hace a causa de la función performativa del lenguaje”» (Hasebe-Ludt, Chambers, Oberg y Leggo, 2008, p. 68).¹⁴

¹² *Dragonlance* es una serie de novelas de fantasía creadas por Margaret Weis y Laura y Tracy Hickman en 1984. La acción tiene lugar en diversas eras en el mundo fantástico de Krynn. Sus novelas más célebres suelen tomar un esquema arquetípico de historia épica clásica: un personaje heroico debe enfrentarse a una serie de aventuras con el fin de conseguir su objetivo último, estableciendo una clara diferencia entre el bien y mal en el proceso. *Mundodisco* es una serie de novelas de fantasía creadas por Terry Pratchett en 1983, ambientadas en un mundo plano sostenido por cuatro elefantes que surcan el firmamento a lomos de una tortuga gigante con destino desconocido. Al contrario que en *Dragonlance* –casi como parodia–, los personajes de *Mundodisco*, si bien heroicos, se dejan llevar por sus instintos humanos –beben, fuman, se escabullen de sus responsabilidades– y viven en localizaciones relacionables con nuestro mundo. El relato suele ironizar –ya desde la propia forma plana del planeta– sobre religión, política, filosofía, ciencia y con referentes de la cultura que van desde el *Fausto* de Goethe a los *Blues Brothers*. También con la educación. Véase, por ejemplo, en [#2].

¹³ [Ing.] *The stories which unravel in my eyes are from my perspective; they are not the stories of these people –I develop my own truth.*

¹⁴ [Ing.] *As Marshall (1998) points out in his essay on the work of Foucault, “in speaking the truth one does not merely describe oneself but one makes it so because of the performatory function of language.”*

Prosigue el viaje. Horas después el tren se para momentáneamente en la estación Córdoba-Central. En un día del año pasado, una mañana cercana a estas fechas, me recogieron aquí unos estudiantes de un máster de la Universidad de Jaén que iban a visitar, con su grupo de clase, un lugar llamado *Culturhaza* [#3][#4].

El lugar es un espécimen extraño y de compleja definición. Quizás «iniciativa de vida» es la manera más fácil de nombrarlo: una pareja –ella asturiana, él de la zona– lleva años viviendo en una casa familiar, cultivando varias hectáreas de cultivos ecológicos y experimentales, e interesándose por la creación artística en pro de la consecución de una sociedad más sostenible. Aquella mañana realizamos una actividad de performance en un campo labrado, en donde esparcimos semillas de plantas silvestres locales conformando palabras –que no recuerdo– que podrían verse a vista de pájaro cuando germinaran. La acción formaba parte de un proyecto para la conservación de las abejas de unos panales cercanos. No cosechaban su miel: se conformaban con su acción de polinizar. En la lindes del campo abundaba una rúcula silvestre de sabor fuerte, picante. Pregunté sobre los campos que había alrededor: «todos son transgénicos. Siempre hay el peligro de que contaminen a los nuestros». Se extendían hasta donde llegaba la vista, con una sensación de infinitud, por la pradera cordobesa, en un domingo anormalmente cálido de invierno.



La pareja se jactaba de nutrir con productos de la huerta a un grupo de amigos-colaboradores para ayudar a mantener el proyecto –aunque su empleo de subsistencia, por entonces y según me dijeron otras personas, no fuera ese–. Se reunían también con ellos sistemáticamente para realizar las labores del campo y, después, comer, beber y conversar alrededor de una mesa. También nos sentamos nosotros, al llegar el mediodía. Cerca de veinte personas, entre alumnado, profesorado e invitados. Cada uno había traído algo para compartir y ellos nos ofrecieron también ensaladas y hortalizas cocinadas con muy buen gusto. Había agua y vino en abundancia en pequeñas jarras.

So pretexto de que no habían traído nada, algunas personas se marcharon con sus coches a una localidad cercana. Para estupefacción de los anfitriones y de los asistentes, retornaron con cajetillas y envoltorios de plástico de una cadena de comida rápida.

Hay que sembrar semillas, aunque sea en un campo de adoquines.

«Desde mi propia experiencia puedo decir que, muy a menudo, un problema parecía resuelto, arreglado y claro, hasta que comenzaba a escribir un breve esbozo preliminar de mis resultados. Y, solo entonces, veía las enormes deficiencias que me mostrarían dónde estaban los nuevos problemas y que me conducirían a un nuevo trabajo.» (Malinowski, 1961, p. 13)¹⁵

Octubre de 2017. Cuando he terminado de transcribir el anterior fragmento sobre *Culturhaza*, cojo el cuaderno «Febrero-Marzo 2016», en el que observo que narré este encuentro con otras palabras. Entonces había llevado apuntadas un buen número de preguntas para hacer a su pareja gestora, relacionadas con la vinculación entre aquella iniciativa y la universidad. Las deseché y en lugar de lo que debería, puse lo siguiente:

«En Culturhaza no les interesa crecer, entienden su acción como local –aunque con un impacto global–. Han intentado formar parte de cooperativas, pero no les funciona bien. Prefieren producir para un número pequeño de familias con las que construyen una comunidad que se reúne cada viernes para recoger lo que ha dado la huerta y charlar en la misma finca. Todos los cultivos son ecológicos, sostenibles y rentables. Han creado su propio ecosistema, pero les ha costado 20 años de trabajo. Incorporan el arte a su entorno como parte del proceso, porque entienden que sin el mismo y sin la emoción no es posible producir un cambio en la sociedad. No les interesan las obras de arte *que usan el territorio* (parasíticas) sino aquellas obras que se conciben con un fundamento de utilidad (simbióticas). Por ejemplo: los versos de un poema son sembrados con flores silvestres como parte de un experimento para trabajar con insectos polinizadores. Los versos del poema refieren a la polinización. La siembra de las letras se lleva a cabo como una acción donde intervienen la danza, el canto, la música y el quehacer cooperativo y pausado. Buen vivir.»

¹⁵ [Ing.] *From my own experience, I can say that, very often, a problem seemed settled, everything fixed and clear, till I began to write down a short preliminary sketch of my results. And only then, did I see the enormous deficiencies, which would show me where lay new problems, and lead me on to new work.*

El profesor inglés, me dijo también otra cosa: «tu título... tu título es demasiado amplio. Cámbialo». *La enseñanza universitaria de las artes desde la periferia. Estrategias para vincular la universidad, las industrias culturales y el territorio*. El título de mi investigación desde que empecé mi beca de investigación. Un título buscado para encontrar puntos de unión entre el proyecto de investigación colectivo y mis propios intereses de investigación precedentes, pero con el que nunca me sentí cómodo, que nunca me sentí mío. Aunque es el que figura en mi contrato de empleo –y quizás también por eso–, siempre lo he visto con desconfianza, con frialdad, sin cariño.

Aunque es un título que ambicionaba un cambio y que condensaba muchos de mis intereses, la relación entre sus partículas daba lugar a una suerte de imagen-collage propia del futurismo reaccionario en la Italia de entreguerras. *Industria cultural, producción en serie, controlada por el mercado. Enseñanza*, con el mismo sonido que «ensañarse», poder y verdad hegemónica. *Enseñanza universitaria de las artes –¿y qué artes?–. Estrategias –¿porqué «estrategias» y no «martingalas creativas» (Muñoz Carrión, 2015)?–*. La única palabra con la que me sentía y me siento cómodo es con *periferia*, por esa sensación de estar permanentemente en las lindes de lo disciplinar, en fricción con otros conocimientos, entre lo que es y no es aceptable. *Periferia es extrarradio*:

«Un espacio pericéntrico difuso en el que aparentemente todo sería posible, pero para el que la relación con el centro acostumbra a ser fatal, condenándolo a ser absorbido antes o después mediante un proceso de integración de las resistencias por parte de esa exuberante y mutable centralidad expandida.» (Cabello-Carceller, 2008, p. 120–121)

Febrero de 2017. En los *Encuentros de Arte y Naturaleza* me hallo con una tercera versión, actualizada, de lo que es Culturhaza de boca de sus propios artífices, en conferencia. Apunto febrilmente sus palabras y las de los otros ponentes:

«Culturhaza es un espacio agrícola dedicado al arte contemporáneo. Es *arte por el desarrollo agrícola*. A través del arte contemporáneo queremos transmitir los conocimientos de la agricultura. Hacemos «agrolandart» ... De lo convencional a lo ecológico. ... Vivimos en una casa de labor de tres generaciones: nosotros, nuestros padres y nuestros abuelos [recuerdo ahora la visión de los padres de él, en la pequeña cocina de la casa en cuando la visité] ... Invitamos a artistas sin idea de agricultura para hacer proyectos mientras aprenden ... Cuando vienen, se integran en nuestra

familia ... Invitamos a gente a trabajar con los artistas y compartimos la experiencia alrededor de la mesa. Todo suele acabar con una comida, con alimentos de temporada. ... Estamos trabajando con un proyecto del Centro Superior de Investigaciones Científicas sobre la diversidad en las habas ... Hemos creado un ecosistema donde aparecen los polinizadores por si solos. Las *lenticias* –las «malas hierbas»– atraen más abejas que los cultivos específicamente sembrados para hacerlo. ... Estamos solos con nuestras siete hectáreas, pero tenemos voluntarios que nos apoyan. Promovemos un círculo de aprendizaje de los procesos naturales. ... Un peluquero nos construyó la era que tenemos. Recordó su infancia, recorriendo la provincia de Jaén construyéndolas con su familia. ... No podemos hacer una programación estable, porque dependemos de los procesos de la tierra. Nos movemos a través del correo electrónico inmediato y del boca a boca. ... Recuerdo que mi madre paseaba y llamaba enfáticamente “fichas” a las abejas. No fue hasta años después que supe que en bable, “ficha” significa *fiya*, hija.»

Una madre llamaba «hijas» a las abejas. Re-escuchar a los promotores Culturhaza me hace tomar consciencia de que la información referente a las personas y a sus obras, aunque se recoja y se analice en el acto, es siempre parcial, cambiante, perennemente complementable. Como en un cuadro de El Bosco, nunca acaban de encontrarse todos los detalles y siempre pueden crearse nuevas relaciones entre sus partes; *certezas* que varían. La ida y venida entre momentos de escritura (cuando escribí en el cuaderno tras mi visita en febrero de 2016, cuando vuelvo a escribir sobre esa visita en el tren en febrero 2017, cuando escribo mientras escucho la conferencia, un día después, en el mismo mes de febrero de 2017 y, finalmente, cuando transcribo todos estos fragmentos en octubre de 2017) hace mutar las percepciones sobre lo escrito y me devuelve tres miradas distintas del mismo proyecto, de quienes lo promueven y de a qué aspiran con su esfuerzo.

En los encuentros, la última conferencia de la mañana fue de dos habitantes de la Ecoaldea de los Portales [#6], una comunidad rural situada al norte de Sevilla:

«Cuando vives dentro no sabes explicar lo que haces. La ecoaldea nace a finales de los 70, cuando empiezan a reunirse varios belgas alrededor de una psicóloga y pintora jungiana y deciden buscar un lugar donde vivir en colectivo. Un grupo se quedó en Bélgica para trabajar y recoger fondos y otro se marchó a los Portales para empezar a construir. Se crearon varios proyectos transversales en distintas ciudades para sostener económicamente a la iniciativa ... Querían aprender a vivir, a cultivar, a tener animales, a producir, a criar, a educar. ... La comunidad era una fórmula de autosubsistencia, un “caldero alquímico”. No era un fin, era un medio. Todos éramos solitarios que buscábamos algo ... Hay que estar cien por cien en el individuo para ser del colectivo. ... Sumos sujetos y somos “sujetados”... Es el arte de vivir en comunidad; la manera en la que actuamos, la forma en la

que vivimos, como obra de arte. ... Antes nuestra financiación venía de “fuera”, pero ahora estamos empezando a buscar la forma de financiarnos “desde dentro”: vendiendo pan del que hacemos, facilitando retiros en la aldea, cediendo espacios, como casa rural. Buscamos la forma de financiarnos para adquirir aquello que no producimos. ... Nos vemos como un sueño que está “por ahí”. Nos gusta pensar que hemos conseguido “algo” ... A veces tengo la impresión de vivir en un mundo virtual, en el que no encajamos. Hace un tiempo nos llamaban secta, y ahora vienen las televisiones a grabarnos como ejemplo. No puedes llegar a un sitio y no relacionarte. Nos nutrimos de nuestro alrededor, de la gente del pueblo. Cuando nos acusaron, fueron ellos quienes nos defendieron. ... Paradigma de la ecología profunda; todas nuestras actividades están al servicio de nuestro interior; cada uno se adapta al tipo de trabajo que se adecúa a su ser.»

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=MMX4mOFWpB4>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=3CMdTlbGhXQ>
- [#3] <http://culturhaza.blogspot.com.es/>
- [#4] https://www.youtube.com/watch?v=ZeKC__FmPtA
- [#5] <http://mas.lne.es/diccionario>
- [#6] <http://www.losporales.net/>
- [#7] http://www.aneca.es/content/download/12046/135417/file/pep_preguntas-frecuentes_170927.pdf
- [#8] https://www.elespanol.com/social/20161114/170732990_0.html
- [#9] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541660.pdf>
- [#10] <http://goo.gl/8wAVa6>
- [#11] <http://goo.gl/WGqebf>
- [#12] <http://goo.gl/GgwcAY>
- [#13] <http://www.elmundo.es/madrid/2015/01/03/54a65e86ca4741b3558b456e.html>

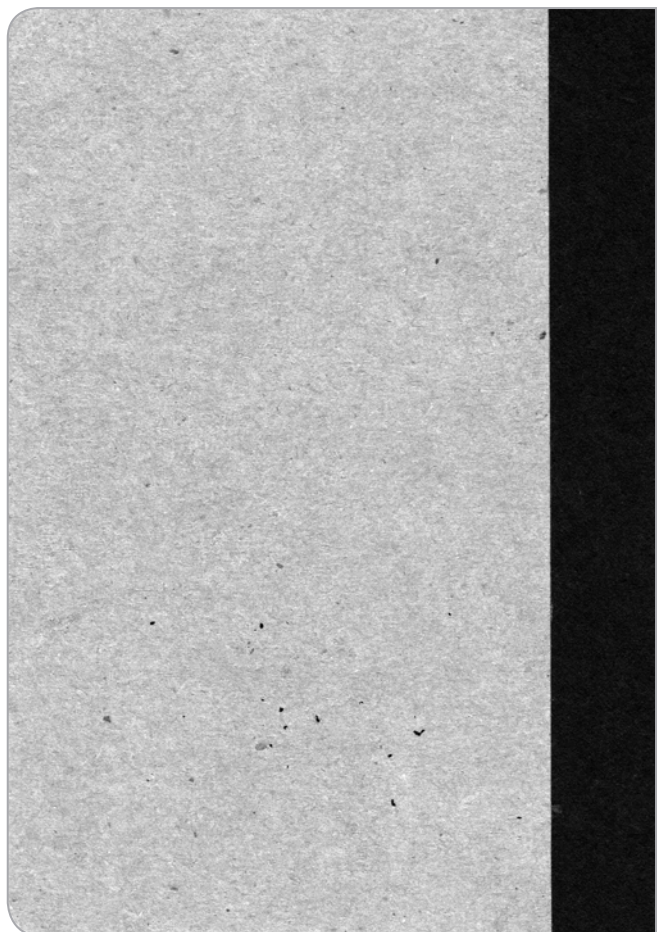
AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN [ANECA] (2017). *Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Preguntas frecuentes*. Disponible en [#7]

ANDRÉS GÓMEZ, José (14/11/2016). La enciclopedia de la España rancia: del «efectivivonder» al «aquí, sufriendo». *El Español*. Disponible en [#8]

BABYN, Ivan y LYKOVA, Viktoriya (2009). Quality as a fundamental index in the development of modern higher education. En RANNE, Paula y STALTER, Maria (Eds.), *Internal Quality Assurance—Facing Common Challenges. ENQA Workshop Report 13*, 42–43. Bruxelles: European Association for Quality Assurance in Higher

- Education. Disponible en [#9]
- BEAUD, Stéphane y PIALOUX, Michel (2003). Obreros sin clase social. En DÍAZ-SALAZAR, Rafael (Ed.), *Trabajadores precarios. El proletariado del siglo XXI*, 117–126. Madrid: Ediciones HOAC
- BERMEJO BARRERA, José Carlos (2017). *Rectores y privilegiados. Crónica de una universidad*. Madrid: Akal
- CABELLO/CARCELLER (2008). Sobre los extrarradios. Nuevas centralidades: una introducción posible. En CABELLO/CARCELLER (Eds.) *Extrarradio. Reflexiones sobre las prácticas artísticas actuales más allá del centro*, 112–125. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udalak
- CAVARERO, Andrea (2014). Inclinaciones desequilibradas. En SAEZ TAJAFUERCE, Begonya (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo*, 17–38. Barcelona: Icaria
- CODELLO, Francesco (2016). La educación... autogestionada. En GRUPO DE ESTUDIOS J. D. GÓMEZ ROJAS (Ed.), *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*, 67–73. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio
- FITZPATRICK, Kathleen (2011). *Planned Obsolescence. Publishing, Technology and the Future of the Academy*. New York: New York University Press
- HASEBE-LUDT, Erika, CHAMBERS, Cynthia, OBERG, Antoinette y LEGGO, Carl (2008). Embracing the World, With All Our Relations: Métissage as an Artful Braiding. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with A/r/tography*, 57–70. Rotterdam: Sense Publishers
- HAYTON, James (2015). *PhD. An uncommon guide to research, writing & PhD life*. Milton Keynes: James Hayton PhD
- KLEIN, Naomi (2000). *No Logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós
- LEGGO, Carl (2008). Autobiography: Researching our lives and living our research. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with A/r/tography*, 3–23. Rotterdam: Sense Publishers
- LENORE, Víctor (2014). *Indies, Hipsters y Gafapastas. Crónica de una dominación cultural*. Madrid: Capitán Swing
- MALINOWSKI, Bronislaw (1961). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E. P. Dutton & Co.
- MÉNDEZ, Tatiana (2017). Crear identidades. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 34. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- MUÑOZ CARRIÓN, Antonio (2015). La creación colectiva: producción, comunicación y vivencia. En IRIBAS RUDÍN, Ana (Ed.), *La actitud del artista*, 157–196. Madrid: Clepsidra

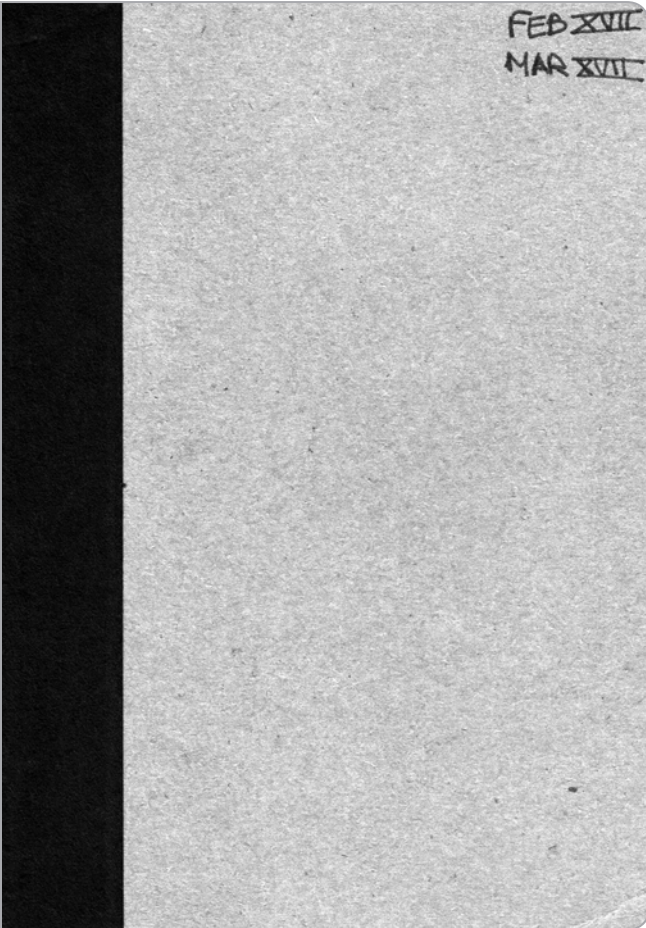
- PARAJUÁ, Daniel (2016). No se puede hacer nada. Se puede hacer todo. En GRUPO DE ESTUDIOS J. D. GÓMEZ ROJAS (Ed.), *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*, 111–127. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio
- PETRE, Marian y RUGG, Gordon (2010). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Berkshire: Open University Press
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y [OMITIDO] (2015, setiembre). Opening the Cabinet: Approaching a Framework for the Research of Higher Education in the Visual Arts from the Outskirts. *Paradox Fine Art Forum Biennial Conference*. Poznań, Polonia. Disponible en [#10]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores, ARREGUI PRADAS, Rocío y VIVES ALMANSA, Rosa (2016, junio–julio). El proyecto «Periferia, Arte y Sostenibilidad: visiones actuales de los agentes externos sobre la calidad, los retos y las necesidades de las titulaciones universitarias en torno a la creación artística». *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#11]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores, ARREGUI PRADAS, Rocío, ANDREU LARA, Carmen, LARA BARRANCO, Francisco José y VIVES ALMANSA, Rosa (2017, marzo). «APUESTA». Un proyecto interuniversitario para desarrollar estrategias en el espacio entre arte, territorio y sostenibilidad. *VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo: «La universidad y los objetivos de desarrollo sostenible»*. Madrid, 29–31 de marzo 2017. Disponible en [#12]
- SAMESHIMA, Pauline (2008). AutoethnoGRAPHIC Relationality through Paradox, Parallax, and Metaphor. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with A/r/tography*, 45–56. Rotterdam: Sense Publishers
- SOMOLINOS, Daniel (03/01/2015). El hombre detrás de la Batamanta. *El Mundo*. Disponible en [#13]
- THOMPSON, Nato (2015). *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century*. New York/London: Melville House



Cuaderno nº23

FEBRERO 2017

MARZO 2017





Salimos caminando por una calle del centro de Sevilla, yo y algunas colegas organizadoras, tras finalizar los *Encuentros de Arte y Naturaleza*. Hablamos: «al final te preguntas, después de oír sobre todos estos proyectos y acciones, cuál es tu papel en la historia». Alguien le contesta: «pues al final, en la universidad, nuestro papel es el de hacer de catalizadores, de sinergias». Porque al final no todos podemos ni tenemos que hacerlo todo, sino facilitar que ocurran cosas. Quizá no se trata de *hacerlo uno mismo*, sino de hacer que *lo puedan hacer otros*.

Me resulta paradójico pensar cómo, en un contexto de investigación, es solo desde que se escribe que se «fija», se *materializa*, se... valida el conocimiento. Es solo desde el momento que se estructura, que se deja por escrito que existe validez en la complejidad de una acción real. Vuelven a la mente Protasia y Agripino, de Culturhaza, que dicen preferir el contacto directo, la conversación a lo escrito, para comunicar su proyecto. Según Karen Barad (2007) «se le ha dado demasiado poder al lenguaje. ... Hay un importante sentido en donde la única cosa que parece ya no importar más es la *materia*» (p. 132).¹ El conocimiento material, creador (de incertidumbre), daría una posibilidad para la aparición de nuevas formas de hacer. «La “textualidad” ha reemplazado el concepto más tradicional de “realidad”» [Ing. “*Textuality*” has all but replaced the more traditional concept of “*reality*”] (Hein, 2016, p. 134).

¹ [Ing.] *Language has been granted too much power. ... There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter.* Aquí es importante notar el juego de palabras entre dos de los sentidos de *matter*: por un lado como verbo, «importar», y por otro como nombre, «materia, cuestión».

La problemática respecto a *lo que es o no cualitativo* en la era de la post-verdad. ¿Hasta qué punto estoy tergiversando, retorciendo la (una, mi) realidad a través de lo que escribo? ¿Hasta qué punto es o debe de ser trazable dicha realidad? ¿Hasta qué punto *es verdad*?:

«La indagación en lo nuevo ya no tiene que ver con trazar y fijar espacios y tiempos en un intento de capturar la realidad, sino con cartografiar los entresijos y líneas de articulación que rechazan ser plasmadas en una perpetua creación de posibilidad.» (Mazzei, 2016, p. 157)²

Me pregunto sobre el modelo de entrevista del verano pasado: ¿hasta qué punto explora lo que me interesa y hasta qué punto condiciona la respuesta de la persona entrevistada? ¿Qué significa que alguien no responda o no quiera responder? ¿Hasta qué punto las preguntas tienen valor por sí mismas sin necesidad de que se planteen respuestas a las mismas? ¿No es acaso la formulación de la pregunta una respuesta en sí misma? ¿No será cuestión de que las preguntas, la situación en la que se plantean y a quién se plantean, constituyen en sí el objeto de estudio?

¿Hasta qué punto las preguntas están enfocadas en el *self*, en el ego? Y, si lo están, ¿no estoy planteando entonces una falta de consideración por los demás (actantes, naturaleza) que me rodean? ¿Es todo lo que planteo acaso una concepción *humanista*?

Lisa Mazzei está interesada, según su biografía, en la posibilidad de investigar *without a subject* [Ing. sin un tema/sujeto]. En «la indagación como un proceso de “convertirse”, libre del hábito de la repetición que produce siempre lo mismo, que ya no está interesada en capturar eventos lineales que borran ... momentos en un intento de preservarlos» (Williams cit. Mazzei, 2016, p. 154).³

Una conversación alrededor de algunas *cañas* de cerveza en un bar frente a la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, con algunos colegas de la misma y una doctora en sociología bregada en mil y un proyectos de investigación transdisciplina. Habla de

² [Ing.] *Inquiry in the new is no longer about tracking and fixing spaces and times in an attempt to capture reality but about mapping the entanglements and lines of articulation that refuse such capture in a perpetual creation of possibility.*

³ [Ing.] *Inquiry as a process of becoming, free from the habit of repetition that produces sameness, is no longer concerned with capturing live events and thus erasing enduring moments in attempts to preserve them.*

que no encuentra ni su lugar ni su cátedra, de que da clases en una facultad de comunicación y de que le han denegado su acreditación a titular por no tener *impacto* y por no trabajar una temática (nicho) establecida. Ella identifica este suceso como una valoración negativa respecto a la *calidad* de lo que hace. Pero, ¿calidad en base a qué?. Dice que su último proyecto editorial trata precisamente sobre qué es la *calidad* en una geografía u otra y de cómo está colonizado en sentido de la palabra.

«La verdad no es *negociable*. ... La verdad o es absoluta o no es la verdad, y cuando la encontramos y la proclamamos, estamos adueñándonos del tiempo y dominando el futuro; es decir, negándolo. El futuro sólo puede mostrar que una verdad no lo era, pero si lo es, nada puede contra ella. La *voluntad de Verdad* es, directamente, una *voluntad de Poder* que pretende, además, legislar para la eternidad. Desde esa perspectiva, constituye un peligro y una vulneración de nuestra libertad.» (Ibañez, 2014, p.142)

La problemática de lo que es o no es cualitativo en la era de la «posverdad».⁴ ¿Hasta qué punto creo que tergiverso la realidad a través de lo que escribo? ¿Hasta

⁴ Por «posverdad» [Ing. *Post-truth*] entendemos aquella situación en donde emociones o creencias personales pretenden situarse por encima de hechos constatables. La posverdad se vincula principalmente a procesos políticos y en el marco de los medios de masas (y de las redes sociales), donde el bulo tiene la capacidad de *convertirse en* verdad para un grupo determinado de personas por mediación de la inmediatez. Tomando como ejemplo a la película *Los Otros* (2001), Trias de Bes (2017), defiende que hablamos más de posverdad que no de *mentira* porque: a) el entorno digital facilita la alienación de la realidad tangible; b) la mutabilidad de la información y la multitud de fuentes no permite, paradójicamente, el contraste informado de informaciones y se convierte a la noticia en una fuente de entretenimiento; c) se cree más en las informaciones anónimas que en las transmitidas por los canales institucionales o tradicionales; y d) existe una ansia por confirmar las propias sospechas (creencias, prejuicios) por encima de el hecho de racionalizarlas. Es interesante aquí citar la diferenciación que hace Tallis (2016) entre el academicismo post-positivista o post-empirista y la posverdad política que conviven en la actualidad. Para él, el primero implica investigar e interpretar para tratar de construir un conocimiento complejo sobre las relaciones interpersonales y la sociedad, mientras que el segundo implica *validar la mentira* y conducir el discurso en pro de los propios intereses –visibles u ocultos–. ¿No estamos acaso en un límite difuso? «Sin embargo, hay similitudes epistemológicas, si no éticas o normativas, entre la post-verdad y el post-positivismo» (Tallis, 2016, p. 9). Podemos concluir que la diferencia entre una y otra postura es, finalmente, una cuestión de ética personal, de *honestidad*, de *responsabilidad*.

qué punto es trazable la validez de lo que proclamo? La validez respecto a lo que digo yo respecto a lo que dice otro respecto a lo que aparece en el contexto (espacio) o en los objetos (escritos, leyes, entes inmóviles, artefactos).

«Me he interesado en el problema de cómo los investigadores cualitativos limitan lo que constituye “voz” a lo que puede ser escuchado, entendido, o comprendido como resultado de algunos de estos métodos.» (Mazzei, 2016, p. 152)⁵

Repito. Me pregunto sobre el modelo de entrevista: ¿Hasta qué punto explora lo que me interesa y hasta qué punto condiciona al que responde? ¿Hasta qué punto tiene significado que nadie la responda o quiera responderla? ¿Hasta qué punto el planteamiento de las preguntas tiene valor por sí mismo sin la necesidad de que haya respuesta? ¿Hasta qué punto puedo hablar por alguien que no sea yo mismo y hasta qué punto es extrapolable lo que diga? ¿Hasta qué punto me resigno a no preguntar?

Una novela de principios de siglo XX, clásica en la educación secundaria italiana, es *Uno, nessuno e centomila* [It. Uno, ninguno y cien mil] (2017) de Luigi Pirandello. Narra en primera persona la historia de Vitangelo Moscarda, que empieza a tener una crisis de identidad motivada por un simple comentario de su mujer respecto a su apéndice nasal, un buen día que se lo está mirando en el espejo, intentando detectar porqué le duele. «Te cuelga hacia la derecha», le dice ella. A partir de entonces, el personaje no podrá dejar de mirar al espejo con la sensación de que este le devuelve la imagen de «otro» que no es él, y de pensar en la multitud de personajes (cien mil) que él representa para las personas con las que interactúa. Moscarda acaba perdiendo su sentido de agencia y de unidad, cuestionándose tanto a sí mismo como a su realidad (alienada, la de ninguno), en una espiral descendente y trágica que lo llevará a la locura.

Una colega me sugiere que no es tanto una cuestión de plantear preguntas – preguntas de investigación–, sino de *investigar para resolver preguntas y formularlas cuando ya se han respondido*. Encontrar en el quehacer cotidiano (unas) respuestas a preguntas que surgen al final de un recorrido, hasta un momento que es determinado por la necesidad o la arbitrariedad.

⁵ [Ing.] *I have become interested in the problem of how qualitative researchers limit that which constitutes «voice» to what can be listened to, understood, or made sense of as a result of some of those methods.*

«En lugar de narrar una historia, que podría ser sobre la experiencia, o un lugar, o un tiempo, o la ignorancia, o el fanatismo, experimento con la escritura convirtiéndose en voz [Ing. *becoming-voice*] sin un sujeto.» (Mazzei, 2017, p. 157)⁶

Personalmente no reniego de contar historias, aunque sea en un sentido *rizomático* de Deleuze y Guattari (2016) –con los que Mazzei está construyendo su discurso–, donde las categorías (fragmentos, voces) y los acontecimientos no tienen una jerarquía determinada.⁷ Donde el cuento tiene un sentido de *Último Round* (2010) de Cortázar, donde la lectura es desordenada y caótica, compuesta por multitud de relatos interconectados y de fragmentos cruzados, en forma de collage. Me siento a veces inclinado también a utilizar la palabra *fractal*, atribuida al matemático Benoît Mandelbrot. Para él lo fractal está en «objetos concretos que se pueden ver y tocar, independientemente de que sean de origen natural o artificial» (Mandelbrot, 1987, p. 161). Lo geoméricamente fractal implica una repetición constante de la forma en la superficie del objeto observado, independientemente de que se amplíe o se reduzca el zoom de la lupa que se utilice:

«*Fractal*. adj. Sentido intuitivo. Que tiene una forma, bien sea sumamente irregular, bien sumamente interrumpida o fragmentada, y sigue siendo así a cualquier escala

⁶ [Ing.] *Rather than narrate a story, which could be about experience, or a place, or a time, or ignorance, or bigotry, I experiment with writing becoming-voice without a subject.*

⁷ Gilles Deleuze y Félix Guattari utilizan, a finales de los años 70, el término *rizoma* para definir un modelo que defiende que la organización del conocimiento no tiene una forma jerárquica como la de un árbol –raíz original y ramificaciones–, sino que se compone de una estructura –cartografía– de elementos (unitarios y compuestos a su vez de otros elementos) que se conectan *libremente* entre sí, que tienen dimensiones variables y que pueden aparecer y desaparecer espontáneamente. Toman aquí la idea vegetal del rizoma, donde este define a una planta cuyas raíces pueden crecer indefinidamente bajo tierra, creciendo partes nuevas y muriendo viejas, desapareciendo su tallo en el exterior en hibernación y cuyas partes pueden ser extirpadas y crecer independientemente. Rizomas son el espárrago, el jengibre y la posidonia, y así toma el concepto una textura fibrosa y verde, un sabor fresco y picante y un sutil olor dulzón y salado de hojas deshaciéndose lentamente en la arena de una playa balear. Hay quien ha criticado la concepción de Deleuze y Guattari como impropia, como poco fundamentada y contradictoriamente basada en la oposición –a la estructura arbórea– (Reynoso, 2015). Quizás a la crítica no le falte razón, pero leyendo la compleja y caótica –como no podía ser menos– defensa que hacen del término sus promotores, me siento reconfortado. Están, ante todo, riéndose y jugando: «¡Sed la Pantera Rosa y que vuestros amores sean como los de la avispa y la orquídea, el gato y el babuino» (Deleuze y Guattari, 2010, p. 56).

que se produzca el examen. Que contiene elementos distintivos cuyas escalas son muy variadas y cubren una gama muy amplia.» (Mandelbrot, 1987, p. 167)

Acordémonos de las litografías y los teselados de M. C. Escher. Hablar de *fractalidad* implica asumir la repetición cíclica de situaciones y de conclusiones en lo micro- y en lo macroscópico. Cuando hablo de una *narración fractal* asumo la iteración de textos y de situaciones en la narración, pero con la finalidad de crear una imagen multifocal. Hablar de fractalidad implica también hablar de un modelo susceptible a cambios, a la «imperfección» *geométrica*: «las nubes no son esferas, las montañas no son conos, las costas no son círculos, las cortezas de los árboles no son suaves, y tampoco un rayo viaja en una línea recta» (Mandelbrot y Hudson, 2008, p. 124).⁸ Hablar de fractalidad implica hablar de «caos», de la probabilidad (consciente o no) de tomar uno u otro camino y de las consecuencias inesperadas de hacerlo. Pensemos ahora en John Cage y en sus composiciones musicales inclasificables.

En su *Conferencia sobre nada* (1951), Cage se sitúa delante de un auditorio y empieza un parlamento con las siguientes palabras: «*I'm here / and there is nothing to say*» [Ing. Estoy aquí / y no tengo nada que decir].

En un tono monocorde, Cage repetirá las mismas estrofas durante interminables minutos, hablando sobre nada, intercalando silencios que alargará tanto como considere necesario.⁹ Estará ejecutando un fractal, una composición musical, y cuestionará la capacidad de enseñarlo todo y de hacerlo con palabras. De hecho, cuestionará la importancia de las palabras:

«Durante más de veinte años he estado escribiendo artículos y dando conferencias. Muchos han tenido formas inusuales —y esto es especialmente cierto en el caso de las conferencias— porque he utilizado para su composición maneras análogas a mis medios de composición en el campo de la música. Mi intención ha sido, a menudo, decir lo que tenía que decir de una manera que lo ejemplificara; eso podría, concebiblemente, hacer que el oyente experimentara lo que tenía que decir en lugar de tan solo escucharlo. Esto significa que, como estoy involucrado en una variedad de actividades, intento introducir en cada uno de ellos aspectos convencionalmente limitados a uno o más de los otros. ... La *Conferencia sobre nada* fue escrita con la

⁸ [Ing.] *Clouds are not spheres, mountains are not cones, coastlines are not circles, and bark is not smooth, nor does lightning travel in a straight line.*

⁹ Si bien no se encuentran disponibles grabaciones de la acción original de Cage, si se pueden hallar numerosas interpretaciones de la pieza por otras personas. Una versión literal podría ser la que ofrece Terry Kapsalis, registrada en el año 2002 [#1].

This lecture was printed in Incontri Musicali, August 1959. There are four measures in each line and twelve lines in each unit of the rhythmic structure. There are forty-eight such units, each having forty-eight measures. The whole is divided into five large parts, in the proportion 7, 6, 14, 14, 7. The forty-eight measures of each unit are likewise so divided. The text is printed in four columns to facilitate a rhythmic reading. Each line is to be read across the page from left to right, not down the columns in sequence. This should not be done in an artificial manner (which might result from an attempt to be too strictly faithful to the position of the words on the page), but with the rubato which one uses in everyday speech.

LECTURE ON NOTHING

I am here , and there is nothing to say .
 If among you are
 those who wish to get somewhere , let them leave at
 any moment . What we re-quire is
 silence ; but what silence requires
 is that I go on talking . Give any one thought
 a push : it falls down easily .
 ; but the pusher and the pushed pro-duce that enter-
 tainment called a dis-cussion .
 Shall we have one later ?

¶

Or , we could simply de-cide not to have a dis-
 cussion . What ever you like . But
 now there are silences and the
 words make help make the
 silences .

I have nothing to say

and I am saying it and that is
 poetry as I need it .

is organized

We need not fear these silences, —

¶

misma estructura rítmica que empleé por entonces en mis composiciones musicales ... Una de las divisiones estructurales fue la repetición, unas catorce veces, de una sola página en la que se produjo el estribillo: “Si alguien tiene sueño, que se vaya a dormir”. Recuerdo que Jeanne Reynal se levantó allí en medio, gritó y luego dijo, mientras yo seguía hablando: “John, te quiero mucho, pero no puedo soportar ni un minuto más”. Luego se marchó. Más tarde, durante el período de preguntas, di una de las seis respuestas preparadas previamente, independientemente de la pregunta.» (Cage, 1961, IX)¹⁰

Y, sin embargo, para Cage puede que la cuestión sea un simple juego, una composición para poder observar el espacio donde no se produce sonido (silencio). Una composición para evidenciar a las palabras como factores fonéticos por encima de su contenido en significado (simbolismo): «la distinción entre el sentido de una palabra y su estructura sónica se vuelven cuestionables y correspondientes, así como también la distinción entre silencio significativo (pausa) y silencio aleatorio (ruido blanco)» (Aeberhard, 2017, s. n.).¹¹

La forma de hacer de Cage, dice Robinson (2009), busca un contra-discurso, el repudio de la idea fija que rige una disciplina determinada. Trata de empezar a desmontar con mayor o menor éxito el *apparatus* (Agambem, 2009), el conjunto de normas y condicionantes que delimitan a la música y su pedagogía. Mediando con el sonido descontextualizado, trata de lavar los oídos del público y de abrirlos a percibir el sonido de lo cotidiano. Años después de la *Conferencia*, más al norte, en Canadá,

¹⁰ [Ing.] *For over twenty years I have been writing articles and giving lectures. Many of them have been unusual in form—this is especially true of the lectures because I have employed in them means of composing analogous to my composing means in the field of music. My intention has been, often, to say what I had to say in a way that would exemplify it; that would, conceivably, permit the listener to experience what I had to say rather than just hear about it. This means that, being as I am engaged in a variety of activities, I attempt to introduce into each one of them aspects conventionally limited to one or more of the others ... This Lecture on Nothing was written in the same rhythmic structure I employed at the time in my musical compositions ... One of the structural divisions was the repetition, some fourteen times, of a single page in which occurred the refrain, «If anyone is sleepy let him go to sleep.» Jeanne Reynal, I remember, stood up part way through, screamed, and then said, while I continued speaking, “John, I dearly love you, but I can’t bear another minute.» She then walked out. Later, during the question period, I gave one of six previously prepared answers regardless of the question asked.*

¹¹ [Ing.] *The distinction between the meaning of a word and its sonic structure becomes questionable and corresponding, also the distinction between significant silence (rest) and random silence (white noise).*

Raymond Murray Schaffer escribiría sobre su experiencia en un curso preparatorio de música para estudiantes universitarios de primer curso:

«Cuando se mencionó la afirmación de John Cage de que no hay nada como el silencio, todos permanecieron en silencio. El único sonido que se escuchaba en la clase era el roce contra el papel del lápiz de un estudiante que copiaba: “No hay nada como el silencio”.» (Murray Schaffer, 1967, p. 57)

«En toda discusión, quien *escucha* es quien impone sus términos, no quien habla.» (Tiqqun, 2013, pár. 2)

Hablo con un compañero, profesor asociado. Me comenta que alguien hoy le ha dicho que Miquel Barceló es un gran artista: «Barceló es un gran artista como podría haber sido un gran arquitecto. Ya era “grande” antes de empezar porque... te pongo un ejemplo. Piensa en Picasso [otra vez]: ¿quién podía viajar en su época a París? ¿Qué valía ir allí?». Considera que, como «gran» artista es mejor pensar en Andy Warhol –aunque no le guste especialmente, me dice– por lo honesto que era con su concepción hedonista de la vida.

Ayer, en un seminario, un profesor nos narraba que una de las lecturas que más tendencia tiene a pasar a sus alumnos de primer y segundo curso del Grado en Bellas Artes es *La muerte del autor* (1968) de Roland Barthes. Sus primeros dos párrafos dicen así:

«Balzac, en su novela *Sarrasine*, hablando de un castrado disfrazado de mujer, escribe lo siguiente: “Era la mujer, con sus miedos repentinos, sus caprichos irracionales, sus instintivas turbaciones, sus audacias sin causa, sus bravatas y su exquisita delicadeza de sentimientos”. ¿Quién está hablando así? ¿El héroe de la novela, interesado en ignorar al castrado que se esconde bajo la mujer? ¿El individuo Balzac, al que la experiencia personal ha provisto de una filosofía sobre la mujer? ¿El autor Balzac, haciendo profesión de ciertas ideas “literarias” sobre la feminidad? ¿La sabiduría universal? ¿La psicología romántica? Jamás será posible averiguarlo, por la sencilla razón de que la escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen. La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que va a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe.

Siempre ha sido así, sin duda: en cuanto un hecho pasa a ser relatado, con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real, es decir, en

definitiva, sin más función que el propio ejercicio del símbolo, se produce esa ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura.» (Barthes, 1994, p. 75–76)

La conversación con el compañero cambia de curso y salta a los estamentos de la Universidad y a nuestras posibilidades de estabilizarnos en la Facultad: «si lo valoras en términos de currículum, tanto tú como yo tenemos más que muchos de los que “maman” aquí. Si ves el currículum de alguno de ellos te lanzas por la ventana». Hablamos de antiguos y nuevos docentes. Me dice que uno de los mayores problemas que ve en «la casa» es que se eduque con la idea de «vender arte para galerías», ya obsoleto. Desde la ventana del despacho puedo ver el ventanal en las escaleras principales de la Facultad. En el rellano del primer piso hay un gran modelo de un torso femenino de escayola sobre una peana de madera que lo eleva hasta que sus pies quedan a la altura de la vista. Cada cierto tiempo parece repintarse de color blanco como por arte de magia. Y con cada gruesa capa de pintura, la escultura va perdiendo detalle en sus facciones. Mi colega sigue: «cuando me he querido acreditar, no me han contado la experiencia docente en otros lugares. En el fondo creo que la universidad tiene un problema de maltrato y menosprecio hacia otros niveles de educación». Seguimos hablando hasta poco antes de la hora en la que empieza su clase y concluye: «en este lugar, en el futuro, solo veo un camino: la *americanización*. Allí puedes tratar de escalar, de ascender de clase –no como aquí–. Pero si te caes en el proceso de hacerlo nadie va a recogerte».

Otra jornada. Una colega y un alumno hablan en el despacho. Él quiere hacer una solicitud para ocupar puntualmente un espacio común del centro. Recuerdo que, el año pasado, una de las propuestas de acción para la iniciativa Arte+Social+Textil de una pareja de alumnos, planteaba la instalación temporal de unas grandes sábanas blancas en los postes para banderas –actualmente sin uso– en la entrada del edificio principal. Como organizador de la iniciativa hice una solicitud para ocupar los postes durante algunos días, siguiendo un modelo formalmente correcto y sellando la carta en la secretaría del centro. La solicitud fue denegada aduciendo que, como investigador pre-doctoral, no tenía la categoría contractual, la autoridad adecuada para pedirlo, y que pidiera a mi jefe de sección que hiciera el trámite. Pero para entonces la fecha ya había pasado y la instalación ya no podía realizarse.

Mi colega me dice que eso ocurre por una cuestión de clase: «si hubieras dicho que la instalación de los alumnos era parte de tu investigación la cosa hubiera cambiado...»

Perdre un llençol a cada bugada [Cat. Perder una sábana con cada lavado]. Refrán que refiere, literalmente, a que las cosas se gastan o se pierden con el uso, pero que también se usa para aludir a una sucesión de desgracias o sucesos desafortunados. La expresión puede usarse, igualmente, para definir –en un negocio o empresa equivalente– que se está perdiendo dinero (tiempo y energía) inútilmente en discusiones u ocurrencias (Sugranyes, 2000).

«He estado recientemente tratando de encontrar una palabra para describir el creciente movimiento de resistencia hacia la cada vez más corporativa misión de la universidad. Aposté al principio por llamar a este cuerpo emergente de personas, ideas y prácticas “Subversidad”, en reconocimiento de su naturaleza en gran parte subterránea. Pero ya no es un movimiento subterráneo; la resistencia puede no ser aparente inmediatamente, puede que no que se muestre abiertamente, pero allí está, inadvertida a simple vista, funcionando codo con codo con la misión corporativa. Finalmente me he quedé con “Paraversidad”, que describí como una subversiva, virtual comunidad de disenso que existe junto y paralelamente a la universidad corporativa.» (Rolfe, 2014, p. 1)¹²

En el contexto universitario anglosajón, bajo el término de «para-academia» se enmarca aquel cuerpo de personas que, aun dentro de la academia, no son consideradas miembros de pleno derecho de la misma: profesorado a tiempo parcial, sobre-formado, sobre-explotado, sometido a bandazos burocráticos en una institución universitaria con lógica neoliberal, «precariado intelectual» (Mayhew, 2014). Por para-academia se identifica también a aquellas personas que tienen interés en realizar su trabajo (generar y difundir conocimiento) en condiciones de accesibilidad pública. Por para-academia puede identificarse, por último, a aquellas personas que están entre dentro y fuera de la academia tradicional y de la contemporánea: nunca lo suficientemente dentro ni lo suficientemente fuera como para ser de uno u otro mundo, en una contradicción vital y permanente. «La materialmente muy insegura

¹² [Ing.] *I have recently been struggling to find a word to describe the growing movement of resistance towards the ever more corporate mission of the university. I toyed at first with calling this emerging body of people, ideas and practices the Subversity in recognition of its largely subterranean nature. But it is no longer an underground movement; the resistance may not be immediately apparent, it may not advertise itself overtly, but it is there, unseen in plain sight, functioning side-by-side with the corporate mission. I finally settled on the Paraversity, which I described as a subversive, virtual community of dissensus that exists alongside and in parallel to the corporate university.*

comunidad para-académica está compuesta de aquellos que valoran la importancia del pensamiento como un fin en sí mismo, la investigación intelectual, el conocimiento de por sí y esto se refleja en su escritura y en su investigación» (Garland, 2014, p. 77).¹³

En la última junta departamental el principal tema de discusión fue el envejecimiento de la plantilla de profesorado permanente, de titulares y de catedráticos. Había alarma por el hecho de que, en pocos años, no quedaría nadie con capacidad de solicitar financiación para proyectos de investigación o, más aún, poca gente con la acreditación necesaria para coordinar asignaturas. Hace algunos años, en la conferencia de un vicerrector en un curso de formación para investigadores, se le preguntó si existía algún plan de choque en relación al envejecimiento de la plantilla docente. «Lo estamos estudiando» fue la respuesta.

En un tren con dirección a Vic, una colega y yo nos preguntamos «porqué hacemos lo que hacemos». El próximo sábado acompañaremos a una estudiante a un molino de papel para ayudarla en la producción de una pasta celulósica específica para que realice una escultura de grandes dimensiones. Será también una oportunidad para que nosotros aprendamos el proceso. Ya en la capital de Osona, nos reunimos con un colega de la escuela de arte de la ciudad con el que coordinaremos acciones de la segunda edición de Arte+Social+Textil. Tomamos un café en la plaza mayor, que todavía conserva un espacio central no pavimentado, compuesto por arena. Se vierten argumentos en el café con leche. «Cuando veo que nos vamos a jubilar y que no habrá quien cubra nuestras plazas, tiendo a pensar que hay una “mano negra” en la educación de este país ... Hubo un momento en el que me di cuenta de que el modelo de escuela que conocemos cambiaría. De que se cerrarían grupos, se reestructurarían espacios y se extinguirían especialidades». Quizás aquí uno podría argumentar que la reestructuración y la «racionalización» no son per se negativas: que implican una evolución de las cosas hacia otro estadio, que hay cosas que, desafortunadamente, se vuelven obsoletas. Pero, ¿quién determina qué

¹³ [Ing.] *The materially very insecure para-academic community is comprised of those who place the greatest importance on thought as an end in itself, intellectual inquiry, knowledge for its own sake and this is reflected in their writing and research.*

es caduco y con qué criterios? ¿En base a qué se determina si una materia, una enseñanza está obsoleta? «Preparamos personas para que vayan a la empresa en lugar de formarlas con una perspectiva humanista. Y, sin embargo, queremos preparar emprendedores para un país que “está petado” ... La creatividad como finalidad en sí misma es peligrosa cuando solo está al servicio de la empresa». Hablamos de nuevas titulaciones en torno al arte aparecidas recientemente en distintas universidades y escuelas de arte universitarias. Nos preguntamos si «aquello artístico» no se está convirtiendo en una simple etiqueta y, aún así, pensamos que es necesario que surjan estas nuevas titulaciones «en arte» para que, precisamente, la creación artística siga siendo una disciplina académica. «Puede que por ello exista hacia el profesorado una cultura de la desconfianza», dice el colega local.

Paseamos hablando y visitamos una pequeña tienda de productos para gravado y serigrafía en una calle estrecha del casco viejo. La han abierto hace poco unos antiguos alumnos de la escuela de arte. Los visitantes nos sorprendemos: en Barcelona capital hay pocos lugares recién abiertos con un producto y un servicio tan específicos como este.



28 de noviembre. «Los alumnos de los últimos años, de los Grados... Tengo la sensación de que sean de un “bachillerato expandido”», comenta un colega en la Facultad. Me recuerda al comentario de alguien que imparte docencia en otra universidad, en el que definió algunos grupos de primer curso de magisterio como «quinto de la ESO».

28 de noviembre (más tarde). Una visita comentada por el artista a su exposición en un centro de cultura propiedad de una entidad bancaria (antes caja de ahorros) en Barcelona.

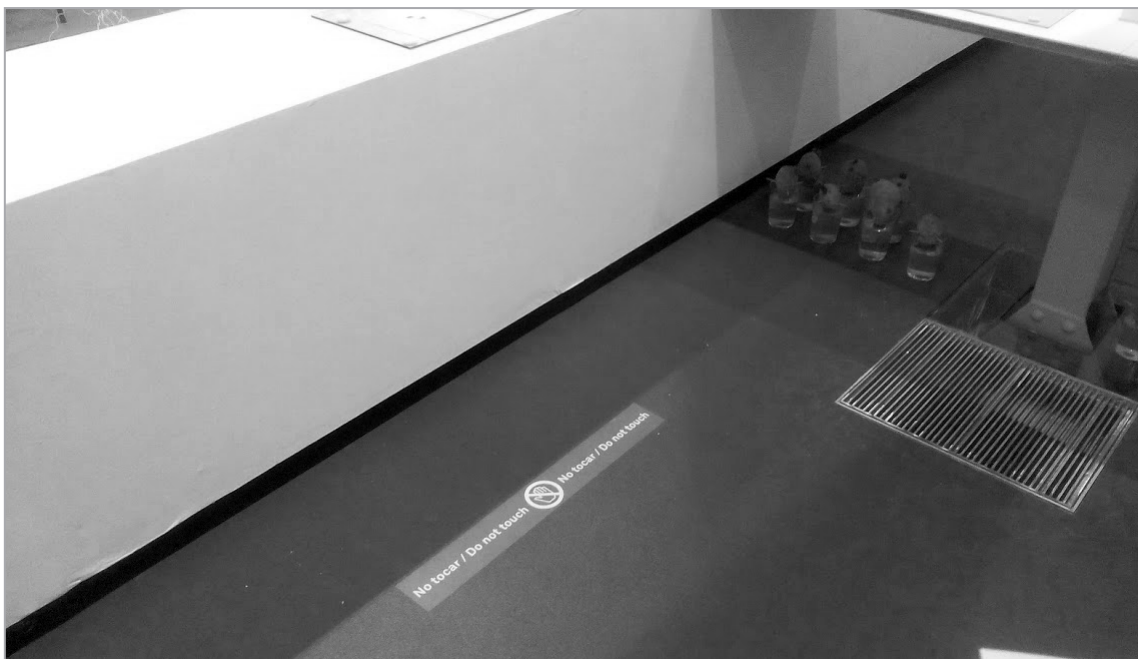
«Ha concebido un ambiente con una arquitectura específica y la instalación de un conjunto de obras de arte que pretende estimular la participación de los visitantes en una serie de experiencias de aprendizaje ... Ha ejercido como docente y apoyado el desarrollo de proyectos de aula en escuelas rurales del sureste de Colombia. También trabajó como panadero antes de iniciar su carrera como artista».

Me descuadra la filosofía que transmite el *flyer* de la exposición. Creo que es sintomático de una nueva visión de lo que es «arte comprometido» que obvia sus contradicciones. Cada mañana, en el programa de radio líder en Catalunya, una compañía energética inserta una cuña publicitaria sobre un espacio que patrocina, un día a la semana, en el programa de la tarde. Lo llaman *Hechos y Personas* y está destinado a dar visibilidad a «Valores positivos... relacionados con el medio ambiente, familia, cultura ... Porque lo importante no es lo que se dice, sino lo que se hace. [nombre de la compañía]: hecho y dicho». El espacio forma parte de su nueva imagen, producida por una agencia de *branding*, que aspira a venderse como una «compañía energética [que] trabaja por sus clientes, anticipándose a sus necesidades e inquietudes y explicándolo con acciones concretas» (Redacción, 09/06/2015, p. 4). El programa de radio de la mañana se hacía eco hace unos quince días de la muerte de una anciana en el incendio de su piso, que alumbraba con velas tras haberle sido cortada la corriente eléctrica. La compañía se defendió a posteriori, argumentando que la asistencia a personas vulnerables no era competencia suya, sino del Estado (Elies, 17/11/2017).

En la siguiente cuña publicitaria, tras un debate acalorado de los tertulianos, una compañía petrolera anuncia su iniciativa de recoger historias ocurridas en sus estaciones de servicio. «Aquí te contamos algunas de las historia que han pasado en nuestras estaciones de servicio, pero queremos conocer la tuya. ¡Cuéntanoslas!». Invita a los usuarios a enviar material para rellenar una plataforma web, con el eslogan «A veces hay que parar para poder seguir» [#2].

He llegado a la sala de exposiciones cuando la visita ya ha empezado. La sala está llena de alumnado de la Facultad de Bellas Artes, que reconozco al haber participado sus grupos en las acciones coordinadas en el Festival Drap-Art el diciembre pasado. ¿Es una visita de clase, con algún docente? ¿Es una visita libre en busca de respuestas?. Un reconocido artista local acompaña la visita en un diálogo con el artista extranjero que expone.

El montaje expositivo es minimalista: el espacio es un cubo blanco y se rellena de módulos arquitectónicos prefabricados y de estética industrial (acabados naturales de tableros de densidad media y cartón, obras sujetas con sargentos para carpintería, etc.), en ocasiones pintados uniformemente.



La obra más representativa de la exposición (la que ilustra los carteles anunciadores) es una rama pintada de color dorado, colocada de tal forma en un espacio interior de un muro prefabricado, que asemeja a un relámpago. Luego, hay pequeños estantes llenos de pequeños objetos que asemejan experimentos de construcción, juguetes similares a los objetos de las pedagogías de Waldorf o Montessori.¹⁴ Entre los experimentos

¹⁴ Se trata de dos pedagogías escolares alternativas al sistema convencional, originadas a principios de siglo XX en Italia y Alemania, donde prima el desarrollo —especialmente en las primeras etapas de la infancia, de 0 a 7 años— de la autonomía y donde los aprendizajes tienen que ver con el desarrollo individual y «cósmico» de la persona. En ambos casos, se recurre al uso de objetos educativos tridimensionales en forma de elementos geométricos regulares de vivos colores y/o de objetos de la naturaleza, que permiten el desarrollo de percepciones de orden, equilibrio o lógica (entre otras) mediante el juego. La pedagogía de María Montessori [1870–1952] hace un mayor énfasis en el pensamiento científico, mientras que la pedagogía de Rudolf Steiner [1861–1925], llamada Waldorf por el nombre del empresario que financió los primeros centros educativos con esta metodología, pone el acento en la creación artística y la expresividad plástico-corporal. Es paradójico que ambas pedagogías nacieran casi a la par pensando en una *nueva educación* para todos, pero que hoy en día se hayan convertido en algo que solo puedan permitirse algunos centros privados con un público pudiente. Para una introducción general en éstas y otras pedagogías, véase el accesible y clarificador trabajo de Almudena García (2017).

se colocan piezas de arte del fondo de colección del banco propietario del centro, seleccionados por la comisaria. Ni las obras ni los experimentos pueden tocarse, como en un gabinete de curiosidades. No se pueden hacer fotografías. Fluye la explicación del artista: «Estos objetos son modelos o maquetas de las relaciones que establecemos ... Busco encontrar el vacío. Un ejercicio que no me llevará a ningún lado.» El artista evita citar referentes para su trabajo, aunque son evidentes a primera vista, como argumentando que no tiene porqué conocerlos. Estos pequeños objetos son la obra que ha adquirido la entidad bancaria y el punto de partida de la exposición:

«Esta instalación (2005–2015) está compuesta por objetos, dibujos e imágenes que forman un micromundo pensado para la observación y el reconocimiento de fenómenos naturales y cotidianos, algunos de ellos tan imperceptibles que apenas les damos importancia, pero generadores de acontecimientos que son parte de nuestra experiencia del mundo» (Obra Social “la Caixa”, 2017, p. 4).

El artista acompañante le pregunta al que expone: «¿porqué es importante para ti lo de ser panadero?». Él le responde: «ser artista tiene que ver con una actitud y sus obsesiones. Yo estoy obseso con el pan ... Empecé a trabajar como profesor. Por razones políticas dejé de ejercer y trabajé durante muchos años como panadero. La mejor forma de hacerse ciudadano es a través de un oficio manual. Es una práctica anarquista. Cuando llegué a casa y le dije a mi papá que quería ser panadero no lo entendía... Hace diez años decidí engranar arte, arquitectura y educación. Tomé la decisión de trabajar desde la educación no formal, sin objetivos ni currículums, como un lugar para engranar mis intereses».

El artista acompañante: «¿utilizas estos objetos para tu enseñanza?». El artista expositor: «sí. Son cosas que he puesto en práctica o maquetas para prácticas o procesos de aprendizaje. A veces son el punto de partida, a veces son el final...»

Artista acompañante/artista expositor: «la educación artística es difícil de definir... Actualmente no hay un modelo, un referente que podamos dar por bueno. ¿Qué es saber pintar y qué es una pintura? La falta de modelo hace que nos tengamos que replantear la educación ... Que cada alumno pudiera sacar lo que tenía dentro y ponerlo en común, en debate. Pero al principio es más interesante proponer un ejercicio... ellos ya irán descubriendo una autonomía.» Artista profesor que ha traído a los alumnos a la exposición: «¡yo los he traído aquí!». Alguien: «al final hay fracasos, no hay una fórmula...».

Se sobrevuelan las metodologías de pedagogía artística, no se hace énfasis en cómo los objetos expuestos median en los procesos pedagógicos que dice ejecutar el artista expositor. Y yo no pregunto, como temeroso de decir una barbaridad. El artista expositor habla del porqué de las obras del fondo de colección del centro colocadas entre las suyas: «yo nunca había trabajado como curador; trabajé con [omitido] para

organizar la exposición. Ella me sugirió obras de la colección para incorporarlas...» Elabora una larga y compleja explicación, de la que se extrae —en resumen— que el criterio de selección fue por apariencia visual o «por vibración». Uno de los alumnos presentes le pregunta por sus referentes. Con cierta evasiva, refiere tan solo vagamente a la Bauhaus, a Paul Klee y a Josef Albers. En una esquina de la sala, otros alumnos contestan mensajes instantáneos en el móvil. Me marché de allí con una indignación inexplicable, pensando en que aquello que no se dice, aquello que se oculta, suele explicar el *desasosiego*.

«Ningún otro factor ha construido el campo artístico como ese deseo de triunfo, que ha permitido a la industria gestionar sus materias primas, el talento y la entrega, con mucha menos oposición de la que podría esperarse en un ámbito tan individualista.» (Hernández, 2014, p. 186)

Charlo de nuevo con el compañero con el que hablé de Barceló y de Warhol, un día que volvemos a coincidir en el despacho. La web de la Facultad ha sido renovada recientemente, siguiendo el modelo (plantilla) institucional que se ha establecido, y se nos lo ha comunicado a través del correo electrónico institucional. El compañero entra en la web para explorarla con uno de los ordenadores del despacho y, mientras hablamos de lo terribles que son las clases de un profesor en concreto, cae por casualidad en la sección de «Salidas profesionales», donde hay una lista [#3]. Lee en voz alta los puntos de la misma, del tirón, remarcando las mayúsculas que hay en cada epígrafe:

—Vamos a ver... «Creación artística en todas las materias vinculadas con la enseñanza de Grado; Creación en el ámbito audiovisual y nuevas tecnologías; Creación en ramas de actividad económica vinculadas a las industrias culturales; Gestión museística, cultural y del patrimonio artístico; Asesoramiento en cultura visual y arte; Consultoría en materia artística y docente en relación con talleres, educación reglada, departamentos pedagógicos y de investigación de museos, y cualquier otra oferta formativa vinculada al arte; Docencia y educación artística; Otras profesiones vinculadas al arte»... —Y, tras tomar aire concluye —Es decir, que básicamente, puedes acabar haciendo cualquier cosa creativa.

—Incluso hacer lápidas —añado automáticamente.

He estado componiendo la portada del libro *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia*. Es la segunda parte de una obra que se editó

en 2013 y, como han pasado los años y han cambiado las personas, el diseño respecto al primer volumen también ha cambiado. El primero era rojo y el de ahora es lila. Al contrario que en el primero, en este segundo volumen aparecerán los nombres de las personas editoras en portada, como en un acto de reafirmación y aseveración del trabajo realizado para poder publicarlo tras varios años. El texto de la contraportada reza lo siguiente:

«En el segundo volumen de *Dimensiones XX* y bajo el epígrafe de *Genealogías de anonimato* hemos decidido reunir textos de ensayo de autorías múltiples y transversales que dan entrada a un corpus de fichas didácticas interrelacionadas, que *tientan* a desarrollar una actividad de enseñanza-aprendizaje y creación desde una perspectiva feminista.

Decidimos alejarnos de la producción de arte entendida como una cuestión de mercado –un bien de especulación– y nos decantamos por la acción y la implicación social como hecho artístico. Apostamos por la docencia como investigación y descartamos actividades que no incluyan una reflexión profunda y crítica de los valores y de los posicionamientos personales en el contexto de la realidad contemporánea.

Atrevedos a abrir el libro por cualquier página indicada en el índice o seguid la línea argumental que os ofrecemos. Interrogad los contenidos, fusionadlos y adaptadlos para hacerlos vuestros. Aportad vuestra visión... ¡pero hacedlo de verdad!

Confiamos en que esta sea para vosotros y vosotras –artistas, docentes, ciudadanas/as– una lectura estimulante.» (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017)

Me han venido a la mente varios diálogos de la película *El porvenir* (2016). En un momento dado, la protagonista, Nathalie, profesora de filosofía en un instituto y escritora, superada por una situación personal compleja, se ha retirado unos días a la montaña para visitar a un antiguo alumno que vive en una suerte de comuna libertaria. En una de las noches que pasa ahí, después de cenar, seis de los habitantes tienen una conversación de sobremesa bajo un árbol, en la que también está presente Nathalie. La escena se inicia con la conversación ya empezada:

Sujeto 1: ...Siempre hemos estado contra la *autoría*. Mis textos pertenecen a quien los lee.

Sujeto 2: Es el dogma que debemos cuestionar.

Sujeto 3: Si dejamos el anonimato será como una traición. Es el punto de partida de nuestra crítica.

Sujeto 1: No podemos llamarnos a nosotros mismos «colectivo» y luego deshacer nuestros pasos para re-establecer la idea de autoría

Sujeto 3: Sí. Si lo hacemos, perdemos toda la credibilidad.

Sujeto 4: Negar la realidad no conducirá a una nueva manera de pensar. Nos conformamos con los estereotipos. Te sometes al sistema que denuncias, regido por la noción del individuo.

Sujeto 2: Y, firmando, ¿acaso no te rindes?

Sujeto 4: No, la lucha está en otra parte.

Sujeto 5: Estoy de acuerdo con Fabian [el sujeto 4 ahora tiene nombre]. Cuando no firmamos con nuestro nombre no estamos aboliendo la noción de autor, si no que atraemos todavía más la atención hacia nosotros mismos. Mientras tanto, cuando pensamos en beneficiarnos del prestigio de la posición de anti-autoría... [en este punto, al sujeto 5 le cuesta pronunciar la frase con la boca llena y esto provoca risas generales. Luego retoman la charla].

Fabian: El beneficio... [ininteligible]

La conversación sigue en la mesa, mientras Nathalie y sujeto 6 recogen los platos y los llevan a la cocina. Ninguna de las dos ha intervenido hasta ahora, e inician una nueva rama del diálogo de forma autónoma.

Sujeto 6: ¿Y tú, qué dices?

Nathalie: ¿Sobre qué?

Sujeto 6: Sobre cuestionar la autoría.

Nathalie: ¿Yo? Nada.

Sujeto 6: ¡Venga! ¡Una maestra de filosofía!

Nathalie: Sabes, creo que soy demasiado vieja para la radicalidad.

Sujeto 6: ¿Porqué?

Nathalie: Ya lo he hecho antes. Ya he estado ahí... De acuerdo, digamos que he cambiado.

Sujeto 6: Pero el mundo es el mismo... solo que peor.

Final de la escena. Continúa la película. A la mañana siguiente, Nathalie aprovecha los primeros rayos de sol para revisar los estantes llenos de libros de la sala común de la casa. Pasa los dedos por entre libros y saca uno de tanto en tanto. «¿Raymond Aron?». Ríe y continúa paseando la vista mientras toma una taza de café. Títulos y autores en francés: *Thoreau, Faire des hommes libres, La roue rouge, Michel Bakounine, Bakounin par Kaminsky, L'Archipel du Gulag, Soljenitsyne, Jacques Rancière. Le Philosophe et ses pauvres; Proudhon, Slavoj Žižek, Fourier, La Comunne de 1871, La Cité du Soleil*. El último que extrae es *The Unabomber Manifesto*. «¡Vaya!», exclama mientras lo vuelve a colocar en su sitio.¹⁵ Amanece Fabian, su antiguo estudiante, y ambos dos

¹⁵ La bibliografía de los estantes gira en torno a la teoría libertaria (Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin), a la crítica ideológica del totalitarismo —especialmente soviético— (Raymond

salen a la mesa exterior, que aparece preparada para un desayuno grupal como por arte de magia.

Nathalie: No sabía que Žižek estuviera entre tus referencias. ¿No es un tipo dudoso?

Fabian: [Se ríe] Tengo muchos libros. No estoy de acuerdo con todos ellos.

Nathalie: ¿Y «Unabomber» escribió un libro? Espero que des más valor a la vida humana que él.

Fabian: Quiero que la acción sea compatible con el pensamiento. No es lo que tú enseñas.

Nathalie: ¿Porqué dices eso? Siempre he insistido en que las acciones y los pensa-

Aron, Aleksandr Solzhenitsyn con *Archipiélago Gulag*), la filosofía contemporánea (Slavoj Žižek, Jacques Rancière) y a modelos de vida comunal reales o utópicos (Henry David Thoreau, Charles Fourier, *Faire des hommes libres*, *La Commune de 1871*, *La Cité du Soleil*). El *Manifiesto Unabomber* toma aquí un papel clave por representar un ideal de *neoludismo*, una posición ideológica que rechaza violentamente la sociedad contemporánea (de masas) y que aboga por un decrecimiento respetuoso con la naturaleza y por el retorno a una supuesta condición primitiva, libre, del ser humano. El neoludismo parte del movimiento *ludita* en la Inglaterra del siglo XIX, en donde obreros fabriles tomaron por costumbre destruir las máquinas de las fábricas argumentando que estas no hacían otra cosa que perjudicar su forma de vida —en una oposición violenta a la industrialización— generalizada—. La postura del neoludismo, inherente a algunos postulados anarquistas (*anarcoprimitivismo*), argumenta que la tecnología, en la sociedad contemporánea, de «capitalismo del desastre» (Klein, 2007), ha evolucionado para controlar, dominar y dividir en lugar de para servir a los individuos, abogando por un retorno a la esencia humana (Poitras, s. f.), entendida como una armonía con la naturaleza:

«No se trata de un retorno a la Naturaleza, aunque las relaciones de los hombres con la Naturaleza habrán de modificarse radicalmente y basarse menos en la explotación que en la reciprocidad, pues al destruir la Naturaleza se destruye inevitablemente *naturaleza humana*. Ya no es cuestión de dominarla sino de estar en armonía con ella.» (Amorós, s. f., pág. 11)

Entre 1978 y 1995 un anónimo, bautizado como *Unabomber* envió cartas y paquetes bomba a personal de distintas universidades y aerolíneas estadounidenses —que provocaría varias muertes— y consiguió colocar una bomba en un avión de pasajeros que no llegó a estallar. En 1995, como condición para dejar de atentar, el anónimo exigió la publicación de un texto en varios periódicos nacionales. El 19 de noviembre de ese año era publicado, bajo el título de «La sociedad industrial y su futuro», lo que sería comúnmente conocido como *Manifiesto Unabomber*. Poco tiempo después se detuvo a su autor, Theodore Kaczynski, antiguo profesor universitario, doctor en matemáticas, que había decidido dejarlo todo y establecerse en una casa perdida en medio de la naturaleza. Véase Kaczynski (s. f.).

mientos sean compatibles. Trato de ponerlo en práctica yo misma.

Fabian: Vale, de acuerdo. Pero solo en la esfera privada.

Nathalie: ¿Cómo es eso?

Fabian: No dejas que tu quehacer diario traicione tus valores. No ves que un sistema de pensamiento requiera un cambio en tu estilo de vida.

Nathalie: ¿Qué significa eso?

Fabian: Crees que demostraciones y peticiones te convierten en una intelectual comprometida. Conciencia tranquila, mismo estilo de vida.

Nathalie: ¿Te refieres a mi estilo de vida burgués? ¿Por qué no superar estos esquemas? Creo que son estériles.

Fabian: Porque te conviene.

Nathalie: La revolución no es mi objetivo. Es verdad. El mío es más humilde: ayudar a los chicos a pensar por sí mismos. Podemos no estar de acuerdo, pero pensaba que eso ya te lo había enseñado.

«No sucederá pronto. Es probable que no suceda nunca. El mundo no será “salvado”; ni por activistas, ni por movimientos de masas, ni por organizaciones benéficas, ni por un proletariado global insurgente. El mundo no será “salvado”. A la gente le desazona toma rconciencia de eso. No quieren que sea verdad, pero probablemente lo es.» (Anónimo, 2017, p. 14)

El personaje de Fabian no tiene una procedencia clara más allá de haber sido alumno de Nathalie: no sabemos de donde viene, ni tampoco a dónde va. Sabemos que en un momento dado decide retirarse a vivir al campo, «para hacer queso y escribir con un grupo de amigos». La situación parece banal, alejada de la realidad. La mesa bajo el árbol se ha preparado sola, los productos sobre la misma están envasados. Al terminar la película, le comento a una amiga con la que he ido al cine a verla que no me gusta el personaje: que representa a un sujeto individualista que, precisamente, el propio personaje criticaría ferozmente. En el fondo Fabian es una fachada. Firma con su nombre no porque no quiera darse notoriedad en el anonimato, sino porque simplemente le gusta darse notoriedad. En la película ha publicado un libro en la misma editorial en la que publica Nathalie. Ha comprado el *Walden* en el que vive junto con los demás integrantes de la comuna, jóvenes intelectuales de origen alemán y francés.¹⁶ Su có-

¹⁶ Me refiero aquí a la cabaña que el pensador Henry David Thoreau [1817–1872] se cons-

moda «cabaña para pensar» (Ruíz de Samaniego y Mouriño, 2011). Habla de hacer la revolución, pero es un Unabomber solo en la medida de ofrecer al público una imagen determinada. Fabian es aquí «más burgués» que Nathalie, que reconoce abiertamente cuál es su situación de privilegio. Ella es coherente y ética. De los dos, ¿de quién estoy más cerca?

«La vida intelectual es una mezcla entre carrera y altruismo (como en la mayoría de profesiones. Hoy el *BoBo* [*bourgeois-bohemian*, Ing. burgués-bohemio] intelectual reconcilia la búsqueda de conocimiento con la búsqueda de su casa de verano.» (Brooks, 2000, p. 153)¹⁷

«Para una generación tan urbana, el viaje y el regreso a lo rural supone otra variante de la válvula de escape: la ciudad, el mal necesario, es a la vez madre y madrastra. En los momentos de mayor tensión, con vacaciones breves y poca posibilidad de reducir el ritmo diario, se idealizan viajes, escapadas, y sobre todo, una frase repetida hasta la extenuación: *voy a dejarlo todo y montar un chiringuito en la playa. O irme al monte a plantar lechugas.*» (Freire, 2006, p. 186)

Mientras caminamos, le comento a mi amiga que me molesta esta idea de la naturaleza como lugar de huida del sujeto individualista de Fabian, donde la naturaleza es más herramienta que otra cosa; huir y establecerse allí es otro privilegio más. Hablamos de centros de arte en la naturaleza y de cómo algunos de ellos tienen modelos insostenibles económicamente.

truyó cerca del lago con éste nombre en el estado de Massachussets, y en la que vivió aislado del resto del mundo durante varios años de forma autosuficiente y contemplativa. Su experiencia y sus conclusiones las narró en un texto que llamó *Walden*, o *Vida en los bosques* –publicado por primera vez en 1854–, que se convierte en un idealista manifiesto en favor de la ecología y del buen vivir –y en contra de la deshumanización propiciada por la sociedad industrial–. No es de extrañar, así, que el neoludismo lo tome como una de sus referencias. «Mi residencia era más adecuada que una universidad no sólo para la reflexión, sino para las lecturas serias», nos cuenta (Thoreau, 2002, p. 101).

¹⁷ [Ing.] *Intellectual life is a mixture of careerism and altruism (like most other professions). Today the Bobo intellectual reconciles the quest for knowledge with the quest for the summer house.*

«Pausar por un momento ante un hecho pintoresco y singular; divertirse y ver su extrañeza interior; mirarlo como a una curiosidad y recogerlo en el museo de la memoria o en la tienda de las anécdotas de uno mismo —esta actitud mental siempre ha sido extraña y repugnante para mí. ... Estas personas no han nacido para ser etnólogos. Es en el amor de la síntesis final, conseguida a través de la asimilación y la comprensión de todos los elementos de una cultura y, más aún, en el amor de la variedad y la independencia de las diversas culturas, lo que constituye la prueba del trabajador real en la verdadera Ciencia del Hombre.» (Malinowski, 1961, p. 517)¹⁸

Malinowski no me define, le soy extraño. No soy capaz de percibir todos los matices de la cultura que me rodea ni soy capaz de sumarla completamente. Ni lo pretendo. No soy etnógrafo. Soy otra cosa.

Del interior del libro de Brooks (2000) cae la hoja de sala de la exposición *Thomas Hirschhorn. Equality float (Carroza de igualdad de Thomas Hirschhorn)*. La instalación de Hirschhorn en la sala *aljub* [Cat. aljibe] del Museo de Arte Moderno i Contemporáneo de Palma consistía en un gran carroza construida y decorada con materiales reutilizados (cartones, maderas, papeles, sillas de plástico, maniqués, guirnaldas). Estaba dividida en diversas secciones donde, en paneles, aparecían ensayos políticos y filosóficos. Había pancartas colgando de los lados con palabras como «verdad» o posibilidad» [#4].

«En el centro de la monumental escultura, una gran reproducción de la obra *El contrato social*, de Rousseau. Dos manos gigantes, una a cada lado: una mano abierta recibe de la otra una cápsula de color rojo y blanco» (Cabrerero, 2016, s. n.). Había estantes con libros. A un lado de la sala, unas vitrinas mostraban material gráfico y esbozos para la realización de la pieza, que se había creado en estrecha colaboración con un filósofo. Había instrucciones detalladas de cómo tenía que ir todo colocado en la carroza. Fui a verla con mis padres, con motivo de la *Nit de l'Art* [Cat. Noche del Arte] de la ciudad. Pareció disgustarles; no entendían —y yo tampoco— la razón de que aquello tuviera una *apariencia* de improvisación cuando era claramente una pie-

¹⁸ [Ing.] *To pause for a moment before a quaint and singular fact; to be amused at it, and see its outward strangeness; to look at it as a curio and collect it into the museum of one's memory or into one's store of anecdotes —this attitude of mind has always been foreign and repugnant to me. ... These people are not born to be ethnologists. It is in the love of the final synthesis, achieved by the assimilation and comprehension of all the items of a culture and still more in the love of the variety and independence of the various cultures that lies the test of the real worker in the true Science of Man.*

za construida al milímetro. Y, pese a ello, la hoja de sala insistía en el valor comunal y reivindicativo de la instalación: «una alegoría de la comunidad, que muestra tanto sus enfermedades como sus remedios» (Cabrero, 2016, s. n.). Pero, ¿porqué entonces la «autoría única»?

Creo que los tres teníamos la sensación de que se nos estaba tomando el pelo: el *time-lapse* del montaje de la obra en la página web del museo muestra como un equipo bien coordinado de técnicos coloca con precisión los distintos elementos que componen la instalación. También muchas otras personas, familias, que visitaban la sala, compartían comentarios y sentimientos similares. Nadie tenía tiempo aquella noche para revisar los libros en los estantes de la carroza, ni tampoco había sillas para acomodarse y hacerlo. Tampoco se podía subir a la carroza –que era lo que querían hacer las niñas y niños que había por ahí–. En el *flyer*, el artista insistía en que su obra hablaba de la «llama eterna de la igualdad», como aquella encendida por los jóvenes durante los disturbios de París de hacía unos años. Y decía que la obra también era un homenaje a *El maestro ignorante* de Rancière (2003), que le animaba a trabajar cada exposición como si de un manifiesto se tratara:

«Un manifiesto visual que quiere responder –a través de la forma– las preguntas esenciales: ¿Qué es lo que quiero como artista? ¿Cuál es la posición de mi trabajo artístico? ¿Se dirige mi trabajo a todo el mundo sin excluir a nadie? ¿Puedo evitar crear principiantes con mi trabajo? ¿Estoy trabajando para un público no-exclusivo? ¿Soy capaz de no neutralizar a nadie a través de mi trabajo? ¿Estoy, con mi trabajo, creando las condiciones para un diálogo directo, cara a cara? ¿Puede mi trabajo implicar al Otro? ¿Puedo encontrar al Otro a través de mi trabajo? ¿Soy capaz de no intimidar a nadie con mi trabajo? ¿Puedo crear un evento con mi trabajo? ... Quiero dar formas que resistan los hechos, las opiniones y las trampas de la información. Quiero *dar* forma: mi forma. Quiero realizar trabajos más reales que la realidad, y quiero dar una forma que sea más real que la realidad misma.» (Hirschhorn, 2016, s. n.)

Una de las actividades vinculadas a la exposición era un encuentro de distintos colectivos sociales «con relación a» la obra, organizada por los servicios educativos del museo. Tras una visita a la instalación, se animaba a distintos grupos de personas a trabajar temáticas concretas (edad, género, políticas sociales...) y a mapear su situación en Palma mediante cartografías. Los grupos eran coordinados por especialistas en los distintos temas. Al final de uno de los comentarios en la página oficial del evento en una red social aparece lo siguiente: «Para finalizar, queremos destacar que se comentaron las limitaciones existentes por una parte de la ciudadanía a la hora de acercarse y acceder a la oferta artística y cultural. Conscientes de esta situación, Es Baluard lleva a cabo este tipo de actividades» [#5]. No queda claro si las cartografías, dibujadas con rotulador, se incorporaron luego a la carroza o si quedaron huérfa-

nas. No queda claro si quedó rastro del trabajo conjunto del que hablaba la obra, en aquella actividad «en torno a» la obra, sobre la obra. Por muchos esfuerzos que hicieran (educadoras, colaboradoras, participantes), parecían chocar contra un muro invisible. Había una distancia incomprensiblemente abismal entre lo que se decía y lo que se hacía.

Aquél día que visité la exposición con mi familia. Tanto yo como mi padre dimos la espalda a la carroza para comentar lo interesantes que resultaban las formas y colores de una antigua boca hidrante hecha en bronce, que había en una oclusión del muro posterior del aljibe y que quedaba en frente de uno de los estantes con libros de la carroza. La boca hidrante estaba tras un cristal, como si de otra obra se tratara. Barajamos posibilidades de composición (de qué aleación estaba hecha) y de tiempo (cuánto llevaba ahí instalada y hasta cuanto se había usado). Luego nos fijamos en los rastros de cal que bajaban por las paredes inclinadas y que formaban líneas blancas y gruesas en los bloques de piedra de marés, el tipo de piedra calcárea típica en Islas Baleares. No visitamos ninguna otra exposición aquella noche: las galerías, como el museo, estaban atestadas. Nos fuimos a cenar.

Sobre el escritorio de mi habitación hay dos llaves inglesas que tengo que devolverle a un colega de la sección departamental. Me las ha dejado para cambiar el grifo que gotea en la cocina de casa. El otro día apareció con un brazo en cabestrillo, sobrecargado por su trabajo y su situación personal. *Overcommit* [Ing. exceso de compromiso]. El mismo día, mientras lavaba las ollas tras una clase en el Taller de Materiales Blandos, sentí un pinchazo en la clavícula, donde está la placa de titanio. No puedo estirarme tanto como antes. «Cualquiera no puede hacer eso que tu haces», le espeta otro colega al que lleva el brazo en cabestrillo.

Escribo sobre un papel «*el meu nom és Joan Miquel*» [Cat. «mi nombre es Joan Miquel»]. Hablaba con Rosa, una familiar que vive en Igualada (Barcelona), sobre la legibilidad en la caligrafía de cada uno. Me dice que la mía no es del todo legible, pero que ya está bien.

A parte de para verla a ella y a su marido, ambos con más de noventa años, me he trasladado a Igualada para recoger la obra fotográfica de una chica para la exposición que inauguramos la semana que viene. Está depositada en el fondo de una galería de la localidad, cerca del ayuntamiento. Es domingo por la mañana y las calles están extremadamente tranquilas. Mientras hago tiempo para ir a buscar el material, me pierdo por las calles de la antigua capital textil y peletera buscando las distintas sedes

de una feria fotográfica que se celebra aquí cada año. Llego a la galería a eso de la una de la tarde y está concurrida con familias que miran interesadas la exposición: la recreación de una historia ficticia de un fotógrafo de principios de siglo. En la entrada acristalada de la galería, que se funde entre las de las tiendas de confección que la franquean, una joven voluntaria me toma el número de código postal «por cuestiones de estadística» y le descoloca que le diga 07141 —el código postal de la zona de la casa de mis padres en Mallorca—.

Saludo a la galerista, con la cuál ya había hablado antes de venir, y se pone a preparar las distintas partes de la obra que he venido a buscar. Hace meses se realizó aquí una exposición que se vinculó a la primera edición de Arte+Social+Textil, en donde una artista ceramista expuso una obra relacionada con la reutilización creativa y expresiva de residuos plásticos. Unos meses antes había hecho una exposición, con otra compañera ceramista, en la Sala Polivalente de la Facultad de Bellas Artes: era la primera exhibición de cerámica que se había realizado en años y provocó cierta extrañeza. En ambas ocasiones vino desde Euskadi en una furgoneta que hacía las veces de caravana: una estructura de metal en la parte trasera del vehículo les permitía dormir a ella y a su pareja y, debajo, almacenar las cajas con sus delicadas piezas.

La galerista me invita a echar un vistazo a la exposición actual. En el centro de la sala hay una mesilla con libros que me pongo a ojear. «Intento siempre encargar unos cuantos cuando llega la feria de fotografía», dice desde el fondo del local. Hay libros-catálogo, libros de artista, ensayos de Roland Barthes, de John Berger y, especialmente, de Joan Fontcuberta. Pero el que me llama más la atención es el que finalmente me llevo: una nueva edición encuadernada en papel *kraft* de *Apuntes de Fotografía* (Gumí, 2016), un volumen enciclopédico, impersonal, de técnicas fotográficas básicas ilustradas —en contraste— con dibujos esquemáticos y gestuales de sistemas obturadores, ampliadoras y baños químicos. Un «manual a la antigua usanza», de esos que me gusta tener en el estante pero que me cuesta consultar: de esos que a veces recomiendo, pero que olvido al buscar en la red un tutorial. Lo redactó en su día un profesor de una escuela de arte de Barcelona que era ingeniero de formación.

«¡Ya lo tengo listo!», se escucha en la sala ahora vacía. Es un paquete improvisado. Un marco de perfiles de aluminio negro y cristal con una fotografía de 50x70 centímetros sirve de esqueleto para un set de láminas sueltas en una bolsa de plástico. El conjunto se envuelve en un plástico de burbujas y, a su vez, en una vieja sábana de color claro, todo sujeto con cinta adhesiva. «¿Has traído coche para llevártelo, no?». Camino hasta la estación de autobuses con el hatillo bajo el brazo, intercalando izquierdo y derecho. Trato de hacer la mínima presión sobre las fotografías por mor de no dañarlas. Subo a un vehículo atestado de excursionistas y un maletero lleno y encuentro un asiento por casualidad. Coloco el paquete en el hueco que queda entre mis rodillas y el asiento que tengo en frente. Llego a la estación de Sants, bajo las escaleras al metro y, de allí, me voy hacia casa.

Pasados dos días. Por la mañana, mientras salgo del metro en la parada de Zona Universitaria, a escasos pasos de la Facultad de Bellas Artes –punto de recogida de las piezas para la exposición, que empezaremos a montar esa tarde–, me doy cuenta de que inexplicablemente me he dejado el paquete apoyado en el marco de la puerta de mi habitación. Vuelta atrás.

Esa misma mañana, una colega y yo cargamos con bolsas y paquetes y subimos al tren en la misma estación de Sants para ir hacia el museo donde se va a realizar la exposición. Las obras ya han salido hacia ahí en la furgoneta de un compañero, pero ha quedado olvidado algún material. Ni bien hemos terminado de llegar y plantear las obras en el espacio, el museo cierra para la pausa del mediodía y nos quedamos impotentes ante la situación. Volverá a abrirse a las cuatro, con lo que hacemos tiempo en un café completando fichas docentes que regalaremos en la inauguración del próximo sábado.¹⁹

¹⁹ Unas fichas que estarán disponibles para que se las lleve el público y que regalaré, más adelante, también en el seminario que impartiré en Madrid para profesorado de educación secundaria en formación [#6][#7][#8][#9][#10]. Las diseñamos como si fueran, valga la redundancia, «fichas», en DIN A5 y con dos orificios en su lateral para archivar en un cartapacio. Las colgué en mi página web, para que cualquiera pudiera descargárselas. Describen «metodologías del descubrir», como las que trabajamos en los volúmenes de la serie *Dimensiones XX* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017 y 2018):

«Todas las fichas parten, en un primer momento, de un proceso que denominamos “metodologías para el descubrimiento” o “metodologías del descubrir” (Grau Costa, 1996, 2000). A pesar de que ambos conceptos se acercan inevitablemente a los utilizados por Jerome Bruner o Jean Piaget entre otros para algunas de sus propuestas para la educación primaria (“aprendizaje por descubrimiento”, *Inquiry Based Learning*), las «metodo-logías del descubrir» deben entenderse en un contexto diferente en cuanto a que están pensadas especialmente para las etapas de la educación secundaria y universitaria y en cuanto a que nuestras propuestas no dan prioridad especial ni a los conocimientos ni a la experimentación científica. *Nuestras* metodologías plantean la autocontemplación como investigación, donde la intuición es la herramienta preferente. En la creación artística este aspecto es fundamental. Según nuestro parecer, en el planteamiento docente es necesario introducir de una manera más o menos sistemática la oportunidad de volcar a los y las estudiantes –*artistas* de por sí– a este proceso a través de prácticas concretas. ... Una *metodología del descubrir* consiste en un enunciado concreto que dirige hacia una serie de órdenes (propuestas pautadas) y de espacios de interrogación (más o menos visibles en los enunciados), mientras se hacen intervenir modulaciones que centran la atención en un determinado con-cepto, procedimiento y/o técnica. Se desvía al lector hacia dificultades que ve asumibles, con un aprendizaje correspondiente, pero que esconden

Llamo a mi colega por la noche para preguntarle cómo ha ido el montaje –del que he tenido que ausentarme– y me comenta que ha habido problemas con algunas de las personas participantes –alumnas y ex-alumnas–, que tenían dificultad para plantear la instalación de sus piezas en relación con las demás. Pasó lo mismo en el mes de junio de 2016, en la exposición *Apedaçar, sargir, travar* que montamos en la Sala de Exposiciones de la Facultad [#11]: por un lado, había personas participantes que tendían a querer hacer lucir su pieza por encima de las demás, no como parte de un todo. Por otro, se mostraban impotentes para pensar en fórmulas de instalación que permitieran un diálogo, un discurso expositivo común –cómo colocar una pieza en peana, cómo utilizar unas planchas de madera viejas para instalar unas pequeñas esculturas y darles más visibilidad, etc.–.

La conversación me deja pensando en si yo mismo tengo esa capacidad, esa «competencia» que se me presupone para presentar –en relación con otras– mis propias piezas artísticas. Pienso sobre si la tenía cuando terminé la titulación de Bellas Artes. Recuerdo como, cuando *era* alumno, que los días de presentación final en distintas asignaturas que planteaban la instalación física de piezas, eran algo eminentemente *funcional*: llegar al aula-espacio de presentación, dialogar con las otras personas que hacen la presentación para dividir los espacios –o, en el caso de no existir relación en el grupo de clase, llegar antes para poder elegir el espacio más adecuado–, arrinconar mobiliario y montar la pieza. Para llegar a este punto, y dependiendo de la «importancia» relativa de la entrega y las condiciones de la pieza que debía presentarse, uno debía de haber considerado de antemano cosas como traer las herramientas necesarias para el montaje, pero también prever que cuestiones que no estaban del todo en sus manos: por ejemplo, si se tenía un muro sobre el que trabajar, ¿soportaría el peso del montaje? ¿estaría lleno de orificios sin cubrir de anteriores montajes? ¿habría manchas o estaría pintado de algún color imposible? Lo último que uno se preguntaba era si había relación entre la lectura que se hacía de su pieza y la de la persona que había inmediatamente a su lado. Iluminar las piezas individualmente nunca fue

cuestiones y procesos complejos que irán apareciendo en el desarrollo de la actividad. Es justo decir que no son propuestas fáciles: hay que saber equilibrar bien sus puntos de conflicto para no ocasionar bloqueos metodológicos ni tampoco emocionales que impidan un desenlace. En el contexto de esta publicación –donde asumimos la *imposibilidad de conocer* al público usuario final y dónde no nos podemos hacer responsables– incluimos ítems y determinantes más genéricos (pero que seguro provocarán situaciones particulares) en los ejemplos metodológicos que presentamos.» (Grau Costa y Sasiain Camarero-Núñez, 2017, p. 17)

una opción, porque en general las salas convencionales no tenían más iluminación que la de las lámparas fluorescentes. En realidad era un problema de tiempo: por calendario, una entrega final solía abarcar un máximo de una o dos sesiones, que como máximo tenían cuatro horas de duración. En dichas sesiones se debían montar, exhibir y desmontar todas las contribuciones, con lo que no era extraño –si el grupo de clase era numeroso– que se empezara con la evaluación cuando había gente que no había terminado de disponer la suya. Era fácil tener que desmontar justo después de defender la contribución de uno, para dejar espacio y que pudiera montar otro: como en una línea de producción. Uno apenas veía lo que hacía el otro. Pocas veces se podía conseguir probar la pieza en el espacio con anterioridad a la presentación formal, al «día D». Y entonces casi siempre había alguien buscando febrilmente un taco o una alcayata porque había olvidado traerla –y ningún material para montaje se vendía en el centro–. Otras personas llegaban sin saber muy bien como iban a presentar e improvisaban, con resultados variables dependiendo de su habilidad. No era una cuestión única de Barcelona: durante mi estancia Erasmus pude observar como ocurría algo similar.

Cuando tomé el rol de docente en asignaturas que incluían u ofrecían una disposición física del trabajo como condición de entrega, la cosa no cambió en demasía. Resultaba complejo encontrar momentos y espacios para que los/las estudiantes probaran el montaje de sus propuestas –con el supuesto de que hubieran empezado a trabajarlas, con el presupuesto de la iniciativa personal–. Los tiempos de las asignaturas eran muy cortos y fragmentados, así como también los conocimientos a impartir: un cuatrimestre o solo una parte del mismo; cuatro horas a la semana, a veces dos, y a veces divididas en dos días distintos. No quedaba margen para conocer a fondo las propuestas de cada uno y articular la presentación como si de una exposición colectiva «comisariada» se tratara, en un sentido pedagógicamente significativo. No existía infraestructura para «trastear» con la iluminación, que estaba restringida tan solo a algunas salas polivalentes.

Retrospectivamente, no empecé a tener nociones sobre como *dialogar* con las piezas de los demás hasta que no empecé a trabajar en el comisariado de exposiciones. No como participante en exposiciones colectivas, sino como articulador de las mismas en conjunto con otras personas. *No con mis piezas, sino con las de los demás.*

Un día antes del montaje de aquella exposición en el museo recibí por sorpresa una llamada en la que se me preguntaba por mi experiencia y satisfacción en el Máster de Formación del Profesorado, que había realizado hacía algunos años. La educada voz en el auricular me preguntaba, según un cuestionario, en términos que se me hacían extraños, muy dirigidos a ámbitos concretos: empleabilidad, ocupación, perspectivas de seguir estudiando, de realizar un doctorado. De entre las figuras laborales y condiciones contractuales que me presentó ninguna se adecuaba a la de Investigador pre-doctoral, y ninguna suponía tampoco estar contratado por la propia

universidad en la que había realizado los estudios de forma eventual. «¿Volvería a hacer un máster en la misma universidad?» Le contesté que no, aunque fuera cínico hacerlo mientras trabajaba y estudiaba en ella. «¿Le han servido los conocimientos obtenidos en el Máster...?»

Dentro de unas semanas empiezo la docencia de Estudios de Género... ¿Y si empezara la asignatura describiéndome al alumnado? Creo que haciéndolo me emplazo en riesgo, en vulnerabilidad y abro la puerta a que el alumnado se pregunte sobre su posición y la mía, sobre quien tiene la autoridad y porqué la tiene. Escribo lo siguiente y lo leo el primer día de clase [#12]:

Me llamo Joan Miquel Porquer, nací en Palma en el 1989 y, durante estas próximas semanas, hasta que recién empiece el mes de junio, compartiré con vosotras y vosotros la sección de *Estudios de Género*.

Cuando hice la carrera –Licenciatura por entonces– de Bellas Artes entre los años 2007 y 2012, la asignatura de *Estudios de Género* –no así, creo recordar, *Psicología del Arte*– no figuraba en el plan de estudios. Hace diez años los pocos contenidos que se vinculaban a la materia los tomé de la asignatura obligatoria *Pedagogía del Arte* y de una asignatura de libre elección llamada *Genealogías femeninas*.

En Pedagogía del Arte, trabajé con un grupo en el tema de «La deconstrucción feminista del discurso de la modernidad». Entre cinco personas nos leímos una buena dosis de textos e hicimos una presentación del tema en la que, entre diapositiva y diapositiva del *Powerpoint*, combinábamos con algunas performance. En una, por ejemplo, parodiábamos la figura de James Bond en el papel de artista genio, de pincel-dildo, un poco a caballo entre Halberstam (1998) y Preciado (2016)... ¡aunque entonces no conociera ni a uno ni a otro...! También proyectamos una acción que habíamos grabado en el bar de la Facultad, en donde yo me había travestido para servir a las compañeras del grupo en una mesa perfectamente montada, con manteles de punto y todo. En todo caso, la sensación que tuve es que nos quedamos cortas, de que había mucho más para explorar; no había más tiempo. La asignatura, imaginaos, tenía que tratar multitud de temas y su magnitud en créditos era tan solo algo mayor a la que estáis cursando ahora –4’5–. Apenas acabamos de rasgar el texto de Butler (2007) y nos quedamos a las puertas de entrar a explicar lo que era el queer o quién demonios era Claude Cahun... ¡Quizás lo más interesante!

Genealogías femeninas, por su parte, era una materia multidisciplinaria que se basaba en ponencias de artistas–profesoras sobre sus procesos de trabajo y sus referentes, y en donde se nos proponía la creación de objetos de arte basándonos en ellos. Funcionaba muy

bien y, al final, acabábamos con una exposición en la sala de la Facultad; era una asignatura que duraba un cuatrimestre completo. Y un apunte curioso: Genealogías femeninas es una de las razones por las que hoy empezamos esta asignatura. Forzó a que estuviera hoy en el plan de estudios del Grado en Bellas Artes. Durante los primeros años del Plan Bolonia y de los ECTS, uno de los grupos de Estudios de Género siguió ese modelo de ponencias hasta que, por falta de tiempo y de posibilidades docentes, dejó de hacerse.

En resumen, que acabé la carrera con una idea muy vaga de lo que eran los Estudios de Género –bien porque no me interesé en su momento o bien porque no «aterricé» en ello, bien porque no había un espacio demasiado amplio para trabajarlo en la carrera–. Con el tiempo «entré» un poco por mis estudios de doctorado, un poco por mi entorno de trabajo aquí en la casa y un poco por mis intereses personales. Hace dos cursos empecé con la sección de esta asignatura, que combinó con la docencia e investigación en otros ámbitos –seguro que nos hemos topado en algún momento por los pasillos–.

Pero, ¿cómo es para vosotros y vosotras ahora? Recuerdo que lo que hoy son las asignaturas de *Conceptos del Arte Moderno* y *Conceptos del Arte Contemporáneo* –antes llamadas *Historia del Arte I y II*– eran extremadamente impermeables a todo aquello que no fuera la historia del arte tradicional (la misma de *Las bistecs*, el grupo de música). Las mujeres estaban en los museos solo desnudas, que dirían las *Guerrilla Girls*. Recuerdo una profesora que nos hablaba del cuadro de Jean-Honoré Fragonard, *El columpio* (1767), y del juego gentil, y de cómo el chico tumbado en la hierba sonreía mirando las bragas de la chica columpiándose –¡ah! ¡Aquello oculto!–. ¿Qué fue de las mujeres en la historia del arte? ¿Qué fue de quienes no eran tampoco *hombres*? ¿Dónde se encajaba todo aquello que no entraba en lo normativo?

[...]

No tengo porqué saber *más*, todo me queda por aprender. Personalmente me motiva que en la asignatura surjan preguntas y no tanto respuestas. Me interesa que nos cuestionemos el porqué de dichas preguntas y lo que las ha provocado, cómo han surgido. Me interesa que nos indaguemos y nos situemos como individuos. Me interesa que cuestionemos los textos como «fuentes de verdad», que investiguemos sobre quién los escribe y en qué situación lo hace (personal, profesional, geográfica). Me interesa que tratemos de leer entre líneas.

Me gustaría que la asignatura de Estudios de Género fuera para vosotras y vosotros una manera de adentrarse en terrenos que no conozcáis, que sea un lugar de descubrimientos de persona(je)s y conceptos. De movimientos y de acciones. Pero, si tenéis ya conocimiento del tema o de uno de sus flecos, os pido que intervengáis, que aportéis y que todos construyamos. Que propongáis referentes y referencias.

Lo leí de un texto impreso que les pasé a todas y todos. A mis espaldas, de la pantalla extensible y de la proyección de luz colgaba el mismo texto en un documento *html* que les había colocado en el campus virtual y en mi página web. Se esperaban una presentación de diapositivas, me confesaron el último día de docencia, en el que hicimos una evaluación grupal de la sección endulzada entre vasos de zumo y galletas.

Las copias de las fotografías digitales de un fotógrafo –director adjunto de un importante rotativo catalán–, retratos de personajes célebres de la cultura española, expuestas en la feria de fotografía de Igualada estaban inexplicablemente *pixeladas*, como si hubieran sido tomadas en aquél impase en el que las cámaras fotográficas electrónicas (digitales) no estuvieron preparadas para reproducir fidedignamente la realidad.

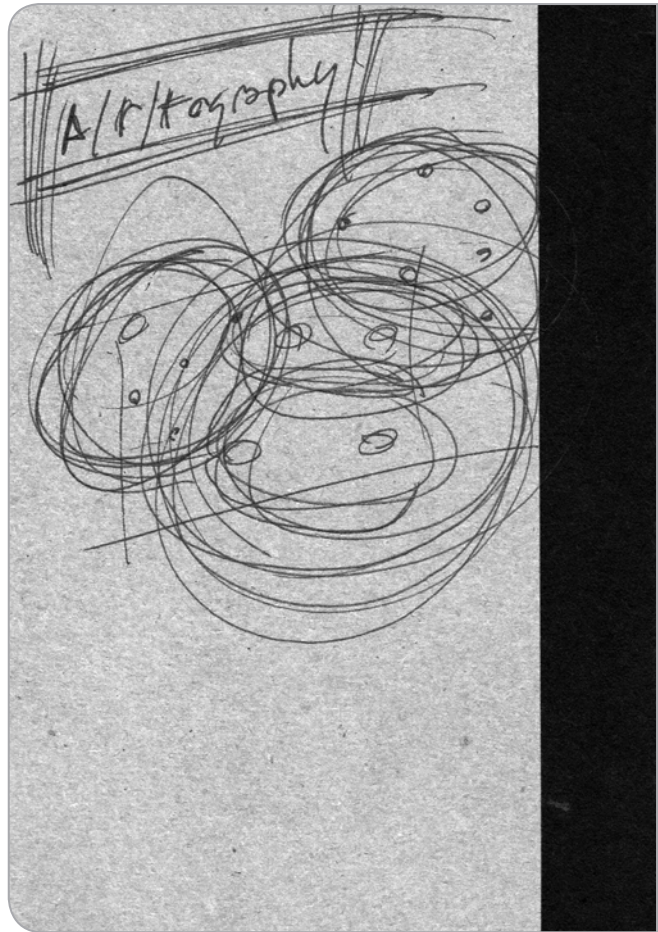
- [#1] <https://vimeo.com/38589129>.
- [#2] <http://historias.repsol.com/historias/>
- [#3] <https://www.ub.edu/portal/web/bellasartes/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1047910/10>
- [#4] <http://www.esbalar.org/ca/exposicion/thomas-hirschhorn-equality-float-carrossa-de-la-igualtat/>
- [#5] <https://www.facebook.com/events/1020892144630631/>
- [#6] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Moreto_CAST.pdf
- [#7] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Llobregat_CAST.pdf
- [#8] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Daroca_CAST.pdf
- [#9] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Cases_CAST.pdf
- [#10] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Camps_CAST.pdf
- [#11] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/06/flyerexpo-sing.pdf>
- [#12] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/EdG_16-17_Premisas-1.htm
- [#13] <https://www.researchcatalogue.net/view/323127/323128>
- [#14] <https://www.bsquero.net/2006/12/09/donde-estamos-algunas-consideraciones-sobre-el-tema-de-la-tecnica-y-las-maneras-de-combatir-su-dominio/>
- [#15] <http://www.esbalar.org/wp-content/uploads/2017/07/Full-de-sala2.pdf>
- [#16] <http://www.lavanguardia.com/local/reus/20161116/411919794473/gas-natural-culpa-administraciones-muerte-anciana-reus.html>
- [#17] <https://sindominio.net/ecotopia/textos/unabomber.html>
- [#18] http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/show_annex.html?id=59740
- [#19] <http://www.sfu.ca/~poitras/luddites.pdf>

- [#20] <http://prnoticias.com/marketing/20141935-gas-natural-fenosa-nuevo-anuncio>
 [#21] <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/articulos/Reynoso-Critica-del-pensamiento-rizomatico-2ed.pdf>
 [#22] <http://tiqqunim.blogspot.com.es/2013/07/el-silecio-y-su-mas-alla.html>
 [#23] <http://elpaissemanal.elpais.com/confidencias/posverdad-psicologia/>

- AEBERHARD, Simon (2017). Writing the Ephemeral. John Cage's Lecture on Nothing as a Landmark in Media History. *Journal of Sonic Studies*, 13. Disponible en [#13]
- AGAMBEM, Giorgio (2009). *What is an Apparatus and Other Essays*. Stanford (CA): Stanford University Press
- AMORÓS, Miguel (s. f.) *¿Dónde estamos? Algunas consideraciones sobre el tema de la técnica y las maneras de combatir su dominio*. Disponible en [#14]
- ANÓNIMO (2017). *Desierto. Manifiesto postecologista*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina
- BARAD, Karen (2007). *Meeting The Universe Halfway. Quantum Physics and The Entanglement of Matter and Meaning*. Durham (NC): Duke University Press
- BARTHES, Roland (1994) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós
- BROOKS, David (2000). *BoBos in Paradise. The New Upper Class and How They Got There*. New York: Simon & Schuster
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- CABRERO, Ignacio (2016) Sin título. En *Thomas Hirschhorn. Equality float. Carroza de la igualdad de Thomas Hirschhorn* [Hoja de sala]. Expuesta en Es Baluard. Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 15 julio –18 setiembre 2017. Disponible en [#15]
- CAGE, John (1961). *Silence. Lectures and Writings by John Cage*. Hanover (NH): Wesleyan University Press
- CORTÁZAR, Julio (2010). *Último Round*. Ciudad de México/Barcelona: RM
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2010). *Rizoma. Introducción*. València: Pre-textos
- ELIES, Miriam (16/11/2016). Gas Natural culpa a las administraciones de la tragedia en Reus. *La Vanguardia*. Disponible en [#16]
- FREIRE, Espido (2006). *Mileuristas. Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel
- GARCÍA, Almudena (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera libros
- GARLAND, Christian (2014). Emboldened and Unterrified. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 71–80. Bristol: HammerOn Press
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de

- Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
 GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2018). *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESE (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- GRAU COSTA, Eulàlia y SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ, Alaitz (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 16–21. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GUMÍ, Jordi (2016). Apuntes de fotografía básica. Recursos y técnicas básicas de fotografía analógica. Barcelona: Gustavo Gili
- HALBERSTAM, Judith (1998). *Female Masculinity*. Durham (NC): Duke University Press
- HEIN, Serge F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry. How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze?. *Cultural Studies <> Critical Methodologies* 16(2), 132–140
- HERNÁNDEZ, Esteban (2014). El fin de la clase media. Madrid: Clave intelectual.
- HIRSCHHORN, Thomas (2016). *Equality float*. En *Thomas Hirschhorn. Equality float. Carroza de la igualdad de Thomas Hirschhorn* [Hoja de sala]. Expuesta en Es Baluard. Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 15 julio –18 setiembre 2017. Disponible en [#15]
- KACZYNSKI, Theodore (s. f.). *La sociedad industrial y su futuro. Manifiesto Unabomber*. [s. l.]: [s. e.]. Disponible en [#17]
- KLEIN, Naomi (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós
- MANDELROT, Benoît B. (1987). *Los objetos fractales*. Barcelona: Tusquets
- MANDELROT, Benoît B. y HUDSON, Richard L. (2008). *The (mis)Behaviour of Markets. A Fractal View of Risk, Ruin, and Reward*. London: Profile Books.
- MAYHEW, Margaret (2014). Marginal Inquiries. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 263–290. Bristol: HammerOn Press
- MAZZEI, Lisa A. (2016). Voice Without a Subject. *Cultural Studies <> Critical Methodologies* 16(2), 151–161
- MURRAY SHAFER, Raymond (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- OBRA SOCIAL “LA CAIXA” (2017). *Dossier de prensa de la exposición «Ejercicios para sembrar relámpagos. Una propuesta de Nicolás Paris. Colección “la Caixa” Arte Contemporáneo*. Disponible en [#18]
- PIRANDELLO, Luigi (2017). *Uno, nessuno e centomilla*. Roma: Newton Compton

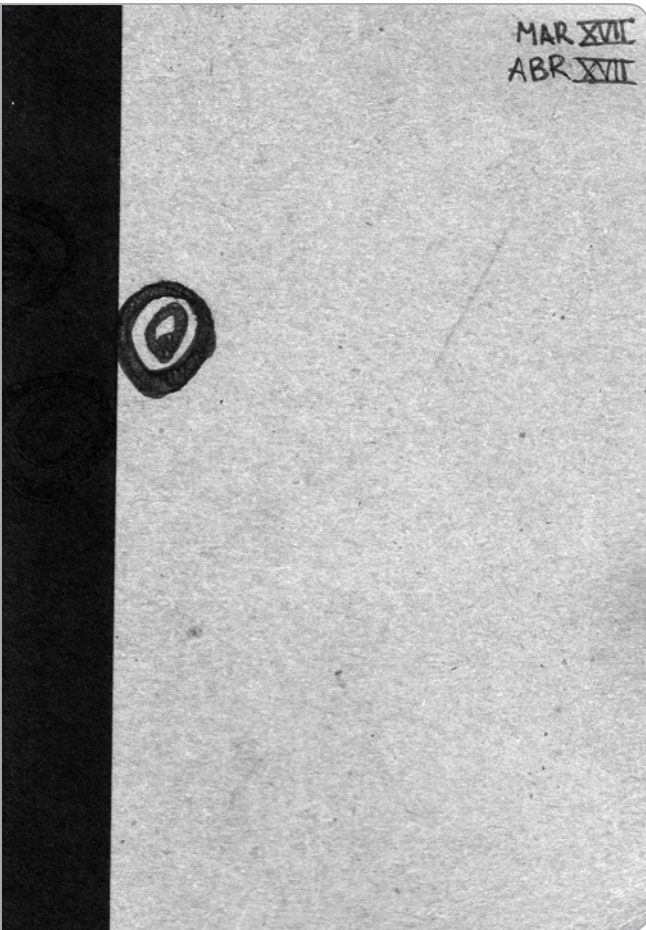
- POITRAS, Geoffrey (s. f.). *Notes on Luddites and Neo-luddites*. Disponible en [#19]
- PRECIADO, Paul B. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes
- REDACCIÓN (08/06/2015). El spot «hecho y dicho» de Gas Natural Fenosa intenta combatir el cliché empresarial. *PRNoticias*. Disponible en [#20]
- REYNOSO, Carlos (2015). *Árboles y redes: crítica del pensamiento rizomático*. Disponible en [#21]
- ROBINSON, Julia (2009). John Cage y la «investidura»: emascular el sistema. En CAGE, John, *La anarquía del silencio. John Cage y el arte experimental* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), 23 octubre 2009–10 enero de 2010.
- ROLFE, Gary (2014). We Are All Para-Academics Now. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 1–5. Bristol: HammerOn Press
- RUÍZ DE SAMANIEGO, Alberto y MOURIÑO, José Manuel (Eds.) (2011). *Cabañas para pensar*. Madrid/A Coruña: Maia/Fundación Luis Seoane
- SUGRANYES, Josep Maria (2000). *Garbellada de refranys*. Valls: Cossetània
- TALLIS, Benjamin (2016). Living in Post-truth: Power/Knowledge/Responsability. New Perspectives. *Interdisciplinary Journal of Central & Eastern European Politics and International Relations*, 24(1), 7–18
- THOREAU, Henry David (2002). *Walden o la vida en los bosques. Del deber de la desobediencia civil*. Barcelona: Libros de la Frontera
- TIQQUN (2013). *El silencio y su más allá*. Disponible en [#22]
- TRIAS DE BES, Fernando (2017). La verdad de la posverdad. *El País Semanal*. Disponible en [#23]

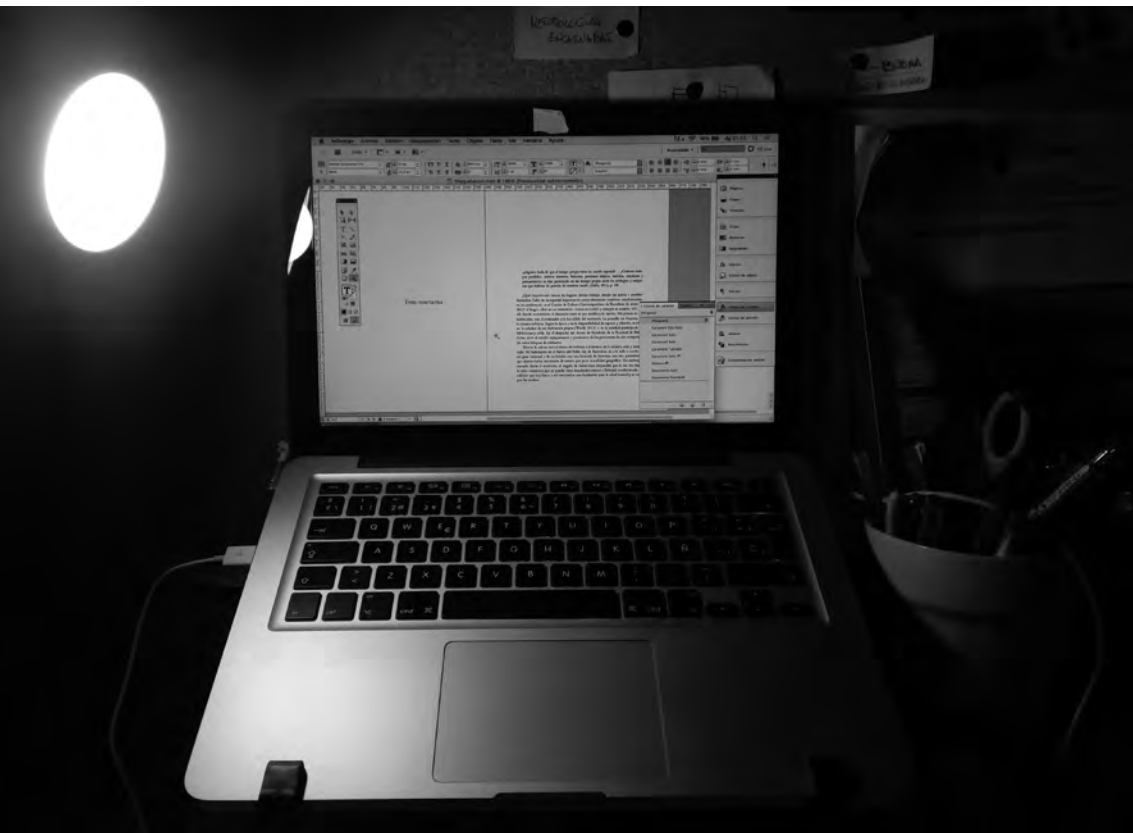


Cuaderno nº24

MARZO 2017

ABRIL 2017





«¿Alguien duda de que el tiempo propio tiene un sonido especial? ... ¿Cuántos tiempos perdidos, cuántos inventos, historias, preciosos objetos, vestidos, canciones y pensamientos no han germinado en ese tiempo propio entre los artilugios y máquinas que habitan las paredes de nuestras casas?» (Zafra, 2013, p. 18)

¿Qué importancia tienen los lugares donde trabajo, donde me siento a escribir? Remedios Zafra les da especial importancia como elementos creativos, condicionales, en su conferencia en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona de enero de 2017: el hogar –dice en un momento– nunca es neutro y siempre es nuestro [#1]. Es allí donde se minimiza la distancia entre el que escribe y lo escrito. Me pienso en mi habitación, con el ordenador y la luz cálida del escritorio. La pantalla me ilumina, en la cámara solitaria. Según la época y de la disponibilidad de espacio y silencio, escribo en la soledad de mi *habitación propia* (Woolf, 2012) o en la soledad participada de bibliotecas y cafés; o en el despacho del Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes, entre el sonido repiqueteante y persistente de los percutores de aire comprimido sobre bloques de alabastro.

Muevo la cabeza ante el ritmo electrónico e insistente de la música, solo y conectado. Mi habitación en el barrio del Poble Sec de Barcelona da a la calle a través de un gran ventanal y de un balcón con una baranda de barrotes, con una panorámica que abarca varios centenares de metros por pura casualidad geográfica. Sin embargo, sentado desde el escritorio, el ángulo de visión hace imposible que se me vea desde la calle –mientras que yo puedo otear inquisidoramente–. Soledad condicionada. El edificio que hay frente a mi ventanal es una fundación para la salud mental y se vacía por las noches.

Durante esta semana, en la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes se inauguraba una exposición sobre *Art Brut* con poco público.¹ Recuerdo haber criticado, sin conocimiento, la razón de dicha exposición por su aparente arbitrariedad. Nadie en mi entorno tenía idea de qué iba a tratar dicha muestra. En el *vernissage* me di cuenta de mi error, no sin vergüenza. La exposición reunía las obras de usuarios y usuarias de la fundación que hay situada frente al balcón de mi habitación, de mi propio domicilio. Se trataba de una iniciativa para exponer su obra pictórica. Tanto la fundación como la iniciativa expositiva eran hermanas lejanas –como pude saber hablando con su organizador– de otra asociación sin ánimo de lucro para la que yo mismo realizaba actividades de taller de cerámica, dirigidas al mismo colectivo. Me sentí hipócrita y «crítico».

En la inauguración se habló de expresividad, del *artista*. Los artistas –prácticamente todos hombres– hablaron de Antoni Tàpies, de Jackson Pollock, de la patria, e incluso de Miquel Barceló. Ese mismo día llegaba a mi casa el libro de *Cartas a Van Rappard* (1992), en el que Van Gogh se mostraba en una versión menos idealizada que en sus *Cartas a Theo* (2002): un neerlandés pedigüeño, caprichoso, menos heroico y más crápula.

En mi cuarto cambia el vídeo de fondo y la reproducción automática aleatoria hace que aterrice en una recopilación de *memes* y *vimes* compilados en la red.² Más tarde

¹ Aunque su definición es problemática, por *Art Brut*, «Arte *outsider*» o Arte marginal podemos conocer aquél tipo de arte desarrollado por personas que están fuera de las corrientes convencionales de la creación artística y de la cultura oficial. La problemática viene dada porque, como cuestiona Lippard (1994) ¿quién está fuera –al margen– y cuál es la cultura oficial –central– a la que nos referimos? ¿Quién o qué define lo que es cualitativamente pertinente o no en la misma? Según la fuente que se consulte, bajo estos términos se engloba por ejemplo (sujetos a solapamientos): arte autodidacta, arte naif, arte folk, arte desarrollado por personas con patologías mentales o arte desarrollado por personas internadas en prisiones, tenga éste tipo de creación función terapéutica o no (Cardinal, 1994). Para Peiry (2001) –investigando sobre Jean Dubuffet, quien popularizó el término *Art Brut* entre los años 40 y 60 y quien se convertiría en su más conocido defensor, vinculándolo especialmente a la obra de personas con trastornos mentales severos– éste tipo de corriente artística engloba a personas que no buscan una audiencia particular con su creación, que no buscan ni notoriedad ni otro objetivo que el de plasmar su propia expresión artística; autoras de una suerte de *arte auténtico*, *arte genuinamente original*. También señala, citando a Pierre Bourdieu, que paradójicamente éste arte –¿cómo cualquiera?– no deja de *necesitar* que alguien que forma parte del sistema, un *insider*, lo reconozca como tal para que *sea arte de forma reconocida*. Se abren más preguntas, de nuevo: ¿quién es esta persona que reconoce y desde dónde se posiciona sociológica, económica y geográficamente?

² En plataformas de alojamiento de contenidos como *Youtube* es sencillo encontrar canales

se auto-reproduce otro vídeo, esta vez un fragmento de la popular serie de televisión Barrio Sésamo [#2]. Su descripción reza lo siguiente: «¿Sabes lo que es un artista? Un artista es alguien que crea arte. ¿La pintura que has hecho con los dedos está colgada en la nevera de tu casa? ¡Eso significa que también tú eres un artista!»³

Un ex-alumno que participa en una de las muestras que co-comisarío nos ha enviado un mail para preguntarnos si le enviaremos su pieza a su país de origen (al que ha vuelto) cuando acabe la muestra. Dice que le gustaría recuperar su pieza y, también, tener un catálogo de la exposición si se publica. Me enervo. El martes, pocos días antes de la inauguración, me vi obligado a editar, imprimir y cortar las fotografías que acompañaban su pieza debido a que no eran aceptables. Él no podía ocuparse, puesto que se iba de viaje por la península antes de volver.

En el montaje de la exhibición hay que echar un cable a las participantes con la instalación de las piezas, impotentes. El espacio de exposición se convierte en una especie de aula práctica para personas que ya han finalizado la carrera o que están a punto de hacerlo. Las piezas de una de las obras cuelgan sujetas de racks de estantería fijados al techo, cuando estos empiezan a ceder inexplicablemente. Me subo en la escalera y suspiro con resignación al comprobar que los tornillos que sujetan la estructura son demasiado cortos, demasiado finos y demasiado escasos. Otra pieza se aguanta en precario sobre un tronco de madera, sin sujeción alguna. Le ponemos cinta adhesiva de doble cara.

«Aquella conferencia de un día sobre “hacer que tus empleados piensen que sus tra-

de usuarios dedicados exclusivamente a compilar material *amateur* publicado en foros y redes sociales que se hace *viral* por la razón que sea. Por vines se conocen aquellos vídeos de corta duración en forma de bucle producidos con la aplicación del mismo nombre. Adaptando la definición de Pérez Salazar, Aguilar Edwards y Guillermo Archilla (2014), por *memes* [de internet] podremos definir aquellas ideas expresadas a través de la combinación de texto e/o imagen (estática o en movimiento), que se propagan rápidamente en línea a través de múltiples replicaciones y alteraciones que efectúan en ellas las personas de distintas comunidades virtuales —a partir de su propia identidad y código local—.

³ [Ing.] *Do you know what an artist is? An artist is someone who creates art. Is that your finger painting posted on the family fridge? That means that you are an artist too.*

bajos son creativos aunque no lo sean” fue particularmente provechosa, permitiéndome atisbar la manera en la que el trabajador post-moderno está dispuesto a canjear derechos ... por la ilusión de libertad y de originalidad en el nuevo entorno “info” del mundo del post-trabajo.» (Niedzviecki, 2000, p. 231)⁴

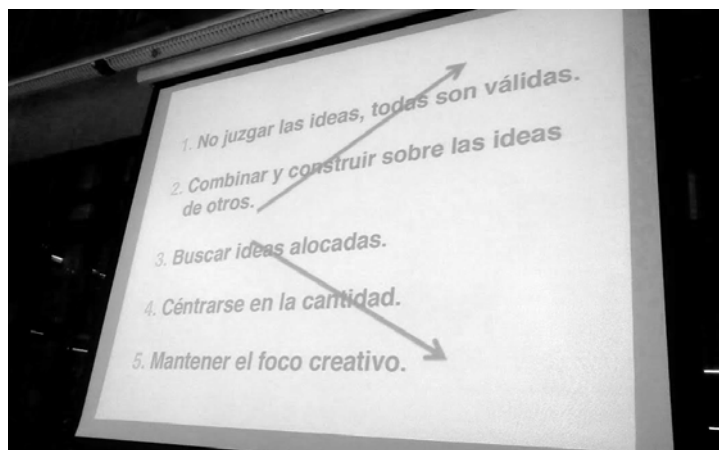
Una investigadora acude a un seminario sobre emprendeduría e investigación doctoral [#3] y, junto con otras, expresa su frustración como en una terapia de grupo: «cuando quise ser “innovativa”, me enviaron a hacer archivo a un sótano... Mi propuesta generó repulsión, rechazo y no me di cuenta de que me estaban haciendo *mobbing* hasta que me lo dijo alguien»

Otra chica se queja agriamente, en el espacio de valoración del curso, de que ve muy difícil aplicar las herramientas y metodología tratadas a su investigación. El título de la formación juega en contra de su argumento, puesto que hace énfasis específico en emprender en términos empresariales y de creatividad acrítica. Sobre esto mismo he estado hablando con un antiguo colega de estudios y una conocida –ambos cursando distintos doctorado– con los que coincidí en el *break* para el café en el claustro frente al aula Ramón y Cajal del Edificio Histórico de la Universidad. Ambos tienen experiencia en el campo de la creación artística (pictórica y literaria, respectivamente) y ambos dicen conocer la obra de Keri Smith, sus libros sobre procesos de creación tan populares en los últimos tiempos: libros especialmente dirigidos a un público joven (y a sus personas tutoras) en los que la autora, de formación artística, da pautas para realizar obras de creación «a la manera» o «inspiradas» en las metodologías de distintos artistas. Son libros visualmente muy atractivos, con títulos muy sugerentes: *Cómo ser un explorador del mundo* (2012), *Destroza este diario* (2013) o *Caos. El manual de accidentes y errores* (2016). En general, las metodologías de creación que en ellos se presentan no profundizan en sus razones de ser: son *metodologías porque sí*, como una aparente evolución de un manual técnico.

Tras haber trabajado durante estos pasados meses en la edición del segundo volumen de la serie *Dimensiones XX* y en sus fichas sobre «metodologías del descubrir» (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017), veo críticamente mi uso de los libros de Smith como base para la conceptualizar e implantar mi actividad en la asignatura Iniciación a los Procesos y Proyectos I en el periodo 2014-15 (Porquer Rigo, Grau Costa, Ros Vallverdú y Asensio Fernández, 2015). Para aquél alumnado de primer curso de Grado en Bellas Artes planteé las sesiones como una sucesión de presentaciones de actividades

⁴ [Ing.] *The all-day lecture on “making your employees think their Jobs are creative even though they’re really not” was particularly helpful, providing insights into the way post-modern worker is willing to trade rights ... for the illusion of freedom and originality in the new “info” environment of the post-work world.*

a realizar fuera del aula con la ayuda de fichas docentes. Pero creo ahora que las fichas eran muy unidireccionales, muy *conductistas*... Buscaban un objetivo primordial: tratar de minar la visión sacralizada que el alumnado podía tener del modelo de artista genio a través de la muestra de técnicas y procesos utilizados por este. Nada de magia, sino cruda *verdad*, motivada por mi investigación en torno a la vinculación entre artesanía y arte (entre artesano y artista) y la certeza de que no existía diferenciación específica clara entre ambos conceptos. Y creo que las actividades lo conseguían.



En la investigadora que se queja noto el mismo tono que tenían cuando hablaban los Profesores Asociados en un programa de formación que ofreció la Universidad, en convenio con una entidad municipal: incomprensión, rencor, desamparo e indignación. El programa tenía como finalidad favorecer que aquellas personas que asistían, que no tenían otra dedicación que la docente y que no habían conseguido una plaza a tiempo completo en la Universidad, encontraran un trabajo «fuera» que les permitiera, irónicamente, completar su sueldo de profesor.

El curso hacía que los y las asistentes, muchos de ellos ya cerca de la cuarentena, se sintieran contrariados: su empleador principal, pese a la que organizaba el curso, parecía decirles que no era su responsabilidad ofrecerles algo mejor y que, a su vez, quizás no tenían la suficiente valía para merecer un trabajo estable y a tiempo completo en su seno. En *The Para-academic Handbook* (2014) se confirma de que en la actualidad este tipo de *struggle* [Ing. conflicto] es la norma en el contexto universitario británico y europeo, como también sugieren *El precariado* (2013) o *Mileuristas* (2006). Se habla también de que en las facultades actuales lo que se espera –no abiertamente, aunque sí se aboca a ello a través de la falta de recursos económicos y humanos– es «voluntarismo».

En la pausa para el café frente a la Ramón y Cajal hablamos de *voluntarismo* cuando sale a colación el certamen Arte+Social+Textil que tiene lugar unos meses

después. Sin financiación institucional y con pocos apoyos externos, la iniciativa tiene que apoyarse en el esfuerzo de los individuos para construir su totalidad.

Leo un correo de la coordinación del programa de doctorado en la que se hace énfasis en la conveniencia de convertir las comunicaciones en congresos en artículos para revistas académicas. Viene a mi mente una de tantas escenas repetidas en tribunales de tesis doctoral, en donde se sugiere al doctorando o doctoranda –minutos más tarde, doctor o doctora– publicar el copioso volumen de su investigación en forma de libro, unificadamente o por capítulos, tras un mandatorio proceso de edición.

Sonríó. Tengo la sensación de que me pase lo contrario. Después de acudir a un buen número de congresos y presentar no pocas comunicaciones, de participar en la escritura de varios proyectos y actividades competitivas, de haber realizado tantas acciones y publicaciones... tengo la impresión de *ya haber escrito* mi tesis doctoral sin haberla formalizado: de que escribir (¡escribir!) sea solo un mero paso para cerrarla y producir un documento hecho de retales –como mi economía cuando la inicié y, posiblemente, cuando la acabe– ligados por lo autobiográfico y por periodos de actividad explosiva. Escribo cuando no estoy haciendo algo para ser descrito.

En el cortometraje *Professor* (2016) de Eli Daughdrill [#4], vemos como un educador está reunido en su despacho con una alumna «mayor» para una revisión de nota. Ha suspendido. Dice que ha tenido problemas personales y que no «puede permitirse volver a suspender». Le echa en cara que él no ha hecho nada para ayudarla a superar la asignatura. «Te ha enseñado», contesta él. «No... tú solo estás ahí.. pregúntale a cualquiera de clase», responde ella, antes de salir, deshecha. Minutos después él toma su lista y cambia la nota de ella por un aprobado. La persona que hay en la casilla superior no tiene tanta suerte. Una simple letra que marca una trayectoria: el docente como guardián y como juez.

En la sección de comentarios del grupo de una red social en el que ha aparecido el cortometraje, frecuentado por docentes e investigadores universitarios de habla inglesa, una profesora aboga en un largo argumento que, para evitar este tipo de situaciones, ya están las rúbricas.⁵ Aunque he participado en la elaboración de algunas

⁵ La página forma parte del proyecto *Shit Academics Say* [Ing. «mierdas» que dicen los aca-

de ellas en distintos contextos, he acabado por tener tendencia a desconfiar de estas y de otras herramientas de evaluación por el simple hecho de que pretenden establecer unos criterios objetivos de evaluación a partir de una estructuración subjetiva.⁶ Las rúbricas, además, pueden aplicarse también desde una perspectiva subjetiva: la diferencia entre situarse a un nivel u otro de la misma la discierne la persona que evalúa. Así, lo que acaba teniendo importancia es el criterio de la persona que realiza la evaluación y las rúbricas una mera herramienta para facilitar su trabajo cuando se enfrenta a un volumen ingente de información. Una rúbrica utilizada para evaluar una actitud abstracta es igual de subjetiva que la propia actitud abstracta y se verá influenciada *tanto por la ideología de que quien la ha escrito como por la de quien la aplica*. Los descriptores de una rúbrica utilizada en un contexto pueden servir como arma en otro. Como sugieren Turley y Gallagher (2008), no se trata de que las rúbricas sean «buenas» o «malas», si no que se debería ser crítico con su uso, casi *escéptico*.

Las rúbricas y otros objetos de evaluación pueden ser, efectivamente, caballos de batalla, declaraciones de intenciones y objetos de *ideología*. Cuando participo en la redacción de una rúbrica formativa para la Competencia de Sostenibilidad en los estudios de Bellas Artes en diciembre de 2015, los que la que ideamos tenemos en mente una visión reivindicativa y holística del concepto de sostenibilidad y jugamos con la herramienta para aplicarla a la evaluación de supuestos tan poco «académicos» como los de si en un taller de materiales blandos se deja correctamente ordenado y aseado, o de si se plantea conscientemente la reutilización de materiales para otros usos en *upcycling*.⁷

démicos], impulsado por el investigador Nathan Hall sobre problemáticas emocionales en la academia y su expresión en las redes sociales [#5].

⁶ Por rúbrica comprendemos una herramienta de evaluación numérica cualitativa que explicita textualmente lo que se espera de una tarea concreta mediante su descripción clara, el establecimiento de unos descriptores para evaluarla y un rango determinado de niveles de consecución de dichos descriptores. La forma habitual de esta herramienta, aunque no en exclusiva, suele ser la tabla –como en una hoja de cálculo–. Este formato de evaluación, defienden Stevens y Levi (2005), permite que quienes van a realizar una tarea entiendan perfectamente sobre qué se les evalúa en la misma, permite que se autoevalúen antes de hacer la entrega y permite que el evaluador haga su trabajo rápidamente –de *forma eficaz*–.

⁷ O *supra-reciclaje*, es decir: reutilizar un material y darle un valor –no necesariamente económico– mayor que el que tenía previamente. Este tipo de perspectiva tiene que ver con la filosofía *de la cuna a la cuna* (opuesta a de la cuna a la tumba) propuesta por Braungart y McDonough (2009) y con el *decrecimiento* (Acosta y Brand, 2017). En el taller el planteamiento

Esta situación de *subjetividad objetivada*, «donde se anula tanto al sujeto como al objeto» (Prol, 2012, s. n.), se repite en el *blind peer reviewing* [Ing. evaluación por pares ciegos] de las publicaciones académicas o de los congresos, que deben certificar la validez de los contenidos que se publican. En su ensayo *Planned Obsolescence* (2011), Kathleen Fitzpatrick nos sugiere que, aunque el sistema de *peers* implique un cierto grado de evaluación de la calidad por contraste intersubjetivo, los pares de humanos que lo aplican habrán sido elegidos por alguien y, dependiendo de la publicación o del contexto en el que se encuentren, el número de pares con conocimientos de determinadas disciplinas será muy reducido. Unos pocos acabarán evaluando, moderando, las entradas de determinadas especialidades, marcando una línea editorial e ideológica determinada: en última instancia una decisión, aunque informada, nunca es imparcial.

Cuando empecé mi actividad como docente —en asignaturas realizadas en talleres— tenía tendencia obsesiva en evidenciar todos los procesos de evaluación que aplicaba con el alumnado, tal vez con la esperanza de evitar «enfrentamientos» innecesarios o malentendidos, y evaluaba «hasta la décima». Pese a mis esfuerzos y quebraderos de cabeza para ceñirme a los descriptores y niveles de una rúbrica sumativa, siempre acababa por «traicionar» en cierta forma la herramienta para otorgar a cada persona la nota que creía que se merecía. Con esto no quiero decir que pusiera las notas arbitrariamente. Al contrario, la rúbrica me servía para acercar a una nota general. Pero, cuando llegaba a la diferencia entre un «notable» o un «excelente», tenía que recurrir, por ejemplo, a la comparación de los trabajos, al contraste entre los dosieres que se habían entregado. Si seguía a rajatabla la herramienta, el resultado acababa por parecerme *injusto*: dejaba de lado factores «no evaluables» pero muy importantes en asignaturas donde se comparte un espacio de taller (como se citaban anteriormente, de limpieza, de orden...). Aspectos de *corazón*, de *pálpito*. Los propios Turley y Gallagher (2008) ya incorporan en una rúbrica para evaluar la escritura creativa, por ejemplo, un porcentaje que considera lo que ellos llaman la *wild card* [Ing. carta salvaje]... lo que no deja de ser un comodín para ajustar la nota según se crea conveniente.

El resultado de la rúbrica sumativa y de la propia evaluación —aunque luego pueda existir reclamación— marca el final de un ciclo docente... ¡pero resulta tan difícil «suspender» a alguien! La alumna en el film *Professor* argumenta que ha realizado todos los trabajos de la asignatura. «Pero has faltado a clases, te has dejado cosas...», le contesta él. El personaje de ella, por contexto, puede identificarse como el de una madre soltera tratando de completar una carrera que le está saliendo cara económica

es tan sencillo como utilizar restos vegetales (por ejemplo, pieles de cebolla) para teñir tejidos y materias primas con los que constituir formas artísticas.

y vitalmente. No puede permitirse el lujo de repetir el curso.

¿Qué «damos» en el aula? ¿A qué podemos aspirar si no a abrir puertas? Puede que en Bellas Artes solo «suspenda» quien «se lo busca», quien se esmera por no esmerarse... quien se empeña por no hacer nada en absoluto. Quien se esfuerza por crear mal clima, mala convivencia... Quien se esmera por *boicotear*. Pero, boicotear en el aula, ¿para qué? ¿Qué se «gana» realmente por hacer boicot en un aula, en una asignatura, a una docente por «mala» que sea?

En el espacio de evaluación final de mi última docencia de Estudios de Género, donde salían a colación los factores positivos y negativos de la materia y de la metodología seguida, el alumnado sacó a flote comparaciones con otras materias y sus docentes. No quise entrar en el terreno de las valoraciones personales: no pude sino sugerir que sus quejas respecto a como se impartían determinadas materias deberían dirigirse a estamentos de dirección de la Facultad y la Universidad, no a mi.

Espido Freire (2006) sugiere que la *generación Y*⁸ no está dispuesta, en general, a enfrentarse a la autoridad más allá de estrictamente necesario, al contrario de como lo hicieran los miembros de la *generación X* a través de movilizaciones, vagas y tribus urbanas. La razón de esto, argumenta, es que los *milénicos* o *millennials* ya han nacido con un set de derechos adquiridos que dan por naturales y por los que no han tenido que luchar. Los miembros de esta generación –en la que me incluyo yo mismo, como nacido en 1989–, aunque se ven como consumidores de un «producto académico» en la universidad contemporánea, parecen no osar o no encontrar el lugar adecuado para dejar sus *reviews* negativas, sus *dislikes* sobre la misma. Las encuestas de evaluación anónimas sobre las materias al final de semestre suelen contar con poca participación si no se hace un énfasis especial en que se realicen. Los datos proporcionados por estas encuestas parecen no servir para nada más que para proporcionar, al docente que quiera analizarlas, información para mejorar si le interesa. Una información, por otro lado, que muchas veces ya se recoge públicamente en una actividad colectiva de evaluación durante los últimos días de clase. Eso sí: las encuestas anónimas permiten dar rienda suelta a la opinión sin estar condicionados por el grupo.

Últimamente he estado leyendo los ensayos del crítico Ben Davis y a su libro *9.5 Theses On Art and Class* (2013). En él sugiere que todo aquél que se *dedica al arte* como oficio es, por fuerza, de «clase media».

⁸ Para algunos autores, los alumnos y alumnas esta última clase, nacidos alrededor del año 2000, se situarían en la franja final de la misma (Howe y Strauss, 2000; Stein, 2013).

Desde que empecé mi primer año en la Licenciatura en Bellas Artes en 2007 he venido preguntándome –como tantos otros– el porqué y el *para qué* –que diría López Fernández Cao (2015)– del arte. ¿Debe ser utilitario? ¿Debe ser objeto de lujo? ¿El arte solo como artefacto, el arte como acción y vida? En *Arte: Conversaciones imaginarias con mi madre* (2016), el ilustrador Juanjo Sáez intenta explicarle a su progenitora porqué el arte *es importante* y acaba por hacerlo recurriendo a ese «no sé qué» interior, a la emoción que genera una obra en el espectador. El arte es algo que va más allá de lo racional para apelar a lo primigenio, universal, y «unos intelectuales» lo han tomado al asalto para hacerlo elitista:

«Mamá, el arte es un tesoro que nos han robado. Sólo los “intelectuales” pueden disfrutar del tesoro. La élite de la cultura. Han encerrado el arte en un cofre de conocimientos y para abrir la cerradura hace falta haber leído mucho. Pero cualquier persona mínimamente sensible puede saltarse la cerradura y abrir el tesoro.» (Sáez, 2006, p. 70–71)

Es una visión romántica que atribuye capacidades místicas al objeto de arte, al artefacto, y que no toma en cuenta –que obvia– la importancia que ha tomado casi exclusivamente como moneda de intercambio, como bien de consumo económico. El objeto de arte –y quien lo produce– no puede pretender ser ajeno a su contexto, no puede *no ser ideológico*. La Plataforma Asamblearia de Artistas de Catalunya comparte en las redes sociales un artículo de prensa muy crítico con la composición de ponentes de un simposio internacional organizado por la Generalitat de Catalunya, llamado *La cultura que viene: el futuro de la cultura catalana*, que se realizará en Barcelona durante el mes de marzo. El evento pretende «debatir y analizar el futuro de la cultura catalana y su espacio en el mundo», lo que no deja de ser una tarea loable a la par que ambiciosa. Los invitados, procedentes principalmente del extranjero y con un perfil corporativo y académico, son coordinados por una célebre y polémica periodista y escritora y se distribuyen en sesiones que hacen énfasis primordialmente en la empresa y la industria cultural como futuro: inciden en la cultura como *mecanismo*. Sáez diría que son la *élite* y yo secundo su opinión. Y Daniel Gasol (2017), el autor del artículo crítico al que me refiero, escribe:

«Hay que decir que la señora Rahola, de la misma forma que Vila u otros participantes, como la mayoría de la sociedad (no olvidemos que ellos son también sociedad) tienen un gran desconocimiento hacia la creación contemporánea... Como muchos de su generación, y de la nuestra pasando por otras, han aprendido que las Artes Visuales se aprenden haciendo un jarrón de barro en el día de la madre o un cenicero en el día del padre. Por tanto no les culparé, de hecho son víctimas de un sistema educativo que menosprecia la cultura y da valor a la economía. El hecho que sí me

molesta es el mal endémico de nuestro sector: pensar que, ya que la cultura es de todos (que no es lo mismo que para todos), tenemos el derecho y la libertad de opinar. Argumento la afirmación porque alguien es capaz de tacharme de soberbio en torno a qué considero cultura y qué no... pero hay que aprender que las opiniones que se aportan a un debate deben ser opiniones basadas en el conocimiento, en los códigos éticos sobre qué papel tiene la cultura y, ante todo, en la libertad de expresión de un lenguaje que si no sabes leerlo, como mínimo, deberías interesarte por su contenido, con la finalidad de intentar descifrarlo.» (pár. 7)⁹

Y yo... yo sigo sin saber con qué visión quedarme. No termina de gustarme tampoco el uso del término *Artes Visuales* de Gasol porque inmediatamente cita, como oposición, a los objetos plásticos, táctiles. Recuerdo uno de los títulos de la investigación con aire *utilitarista* que he utilizado durante estos años: «La enseñanza universitaria de las artes desde la periferia. Estrategias para vincular la universidad, las industrias culturales y el territorio». Quizás uno más de los valores del arte (las artes) es la indefinición de cuál es su *uso*.

Retales de una conversación en una reunión de algunos colegas en el despacho, respecto a una propuesta de negocio/colaboración con un espacio externo:

«Si tú cobras en negro, no puedes exigir tu propiedad intelectual. Sin papeles que lo demuestren, nada es tuyo / ¿Porqué no se hacen más cosas en la universidad, en la facultad? Porque es un lugar hermético. / ¿Porqué vale tanto una película? Porque hay que pagar a todo el mundo. / Esto se puede hacer... porque estamos aquí. Es una especie de engaño a nosotros mismos [montar una empresa]. Si la montásemos

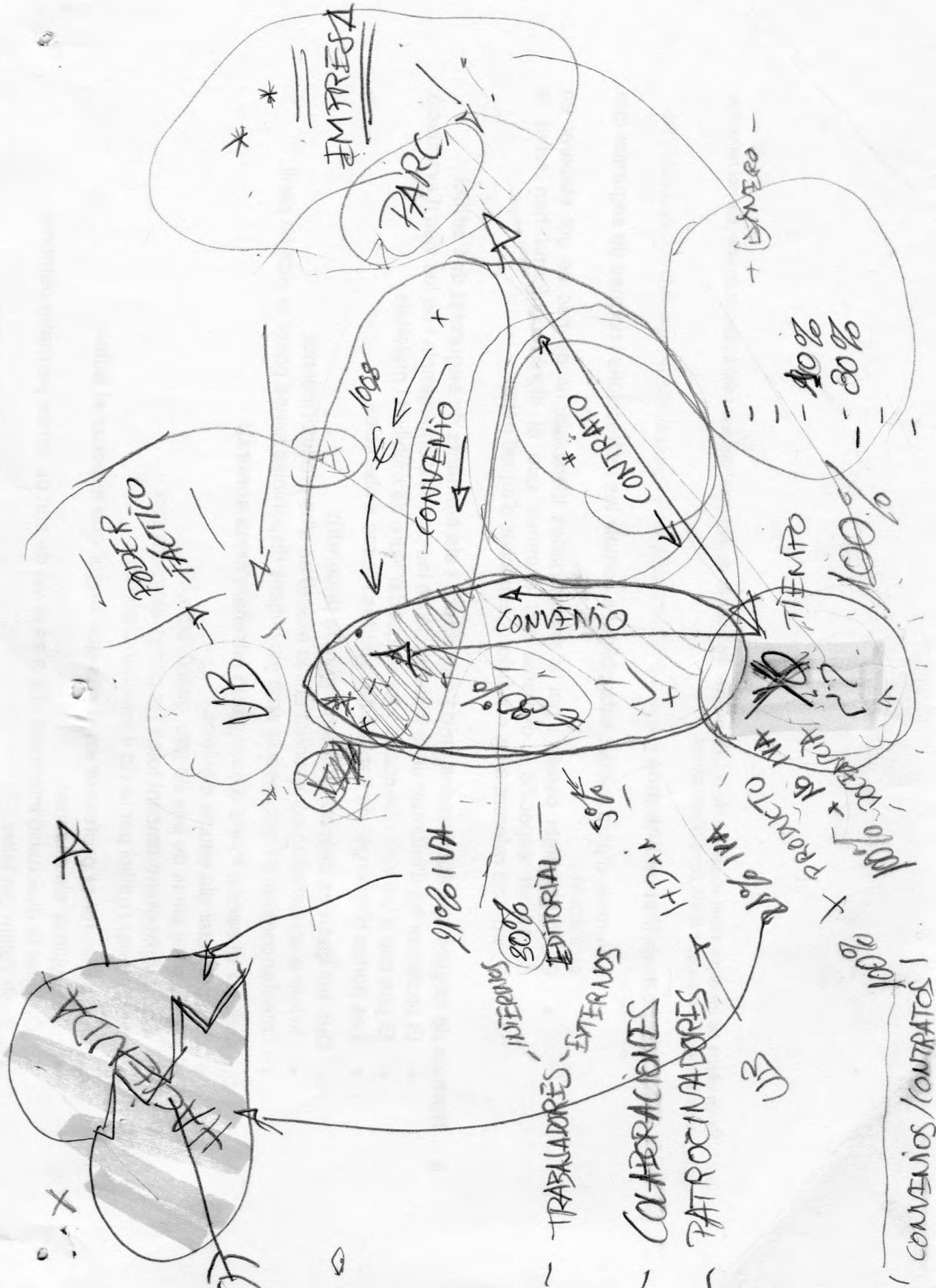
⁹ [Cat.] *Cal dir que la senyora Rahola, de la mateixa manera que en Vila o altres participants, com la majoria de la societat (que no oblidem que ells també són societat) tenen un gran desconeixement vers la creació contemporània... Com a molts de la seva generació, i la nostra passant-ne per d'altres, han après que les Arts Visuals s'aprenen fent un gerro de fang el dia de la mare o un cendrer el dia del pare. Per tant no els culparé, de fet són víctimes d'un sistema educatiu que menysprea la cultura i dona valor a l'economia. El fet que si em molesta, és el mal endèmic del nostre sector: pensar que, ja que la cultura és de tots (que no és el mateix que per tots), tenim el dret i la llibertat d'opinar. Argumento l'afirmació perquè algú és capaç de taxar-me de superb entorn a què considero cultura i què no... però cal aprendre que les opinions que aporten en un debat han de ser opinions basades en el coneixement, en els codis ètics sobre quin paper té la cultura i, per davant de tot, la llibertat d'expressió d'un llenguatge que si no saps llegir, com a mínim, hauries d'interessarte pel contingut, amb la finalitat, d'intentar descifrar-lo.*

fuera igual tendríamos que trabajar menos aquí. Lo que hacemos aquí nos absorbe, e igual no “damos para más”. / El mundo real. *Busque, compare y si encuentra algo mejor, ¡cómprelo!*¹⁰

Uno de los colegas, con alguna experiencia en la planificación empresarial y con mucho escepticismo, va elaborando un mapa de relaciones y de cuestiones a tener en cuenta. Es él quien utiliza el concepto de «poder fáctico» para referirse a la institución universitaria. Me quedo prendado del mismo. Entre risas e hilaridad, rodea el término «hacienda» con un corazón atravesado por una flecha. Yo lo complemento pintándolo con un rotulador de color magenta. Alguien pinta el término «yo», rodeado de interrogantes, con un rotulador verde carruaje. Búsquense con especial atención a las partículas «convenios/contratos», «21% IVA» y «Poder fáctico».

Una colega y yo hablamos en un tren de cercanías, de vuelta de Vilassar de Mar (Barcelona). Al llegar a la estación de tren de la céntrica Plaza de Cataluña, nos bajamos y seguimos hablando, mientras subimos las escaleras, sucias y con sus eslabones abombados por los centenares de miles de pasos. El tema es la identidad docente, en duda en el contexto contemporáneo de la educación superior. Es difícil crearse una cuando la institución nos exige que seamos, primero, otras cosas antes que profesores y profesoras: asociados, investigadores, autónomos, emprendedores... Ella me cuenta que su origen profesional está en la educación secundaria y que hizo las oposiciones a Profesora Titular de Universidad para poder dedicarse al campo de la Escultura. Paradójicamente, reflexiona, el ganar la plaza de funcionaria y sus circunstancias personales la han hecho, con los años, reafirmarse en su vocación como formadora y dinamizadora en lugar de como escultora. A mi me da por pensar que parte de mi problemática en la institución, de la problemática en mi trayectoria, viene dada precisamente porque las circunstancias me obligan a ser otras cosas y no solo docente. La indefinición de mi propio papel y de mi campo de estudio o la imposibilidad de establecer mi área de expertise con límites claros, me arrastra a la diversificación, a la

¹⁰ La última frase, popular en el imaginario español de los años 80, era utilizada como cierre de un anuncio de un conocido detergente en donde el administrador de la empresa que lo fabricaba se presentaba al público y lo encaraba de forma directa [#6]. Era algo inaudito en un comercial: «anunciaba que Colón era un buen detergente, pero en lugar de vendérselo como el mejor, nos animaba a que si encontrábamos otro que lo superara, lo compráramos. Era una muestra de sinceridad, un ejemplo de que lo importante para él era que el cliente estuviera contento.» (Rodríguez, 2009, p. 114).



EMPRESA

PARC

CONVENIO

CONTRATO *

CONVENIO

TIEMPO

PODER FICTICIO

VALOR

~~TRABAJADORES~~

TRABAJADORES INTERNOS 30% EDITORIAL 50%

COOPERACIONES EXTERNAS 50%

PATROCINADORES HD+1

CONVENIOS/CONTRATOS 100%

100% IVA

100% IVA + PRODUCTO

100% IVA + PRODUCTO

100%

100%

100%

100%

+ DIVIERSO -

- 40%

- 30%

100%

«liquidez» de la que habla Alicia Vogel para describir su obra *Born from Chaos. En pie de guerra la niña callaba en la arena* (2017):

«Responde a una trayectoria vital llena de traslados, de viajes intermitentes y continuos ... A familias que han caducado y a otras que durarán por siempre jamás, surgidas todas ellas de esta movilidad casi permanente. Una movilidad, ésta, que ha llevado a Vogel a la *liquidez* y a la capacidad natural de adaptarse al medio. Casi cómo en los periodos de entreguerras, donde los combatientes lucían firmes los estandartes familiares representando la stirpe y la herencia.» (Vogel, 2018, p. 59)

Durante la semana anterior hemos tenido un almuerzo de trabajo con los representantes de un espacio de colaboración que ha terminado por zanjar nuestra relación de varios años. Tan solo se mantendrá momentáneamente para cumplir con los compromisos ya publicitados. Las condiciones que nos exigían para seguir colaborando eran inaceptables, casi insultantes. Al término del ágape, quienes participamos en el grupo de trabajo con el centro discutimos amargamente entre nosotros, cada uno escudándose en sus propios intereses sobre la conveniencia o no tratar de recuperar la relación.

Marc Bousquet (2008) argumenta que sin acciones conscientes, éticas y colectivas, los profesionales docentes universitarios tienen las de perder ante un sistema que exige cada vez más a la universidad la actuación como industria del conocimiento y menos como centro de enseñanza holística: como entidad *not for profit* [Ing. sin ánimo de lucro] (Nussbaum, 2010), como conservadora de saber. En una universidad que parece, contra lo que defendía Derrida (2002), *ya no es «sin condición»*, digo que el profesorado investigador no debe buscar las salidas o engrandecer el currículo a cualquier precio: debe mantener un corpus de valores ideológicos a pesar de todo. La universidad, por su parte, como ente colectivo, debe encontrar necesariamente un término medio sostenible entre beneficio y conocimiento: ni siendo exclusivamente un vivero de *start-ups* [Ing. empresas emergentes] ni siendo una torre de marfil. En una conversación perdida en los pasillos de la Facultad escucho: «no tenemos un producto para vender... Nos vendemos a nosotros mismos y a lo que podamos crear».

En el tren de alta velocidad, de camino a realizar un seminario y de presentar una comunicación en un congreso, se proyecta la película *Captain Fantastic* (2016). El film narra el proceso de educación en el medio de la naturaleza de un grupo de niñas y niños de distintas edades, por parte de su padre, y su choque con la civilización. En una de las escenas, viajan juntos en un antiguo autobús escolar de estilo norteamericano convertido en caravana. El padre, al volante, ve por el retrovisor lo que hacen sus hijas e

hijos. Le pregunta a una de ellas por lo que está leyendo y qué opina de ello. «Lolita ... Es interesante», contesta. Entre griteríos de sus hermanos y hermanas contra la palabra «prohibida», el le inquiriere: «interesante no es una palabra. Sé más específica».

El llano de la meseta castellana pasa a trescientos quilómetros por hora por las ventanas y en mi pequeña maleta sujeta en el portaequipajes se amontonan decenas de pequeños botes de cristal llenos de distintos materiales naturales con capacidad tintórea para realizar la formación a la que me han invitado.



Pocos días después de empezar el mes de abril. Hoy dormí apenas dos horas terminando la preparación para imprenta de un póster autoeditado para la acción *Contenedors d'olors. Un projecte d'exposició-instal·lació efímera. Escultura ceràmica, land art i interacció amb el paisatge* [Cat. Contenedores de olores. Un proyecto de exposición-instalación efímera. Escultura cerámica, land art e interacción con el paisaje] que tendrá lugar el próximo sábado (Porquer Rigo, Grau Costa y Ros Vallverdú, 2017). Era preciso para que estuviera para entonces, pues se necesitan algunos días para la producción de los 100 ejemplares que se van a auto-publicar. La tarde de ayer la pasé completando –más bien empezando de nuevo– una comunicación en formato póster para un congreso en Badajoz sobre la reciente publicación de *Dimensiones XX* (Porquer Rigo, Grau Costa, Asensio Fernández y Callejón Chinchilla, 2017). Me siento agotado y, para colmo, ha habido problemas con el pago del pedido. He comprobado mi cuenta bancaria para cerciorarme de que, efectivamente, se me ha abonado dos veces su importe y, de rebote, he notado como no se había abonado mi nómina del mes de marzo. Llamo durante la mañana al departamento de personal para informarme sobre este último punto. La voz al otro lado del aparato me

inquiére, monódica, sobre si he firmado mi contrato: «¿no se te habrá pasado venir a firmar?». Insisto en que no y me pide el día exacto en que lo hice. 8 de febrero. Me quedo con un «Uy, qué raro. Bueno, déjame tu número y ya te llamaremos cuando sepamos algo» y el sonido de la línea al colgar. *Tu-tu-tuuuu-tu-tu-tuuuu*.

«Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí». Una de las microhistorias más cortas escritas en español, obra de Augusto Monterroso (Díaz, 2000). Una conocida comparte en el muro de su red social la oferta de empleo para profesorado en un nuevo Grado en Artes que ofrece una universidad a distancia: es imprescindible el título de doctor.

Es un miércoles y publico en la web de la iniciativa las bases definitivas para participar en la edición de 2017 de Arte+Social+Textil [#7]...

1. INTRODUCCIÓN

Con motivo de la iniciativa **ARTE+SOCIAL+TEXTIL '17. EXTENSIONES EN EL TERRITORIO**, vinculada al V Proyecto Internacional de Investigación Artística «Exposiciones enREDadas», se abre la convocatoria por la realización de comunicaciones y la participación en exposiciones en su contexto.

En su edición del año 2017, la iniciativa girará en torno a los siguientes ejes de trabajo:

- » Arte, Economía, Sociedad
- » Arte, Sostenibilidad, Reproductibilidad
- » Arte, Aprendizaje, Integración
- » Arte, Feminismo, Activismo
- » Arte, Artesanía, Innovación

2. MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

Existen 4 modalidades de participación en la iniciativa

- » **Modalidad A)** COMUNICACIONES
- » **Modalidad B)** EXPOSICIÓN VIRTUAL de OBRAS y PROYECTOS ARTÍSTICOS
- » **Modalidad C)** EXPOSICIÓN FÍSICA de OBRAS y PROYECTOS ARTÍSTICOS
- » **Modalidad D)** OTRAS ACCIONES

[...]

... y trazo el camino del paquete con los pósteres para la acción del sábado con el localizador que me han enviado de la imprenta online. El paquete ha salido de Treviso (Italia) hacia Leipzig (Alemania) y, de allí, ha llegado a Barcelona esta mañana. Ahora estará ya de camino a la Facultad para que lo recojan. ¡Qué largo viaje para un paquete! Pero su producción resulta más económica y rápida en esta imprenta que en cualquiera de las locales que hemos podido hallar.

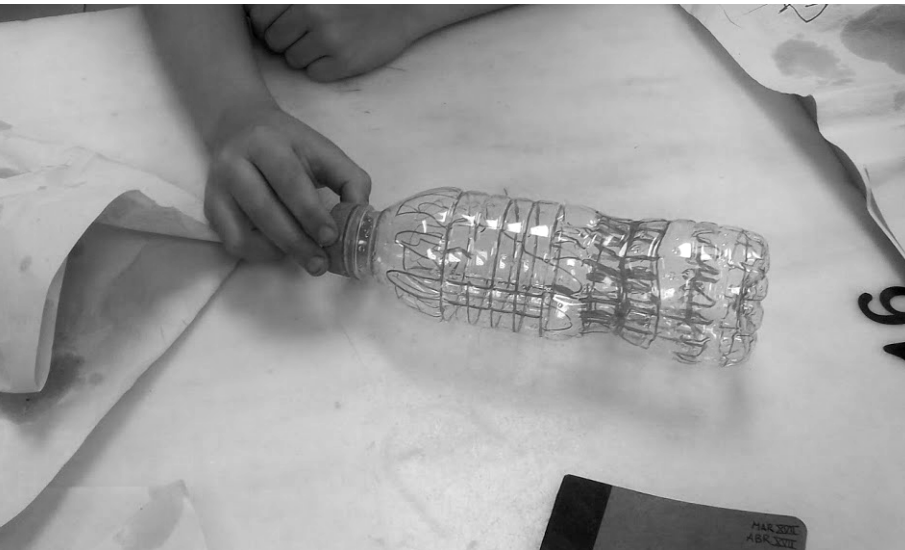
Al *Land Art*, aunque incita a la interacción con la obra, con el proceso y con la documentación, se le ha retraído con el tiempo su énfasis moderno en la conquista de la naturaleza –homenaje, se decía– y su pobre consideración por las cuestiones de sostenibilidad ecológica.¹¹ Es paradójico que *Contenedors d'olors* sea una acción que aspire a no ser invasiva y a ser respetuosa con el entorno en donde se va a instalar efímeramente... pero en donde la necesidad y la falta de fondos nos obligue a producir su documentación fuera de nuestro territorio. Incurrimos en insostenibilidad para documentar y dejar constancia de ella y de las piezas que la componen. Pero, ¿acaso se puede hacer algo sin incurrir de alguna manera en la *contradicción*?

Hemos inaugurado la exposición *Seis miradas. Escultura y creación, escultura y figuración* un domingo soleado a mediodía en el Museo Enric Monjo de Vilassar de

¹¹ Recordemos que por *Land Art* o *Earth Works* (difícilmente traducibles como «arte de la tierra») se han venido a englobar distintas formas de hacer de una cantidad considerable de artistas, localizados en Europa y Norteamérica en la década de los 70-80, y que tienen una característica principal en común: la concepción del paisaje –de un paisaje específico, –lugar específico, site-specific– como espacio de trabajo y de lo sublime: «las obras se conciben para un emplazamiento concreto y se realizan en el mismo. Su creación implica la modificación de superficies, estructuras y materiales y quedan grabadas en la memoria del lugar» (Laibach, 2007, p. 11). El *Land Art* (una etiqueta, recordemos) aspiraba, se dice, a «dinamitar» el sistema tradicional del arte sacando la obra de la galería. Quizás inesperadamente lo que consiguió fue convertir en galería al paisaje. Y lo hizo, muchas veces, sin tener en cuenta el impacto de sus acciones: pensemos en obras como *Spiral Jetty* (1970) de Robert Smithson, *Lightning Field* (1977) de Walter de Maria, *Double Negative* (1970) de Michael Heizer o cualquiera de los trabajos de Christo y Jeanne Claude (*Sorrounded Islands*, 1980–83; *Valley Curtain*, 1970–72; *Wrapped Coast*, 1968). Son todas ellas intervenciones mastodónticas que modifican el entorno con un pretexto místico, pero que en realidad es de conquista. Impresionantes, pero con sensación de culpabilidad. No hay que olvidar la época en la que se desarrolla: como señala Raquejo (2003), hay que pensar en la llegada del hombre a la luna y la huella de Armstrong, en la popularización de Stonehenge y de Nazca. También en la guerra fría y en el daño colateral.

Mar (Grau Costa, Ros Vallverdú, Porquer Rigo y Serrano Navamuel, 2017). Tras los parlamentos las artistas-docentes –que dan la oportunidad al público conocer los intrínquilis y las motivaciones creativas de cada una de ellas, muchas veces no dadas a la palabra– y el refrigerio de rigor, las participantes, comisarias y demás hemos podido sentarnos a comer en el Café de un centro cívico de la zona. En una mesa larga, adecuada montando varias mesas más pequeñas de mármol blanco, y con manteles individuales de papel, damos cuenta de un menú del día. Antes de que llegue el segundo plato, que se demora un poco, la mesa se divide en dos conversaciones distintas, una por cada extremo. Yo, por casualidad, me encuentro justo en el medio y puedo escuchar tanto la una como la otra.

A mi izquierda, un grupo habla de una mala experiencia con un modelo de negocio fallido y poco convencional vinculado a la creación artística. A mi derecha otro grupo habla de los problemas que representan trabajar hoy en día con galerías de arte de corte convencional. «Al final no vendes lo que quieres, no haces lo que quieres y, si vendes demasiado, no es lo que te gusta», se comenta. «Rodin utilizaba la piedra porque el mercado se lo pedía», dice otro de los comensales. La cuenta en *Instagram* de la National Gallery de Londres publica una fotografía de la escultura en mármol blanco de un cristo desnudo de Miguel Ángel. Según la escueta explicación, el italiano lo dejó a medias tras encontrar una veta negra que le recorría la cara, una imperfección. Parece que a principios del siglo XVIII alguien decidió finalizarla para *poder mostrarla* al público [#8].



Jornada de puertas abiertas 2017 en la Facultad de Bellas Artes. Me encuentro con una de las personas implicadas y, charlando, me remarca que este año la mayoría de potenciales nuevos y nuevas estudiantes vienen en compañía de sus padres o tutores y que son precisamente estos últimos quienes hacen las preguntas al respecto de la titulación o de las instalaciones. Comentando esta anécdota con un colega en el despacho me dice que «claro, normal. ¿Quién sino paga sus estudios?».

Tres frases de los ponentes de un curso de promoción del Aprendizaje-Servicio organizado por el grupo ApS(UB) y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se habla del proyecto *Compartir Ideas. La universidad va al instituto* y de otras iniciativas con esta metodología en distintos centros:

- * «En la Facultad de Bellas Artes siempre habíamos hecho Aprendizaje-Servicio, aunque nunca le habíamos llamado así. Allí no es habitual que el alumnado se interese por el ámbito pedagógico. Normalmente derivan a otras titulaciones o la hacen una doble titulación.»
- * «Hay que trabajar para la excelencia académica y una manera [concreta] de ver la institución.»
- * «Hacer ApS nos sorbe la energía. No solo por el número de horas que hay que dedicar, sino por la intensidad de relaciones con los estudiantes y las entidades colaboradoras.»

«Los conflictos sobre qué se tendrá en cuenta como consideraciones racionales del mundo son conflictos sobre *cómo* mirar.» (Haraway, 1988, p. 567)¹²

Durante el curso 2016–17 he empezado a utilizar la palabra *struggle* (voz inglesa para «conflicto», pero también para «esfuerzo» o incluso «lucha»). *Struggle* es escribir a contrarreloj un texto para el libro de capítulos de un congreso y enviarlo *cenicientamente* antes de que toquen las 12. *Struggle* es la sensación de impotencia de tener que hacer con la esperanza y convicción de cambiar algo (institución, siste-

¹² [Ing.] *Struggles over what will count as rational accounts of the world are struggles over how to see.*

ma) sin saber muy bien cómo hacerlo. *Struggle* es la posición precaria y eventual, la proto-academia. Producir texto y contenido en tiempo récord, para *deadlines* [Ing. fechas límite, o literalmente «líneas de muerte»] que aparecen en el horizonte cuando todavía no se ha terminado con lo anterior y para entidades sin rostro. *Struggle* es tratar de sacar el máximo provecho de cada inversión de tiempo sin reparar en gastos. *Struggle* es la sensación de centrifugado, de movimiento y *liquidez* –no económica, sino *baumaniana*¹³ que se escapa entre los dedos. *Struggle* es bruxismo y apretar las mandíbulas, es un tic en el pie. *Struggle* es el momento catártico de tranquilidad entre tareas y la tensión fría antes de acometerlas.

«Cuando no se tiene la iniciativa en la lucha, y cuando la propia lucha acaba identificándose con una serie de derrotas, el determinismo mecánico se convierte en una fuerza formidable de resistencia moral, de cohesión, de perseverancia paciente y obstinada.» (Gramsci, 2011, p. 48)

En la cuenta de *Instagram* de @teenagestepdad, una animación-collage de corta duración. Un hombre está sentado, sonriente, en una butaca y con un *Snuggie* (una manta que puede ser utilizada como vestido o «bata-manta») sobre sus hombros, al mas puro estilo «infocomercial». En distintas cajas, un texto va apareciendo de arriba abajo de la imagen siguiendo una música pegadiza «ochentera» y con una jerga que no permite traducción fidedigna: «*Gonna Call in Sick & Take Some Me-Time™ / When Did Hulu Start Streaming Renegade? / Yeah, I Ain't Doing sh*t today / Gonna Watch TV*» [#9].

Ante el mercado provisional de Sant Antoni hay una caseta de obra provisional con un transformador eléctrico para dar corriente a las tareas de reforma del edificio del histórico mercado modernista. En la pared que da al zaguán donde confluyen las

¹³ Zygmunt Bauman se ha hecho célebre con su definición del tiempo moderno como *tiempo líquido* (2009), en el sentido de cambio y movimiento permanente, fluctuante, flexible, volátil... imprevisible, aplicado a todos los campos de la vida (tiempo, educación, amor, etc.). Discutiblemente, el término líquido se ha convertido –como se dice también de rizoma– en un latiguillo recurrente en la literatura del pensamiento contemporáneo. Para Bauman, de hecho, según interpreta Pollock (2007), no existe lo postmoderno, sino lo *líquido* como el paso que viene después de la modernidad.

calles de Manso, Urgell, Sant Antoni Abad y las rondas de Sant Pere y Sant Antoni, hay un grafiti que representa a una tortuga antropomorfa que trata de ponerse de pie tras caer sobre su caparazón y quedar boca arriba. Está teniendo un infarto. Un momento... ¿no está teniendo un infarto? Su expresión es dramática, con los dientes apretados y cómicas gotas de sudor salpicando hacia todas partes. La ilustración la acompaña un hashtag: #homelessentrepreneur, emprendedor sin techo.

- [#1] <http://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/cos-desig-i-ciberespai/225731>
- [#2] https://www.youtube.com/watch?v=t_DvwI01_KI
- [#3] http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2017/03/028.html
- [#4] <https://vimeo.com/198306180>
- [#5] <https://sasconfidential.com/>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=Wb0Y23SIVFw>
- [#7] <http://artsocialtextil.com/participacion/>
- [#8] <https://www.instagram.com/p/BUMvfrqAidD>
- [#9] <https://www.instagram.com/p/BStyaGQAMOu/>
- [#10] <http://revistamirall.com/2017/03/21/la-cultura-que-desgraciadament-ve-de-cami/>
- [#11] <http://goo.gl/yPp9iq>
- [#12] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59533233004>
- [#13] <http://hdl.handle.net/2445/120833>
- [#14] <http://goo.gl/Wum3qG>
- [#15] <http://goo.gl/xrnRAd>
- [#16] https://issuu.com/geprol/docs/ficha_subjetividad_objetivada
- [#17] <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

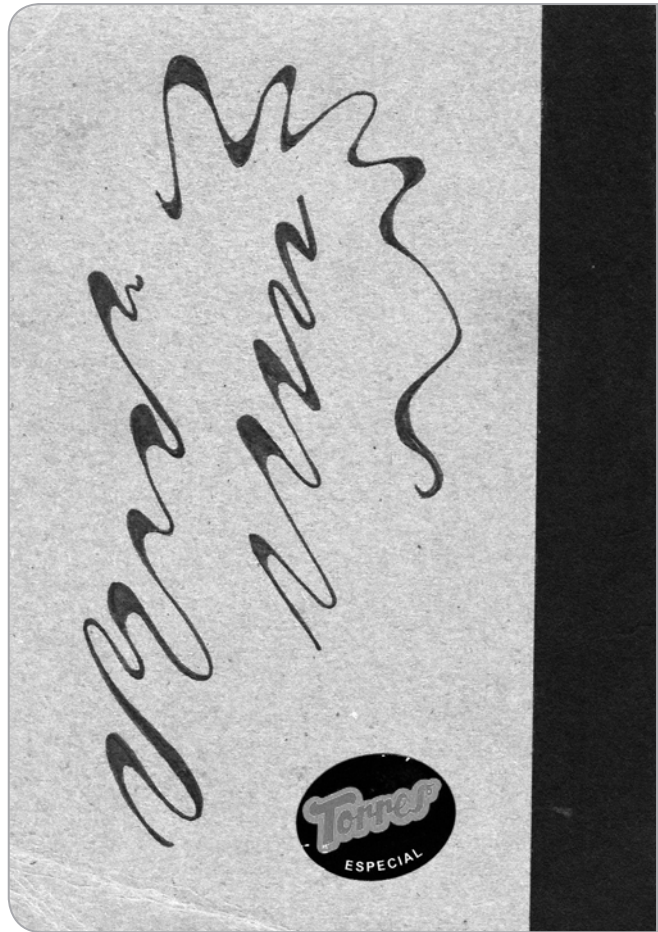
- ACOSTA, Alberto y BRAND, Ulrich (2017). *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y postextractivismo*. Barcelona: Icaria
- BAUMAN, Zygmunt (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets
- BOUSQUET, Marc (2008). *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*. New York: New York University Press
- BRAUNGART, Michael y McDONOUGH, William (2009). *Cradle to Cradle. Re-Making The Way We Make Things*. London: Vintage Books
- CARDINAL, Roger (2001). Toward an Outsider Aesthetic. En HALL, Michael D. y METCALF, Eugene W., *The Artist Outsider. Creativity and the Boundaries of Culture*, 21–43. Washington (DC)/London: Smithsonian Institution
- DAVIS, Ben (2013). *9.5 Theses On Art and Class and Other Writings*. Chicago (IL): Haymarket Books

- DERRIDA, Jacques (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta
- DÍAZ, José (Ed.) (2000). *Ojos de aguja. Antología de microcuentos*. Madrid: Círculo de lectores
- FITZPATRICK, Kathleen (2011). *Planned Obsolescence. Publishing, Technology, and the Future of the Academy*. New York: New York University Press
- FREIRE, Espido (2006). *Mileuristas. Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel
- GASOL, Daniel (2017). La cultura que (desgraciadamente) ve de camí. *Revista Mirall*. Disponible en [#10]
- GRAMSCI, Antonio (2011). Filosofía de la praxis. En SERNA, Justo y PONS, Anacleto (Eds.), *Antonio Gramsci. ¿Qué es la cultura popular?*, 49–89. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume, PORQUER RIGO, Joan Miquel y SERRANO NAVAMUEL, Francisco Javier (2017, junio). «Seis miradas. Escultura y figuración, escultura y creación» o una exposición de genealogías docentes a través de escultura figurativa. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en [#11]
- HARAWAY, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599
- HOWE, Neil y STRAUSS, William (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books
- LAILACH, Michael (2007). *Land Art*. Madrid: Taschen
- LIPPARD, Lucy R. (1994). Crossing into Uncommon Grounds. En HALL, Michael D. y METCALF, Eugene W., *The Artist Outsider. Creativity and the Boundaries of Culture*, 2–20. Washington (DC)/London: Smithsonian Institution
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos
- NIEDZVIECKI, Hal (2000). *We Want Some Too. Underground Desire And The Reinvention of Mass Culture*. Toronto: Penguin Books
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton (NJ): Princeton University Press
- PEIRY, Lucienne (2001). *Art Brut, The Origins of Outsider Art*. Paris: Flammarion
- PÉREZ SALAZAR, Gabriel, AGUILAR EDWARDS, Andrea y GUILLERMO ARCHILLA, María Ernestina (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79–100. Disponible en [#12]

- POLLOCK, Griselda (2007). Modernidad líquida y análisis transdisciplinar de la cultura. En OCHOA DE MICHELENA, FRANCISCO (Ed.), *Arte, ¿líquido?*, 27–34. Madrid: Sequitur
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y ROS VALLVERDÚ, Jaume (Eds.) (2017). *Contenedors d'olors. Un projecte d'exposició-instal·lació efímera. Escultura ceràmica, land art i interacció amb el paisatge* [Folletín autoeditado]. Disponible en [#13]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ASENSIO FERNÁNDEZ, José Antonio y CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores (2017, abril). Genealogías de anonimato. Un pretexto para recuperar la memoria a través de fichas didácticas en una publicación transversal. *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Badajoz, España. Disponible en [#14]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume y ASENSIO FERNÁNDEZ, José Antonio (2015, junio) «Lea las instrucciones de uso». Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de la creación artística. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en [#15]
- PROL, Gerardo (2012). *Ficha Subjetividad objetivada*. Disponible en [#16]
- RAQUEJO, Tonia (2003). *Arte hoy: Land Art*. Madrid: Nerea
- RODRÍGUEZ, Sergio (2009). *Busque, compare y, si encuentra un libro mejor, ¡cómpralo! Los anuncios que se quedaron en nuestra memoria*. Barcelona: Random House
- SÁEZ, Juanjo (2006). *Arte: Conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Random House
- SMITH, Keri (2012). *Cómo ser un explorador del mundo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica y Conaculta
- SMITH, Keri (2013). *Destroza este diario*. Barcelona: Paidós
- SMITH, Keri (2016). *Caos. El manual de accidentes y errores*. Barcelona: Paidós
- STANDING, Guy (2014). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones de Pasado y Presente
- STEIN, Joel (2013). Millennials: The Me Me Me Generation. *Time magazine*, 181(19). Disponible en [#17]
- STEVENS, Dannelle D. y LEVI, Antonia J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool To Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling (VA): Stylus Publishing
- TURLEY, Eric D. y GALLAGHER, Chris W. (2008). On the Uses of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *The English Journal*, 97(4), 87–92
- VAN GOGH, Vincent (1992). *Cartas a Van Rappard*. Barcelona: Parsifal Ediciones
- VAN GOGH, Vincent (2002). *Cartas a Theo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- VOGEL, Alicia (2018). Born from Chaos. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investiga-*

- ción y docencia. Volumen 3*, 58–59. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah (Eds.) (2014). *The Para-Academic Handbook: A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*. London: HammerOn Press
- WOOLF, Virginia (2012). *Una habitación propia*. Madrid: Alianza
- ZAFRA, Remedios (2013). *(h)Adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Madrid: Páginas de espuma

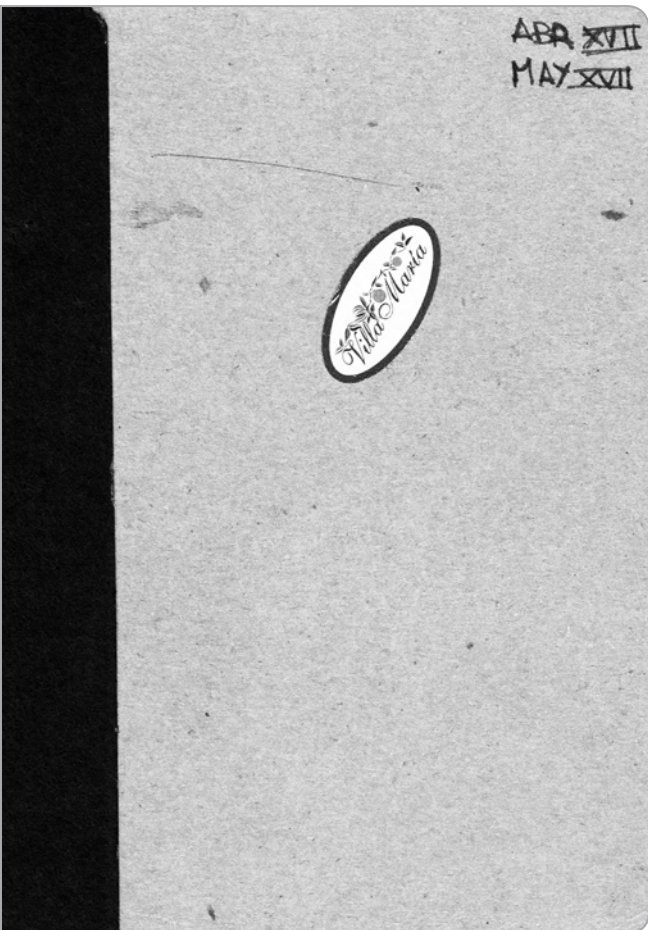




Cuaderno nº25

ABRIL 2017

MAYO 2017







«Almudena es del Madrid del 73 ... Como buena filósofa, ha trabajado en librerías, bibliotecas, repartiendo pizzas... y ha tocado el bajo en el grupo The Fraggles experience, famoso en su casa a la hora de comer. Durante las prácticas del CAP perdió las ganas de ser profesora, al descubrir que los docentes estaban más desmotivados que los alumnos ... Ahora es programadora *freelance* en Gerona.» (García, 2016, anverso de portada)

Trabajar autobiográficamente es una forma de *cope with* [Ing. lidiar con (algo)]. Mi cuenta en la red social visual *Instagram* (@joanmiquelporquer [#1]) recoge fotografías y vídeos de lugares y de objetos con los que me topo, entrópicos, donde la presencia humana siempre está pero nunca de cuerpo presente. Son documentos que buscan captar «aquello milagroso» de los sitios y las cosas, su *genius loci* en términos

del artista Bas Jan Ader¹ o del personaje de Robinson del cineasta Patrick Keiller.² Hay una frase atribuida a Marcel Proust que dice: «a veces estamos dispuestos a creer que el presente es el único estado posible de las cosas».

«Si sus hermanos mayores, que cursaron una carrera y un máster, han tenido que emigrar y han acabado realizando trabajos poco cualificados, ¿Para qué estudiar? La generación “nini”, que ni estudia ni trabaja, languidece en un ocio frustrante al que no ve salida. Es la consecuencia de haber acabado identificando la educación con una mera preparación para el mundo laboral ... Toda una generación está creciendo concibiendo la vida como sacrificio/evasión ... ¿Autodenominarse alternativas no parece condenarse a permanecer siempre en los márgenes?» (García, 2016, p. 20–21 y 29)

¹ Bas Jan Ader [1942–?] es conocido por sus escasas obras de arte conceptual en donde explora, a partir de la acción performática, la tragedia y lo sublime en términos del movimiento romántico: lanzándose con una bicicleta a un río, lanzándose desde una azotea al vacío o llorando sin razón aparente delante de una cámara, construye un relato sobre la incerteza de la existencia humana, sobre el riesgo, y lo hace de una manera que llega a ser tragicómica –como en un personaje de Buster Keaton–: «para Ader el arte no era una respuesta, fue una búsqueda y un camino. Como en la vida: no hay certezas, ni seguridad de no caer o fracasar durante el trayecto» (Galindo, 2004, p. 10). A su última obra la llamó, precisamente, *In Search of the Miraculous* [Ing. En busca de lo milagroso] (1975). En ella se embarcó en un pequeño bote con el objetivo de atravesar el océano Atlántico, desde Massachussets hasta Inglaterra. El cuento dice que, a las pocas semanas de travesía, se perdió el contacto con la embarcación. Apareció meses después, varada y desocupada, en la costa oeste de Irlanda. Sigue sin tenerse constancia del paradero de Ader: no sabemos si aquello fue una gran tragedia anunciada, un montaje o una despedida catártica: «el ser humano, que es libre por naturaleza, utiliza esa libertad para provocar su propia caída y con ella caen ideologías, historias, tradiciones y hasta el alma misma» (Galindo, 2004, p. 2). «Aquello milagroso» es para mí aquello tragicómico, futil e irrepresentable.

² Robinson es el personaje principal (y ficticio) de la tríada de documentales de ficción dirigidos por Patrick Keiller *London* (1994), *Robinson in Space* (1997) y *Robinson in Ruins* (2010). En ellos se suceden planos fijos de distintas localizaciones del sur de Inglaterra, mientras una voz en off narra vivencias del personaje y las interconecta con cuestiones de la historia, la política y la ecología del lugar que se retrata, de la isla británica y del mundo. El personaje protagonista nunca aparece en la escena, aunque siempre está *abí*: observamos los planos desde su punto de vista, siempre observamos el paisaje. Robinson cree que, si lo mira con suficiente atención, este «le revelará la *base molecular* de los eventos históricos» [Ing. *reveal to him the molecular basis of historical events*] (Massey, s. f., p. 14) que en él se suceden o que están por llegar [#2].

Al terminar la primera sesión de la sección de Estudios de Género que imparto durante el curso 2016–17, en la que he explicado el contexto y objetivos de la asignatura, me siento a reflexionar. La presentación la he realizado a partir de la lectura de un texto escrito en html, lleno de referentes y muletillas de la cultura popular contemporánea. Tengo la sensación, por un lado, de no haber sido riguroso con su uso, de que sean demasiado *a-académicas*; pero por otro lado, no dejo de sentir que esos nombres y palabras pueden ser tan *correctas* como cualesquiera otras si se entiende el aula y la asignatura como un contexto de guerrilla. Porque, ¿qué hace más o menos válida una fuente si ésta contribuye a reforzar un argumento y si se tiene en cuenta su origen, contexto y situación ideológica? Un listado de referencias bibliográficas puede equiparar, en apariencia, cualquier recurso que se utilice.

Mientras pasaba los ojos y las manos por los dosieres y trabajos de edición que realicé en los últimos cursos de licenciatura y durante mi estancia *Erasmus* en Inglaterra, me pregunté en qué momento *dejé de hacer «cosas»*.

A un compañero, en el despacho, le preguntan si volvería a empezar los estudios de doctorado, que dejó hace un tiempo: «estoy agotado, llevo muchos años agotado. Doce años sin parar».

Los tertulianos del programa de radio matinal discuten sobre las últimas declaraciones del cocinero y presentador de televisión Jordi Cruz, publicadas en un periódico digital en la jornada anterior, Día Internacional del Trabajador. El artículo responde a un reportaje publicado días antes en el mismo rotativo (Brunat, 24/04/2017), en donde stagiers [Ing. «personas en escena», personas en prácticas o aprendices] en distintos restaurantes de prestigio hablaban de las condiciones de explotación a las que habían sido sometidos:

«Me molesta que se hable del trabajo del ‘stagier’ como algo negativo, como si fuera un abuso o una mala práctica», afirma Jordi Cruz, chef del restaurante Àbac (una estrella Michelin) y jurado en el popular concurso ‘Masterchef’. “Yo nunca he hecho un ‘stage’ y me da mucha envidia cuando veo que alguien viene de estar en la cocina de Martín Berasategui, por ejemplo. Estás aprendiendo de los mejores en un ambiente real, no te está costando un duro y te dan alojamiento y comida. Es un privilegio. Imagínate cuánto dinero te costaría eso en un máster en otro sector”, argumenta Cruz. Y continúa: “Un restaurante Michelin es un negocio que, si toda la gente en cocina estuviera en plantilla, no sería viable. Tener aprendices no significa que me quiera ahorrar costes de personal, sino que para ofrecer un servicio de

excelencia necesito muchas manos. Podría tener solo a 12 cocineros contratados y el servicio sería excelente, pero si puedo tener a 20, será incluso mejor. Las dos partes ganan. Es un ‘tú me das tus manos y yo te enseño’.» (Brunat, 01/05/2017, párr. 2–3)

Cruz ha abierto la caja de los truenos y el debate sobre lo que significa ser aprendiz, becario o voluntario en el contexto hipercapitalista contemporáneo. Los tertulianos provienen en su mayoría del mundo de la comunicación, pero opinan abiertamente sobre el tema y confunden con frecuencia los términos. El propio artículo de Brunat lo hace también: un becario percibe una ayuda económica, un aprendiz o alguien en prácticas no tiene porqué hacerlo. Se degrada poco a poco el concepto de *beca*, se atribuye a la no retribución y se cambia, de facto y simbólicamente, su sentido.

Unos defienden la postura del chef y otros la critican agriamente. El moderador interrumpe la conversación en un momento acalorado de debate para ir a la publicidad. «Un currículum dice qué eres, pero no quién eres ... nosotros te miramos a los ojos», dice el anuncio de una Empresa de Trabajo Temporal que salta a continuación, autopropulsada por el sentido de la casualidad.

Asisto a un curso gratuito sobre *Bioemprendeduría* dirigido principalmente investigadores pre- y post-doctorales, organizado por una fundación de la Universidad de Barcelona que trabaja en el ámbito de la transferencia del conocimiento, y con sede en un centro de investigación perteneciente a otra fundación con el nombre de una de las personas más ricas del estado [#3]. Durante la primera sesión me entretengo anotando algunas frases de los distintos ponentes:

- * «Cuando hay mucho enfado es cuando el emprendedor funciona mejor. Los mejores innovadores son las personas que son capaces de leer mejor su enfado.»
- * «La innovación es transformar el dinero en conocimiento y volver a transformar el conocimiento en dinero ... No estáis acostumbrados a hablar en este lenguaje y deberías estarlo.»
- * «Los académicos sois muy buenos en un sitio determinado, no en montar empresas.»
- * «Hay que poner al emprendedor en el centro de la foto.»
- * «Los académicos tienen el *efecto Gollum*.»³

³ El ponente hacía referencia aquí al personaje de la serie de libros *El Señor de los Anillos* de

- * «Mi máster fue meterme en una “biotech”. ... La experiencia real la tienes en una actividad real. No conozco formación que pueda ser tan específica.»
- * «¿Qué valen las cosas? Lo que alguien esté dispuesto a pagarte.»
- * «Queremos curar el cáncer, pero acabaremos haciendo cosmética... [risas].»

«Hola “artemaniacos”. Esto es *Art Attack*, el programa de manualidades que te muestra que no hay que ser un gran experto para ser un gran artista». Estas palabras, pronunciadas por el presentador Jordi Cruz, abrían cada capítulo de esta serie producida por la factoría Disney, emitida durante la década de los 2000 y que, como indica su nombre, aspiraba a la enseñanza de los procesos de realización de distintas manualidades paso a paso. El presentador ha recibido mensajes amenazantes en las redes sociales por ser homónimo del cocinero Jordi Cruz Mas y respecto a sus declaraciones sobre el uso de *stagiers* en su restaurante (Redacción, 03/05/2017). Existe un cierto paralelismo entre el Jordi Cruz que enseñaba a realizar manualidades en televisión *gratuitamente* y el chef de la nueva cocina española que emplea aprendices para componer «obras de arte en platos» a cambio de experiencia y de currículum.

En *Art Attack*, cuando se enseñaba a hacer una actividad, se hacía un plano cenital de la manipulación de los materiales y herramientas sobre una mesa. De la persona que realizaba las actividades –presuntamente Cruz– tan solo se veían las manos y se escuchaba la locución. Pero uno no podía dejar de extrañarse cuando se fijaba en que las manos masculinas que aparecían en la pantalla parecían pertenecer a una persona más vieja que el presentador, con apenas 20 o 30 años entonces. Manos

J.R.R. Tolkien. Gollum es una criatura deforme y antropomórfica consumida por la posesión del *anillo único*. El anillo, un artefacto de gran poder, se vale de la criatura para sobrevivir en el tiempo: la esclaviza, vacía su mente de cualquier otro pensamiento y absorbe su voluntad a cambio de prolongar su vida de una forma miserable. A raíz de la adaptación cinematográfica de la serie entre 2001 y 2003, este personaje se hizo popular por su imagen patética y su definición del anillo como «Mi Tesoro» (*My Precious*, en su versión original inglesa). El personaje da lugar a la creación de un neologismo sociológico, la *gollumización*. Rao (2011) define este fenómeno como el momento en el que el consumismo *no son personas consumiendo productos, sino productos consumiendo personas*: «Gollum es el empleado y el consumidor. Un prosumidor atrapado en un abrazo mortal con un producto. Un fan delirante del mismo» [Ing. *Gollum is both employee and consumer. A prosumer locked in a death embrace with a product. He is a raving fan*] (Rao, 2011, pág. 16). Me pregunto ¿No son(mos) los académicos *Gollums* de nuestro propio trabajo, de nuestro contexto? ¿No se nos obliga acaso a serlo?

«anónimas» del autor de aquellas manualidades en la sombra y Cruz como la cara visible. Las manos anónimas de los *aprendices* en el restaurante, y otro Cruz como rostro reconocible.

Un café con leche y unas tostadas frente a el recinto de S'Escorxador en Palma multitud de mañanas de los días laborable del mes de julio –y también agosto– de 2015 y 2016. Antes de entrar en la biblioteca que hay en el recinto ojeo algún libro. Durante algunos días le toca el turno a *Los detectives salvajes* (2015) de Roberto Bolaño. El aire de la mañana todavía es fresco, la cafetería-panadería está orientada de manera que solo durante las últimas horas de la tarde sea golpeada por el sol. El libro en cuestión describe parajes interiores de pisos con colores cálidos, casi con un filtro amarillo sobre sus paredes blancas y vacías. A eso de las nueve y media cierro el libro, pago lo consumido y entro en el antiguo matadero –hoy sede de equipamientos públicos, un cine cooperativo, bares de copas y un mercado gastronómico–. La biblioteca ocupa uno de los antiguos pabellones, una sala alta con una bóveda de vigas de madera y acero que sustentan un techo de tejas cerámicas. La climatización está a una temperatura baja –con un agradable *runrún* en su funcionamiento– y las ventanas esmeriladas y fijas dejan en la penumbra el interior de la nave, dando a la estancia la sensación de cámara frigorífica. Hay silencio, excepto por algún ronquido esporádico de uno de los usuarios. Leo, subrayo, extraigo fragmentos de textos, escribo hasta el mediodía, en cuando salgo. Me golpea por norma una vaharada de aire cálido, por el contraste con el interior, que combina con los colores cálidos de las paredes del recinto.

En algún momento del mes de mayo de 2017 me siento en un café en un chaflán del Eixample Esquerre de Barcelona, más o menos a la misma hora en la que lo hacía en Palma y, otra vez, con un libro de Bolaño entre las manos. Me mentalizo para trabajar con documentos para Arte+Social+Textil, con el último informe de mi investigación, con la corrección de un texto de un estudiante, con la preparación de una clase y con algunos resúmenes de comunicaciones para un congreso. En el trajín de la avenida se oyen momentos puntuales de silencio cuando los semáforos frente al chaflán en donde estoy sentado obligan a los vehículos a detenerse. En la novela, tres profesores y una profesora universitarios se embarcan en la búsqueda de un escritor misterioso y *de culto* y se enfrentan, de paso, con sus propios egos y sus debilidades morales: «de Liz Norton lo único que sabían era que daba clases de literatura alemana en una universidad de Londres. Y que no era, como ellos, catedrática» (Bolaño, 2017, p. 25).

Uno de los ponentes en el curso de «bioemprendeduría» proyecta una tira cómica de la serie *Dilbert*.⁴ Lo hace para hablarnos de cómo habría que ver nuestras ideas geniales, nuestra investigación puntera, nuestra gran innovación. Nos pide una cura de humildad. En la tira cómica de tres viñetas vemos a Dilbert y al perro Dogbert en una mesa de oficina, hablando.

Dilbert: ¿Y bien? ¿Qué piensas de mi nuevo poema?

Dogbert: Una vez leí que si se diera un tiempo infinito, mil monos con máquinas de escribir serían capaces de escribir la obra de Shakespeare.

Dilbert: ¿Bueno, pero qué hay de mi poema?

Dogbert: Tres monos, diez minutos.

«Lo que hay que saber es qué preguntar», nos dice el ponente. «No hay que tener miedo a no saber cómo hacerlo, sino a no saber qué preguntar.»

Docencia de una materia con la sensación de querer abarcar cualquier variante posible de la misma y con la voluntad de cubrir carencias (percibidas con filtro ideológico) en un sistema determinado. La tocata y fuga en re menor (BWV 565) de Johann Sebastian Bach [1685–1750].⁵

Un anuncio en el lateral de un autobús de la línea 54 (Estación del Norte-Zona Universitaria) detenido en un semáforo con el lema «tu vida es una start-up». En la imagen, un postadolescente sonriente con zapatillas deportivas, ropa casual y mochila impoluta mira a cámara:

«Cuando la enseñanza se paga, se obliga al estudiante a costear algo diseñado con criterios que no tienen mucho que ver con el estudiante. La supervivencia dentro de

⁴ Creada por el dibujante Scott Adams en 1989 y publicada ininterrumpidamente hasta la actualidad, *Dilbert* relata la vida cotidiana de distintos personajes en una oficina administrativa norteamericana. El personaje principal de la serie, Dilbert, es un ingeniero inadaptado; uno de los principales personajes secundarios, su alter ego y voz de conciencia Dogbert, es un perro parlante que hace todo lo posible para aprovecharse del sistema en el que está insertado. Para la tira cómica a la que me estoy refiriendo, una de las primeras que fueron publicadas en la serie, véase [#4].

⁵ Discutiblemente una de las más conocidas del compositor barroco alemán por su uso en múltiples obras cinematográficas. Interpretada normalmente con órgano, sus primeras notas son del todo reconocibles [*tatataaa-tata-tata-taaa-taaaa*] [#5].

un mercado dirigido por la oferta y la demanda laboral, la competitividad nacional, etc. El proceso que debiera perfeccionar a los individuos como parte de un complejo social los convierte en personas encapsuladas e instrumentalizadas ... Pero ni artistas ni educadores somos inocentes de esta marginalización y banalización: los artistas estamos preocupados por el ego y el mercado, y los educadores por la supervivencia dentro de un sistema diseñado para una función ajena. El arte se redefine en las galerías, y la educación en una burocratización en la cual se gasta más dinero en administración que en el desarrollo del estudiante. Ambos campos se mantienen como profesiones mutuamente extrañas, sin entretener la posibilidad de fusión. Las teorías rebeldes en este campo de la pedagogía son excéntricas y minoritarias, y por ende, incapaces de oponerse al esfuerzo arrollador de la cuantificación de la calidad» (Camnitzer, 2017, p. 20–23).

- [#1] <https://www.instagram.com/joanmiquelporquer/>
- [#2] <https://vimeo.com/17361432>
- [#3] <http://www.biocat.cat/ca/agenda-del-sector/curs-claus-bioemprendre-2017-1a-sessio>
- [#4] <http://dilibert.com/strip/1989-05-15>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=ho9rZjlsyYY>
- [#6] https://www.elconfidencial.com/espana/2017-05-01/michelin-arzak-munoz-masterchef-defienden-becarios-alta-cocina_1375118/
- [#7] https://www.elconfidencial.com/espana/2017-04-24/los-becarios-de-adria_1371187/
- [#8] http://www.replica21.com/archivo/articulos/g_h/331_galindo_ader.html
- [#9] <https://thefutureoflandscape.wordpress.com/landscapespacepolitics-an-essay/>
- [#10] <https://www.ribbonfarm.com/2011/01/06/the-gollum-effect/>
- [#11] https://www.huffingtonpost.es/2017/05/03/el-presentador-jordi-cruz-triunfa-en-twitter-por-su-reaccion-al_a_22067016/

BOLAÑO, Roberto (2015). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama

BOLAÑO, Roberto (2017). *2666*. Barcelona: Debolsillo

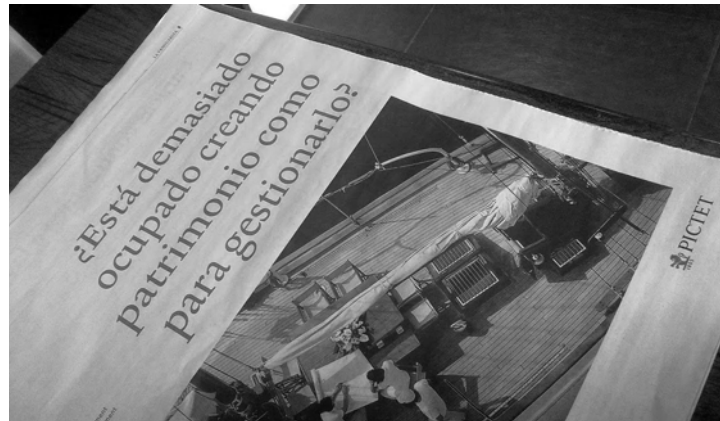
BRUNAT, David (01/05/2017). Los chefs Michelin defienden tener becarios sin cobrar: «Para ellos es un privilegio». *El Confidencial*. Disponible en [#6]

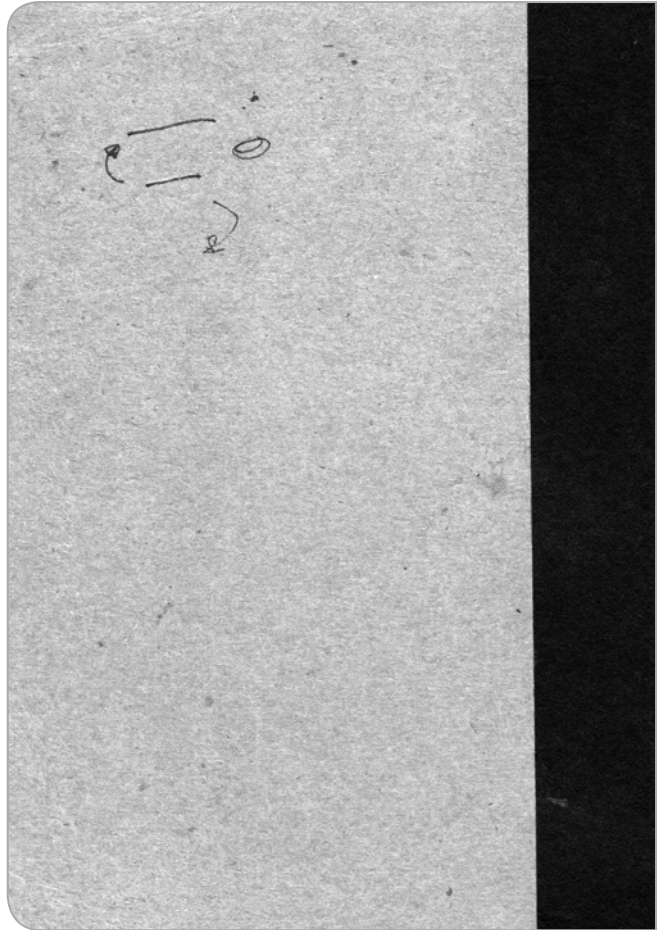
BRUNAT, David (24/04/2017). La miseria de ser becario de Adrià, Muñoz o Berasategui: 16 horas a palos y sin cobrar. *El Confidencial*. Disponible en [#7]

CAMNITZER, Luis (2017). Ni arte ni educación. En GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID (Ed.), *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, 19–26. Madrid: Catarata

GALINDO, Gabriela (2004). Bas Jan Ader. Una obra en tres caídas. *Réplica 21*. Disponible en [#8]

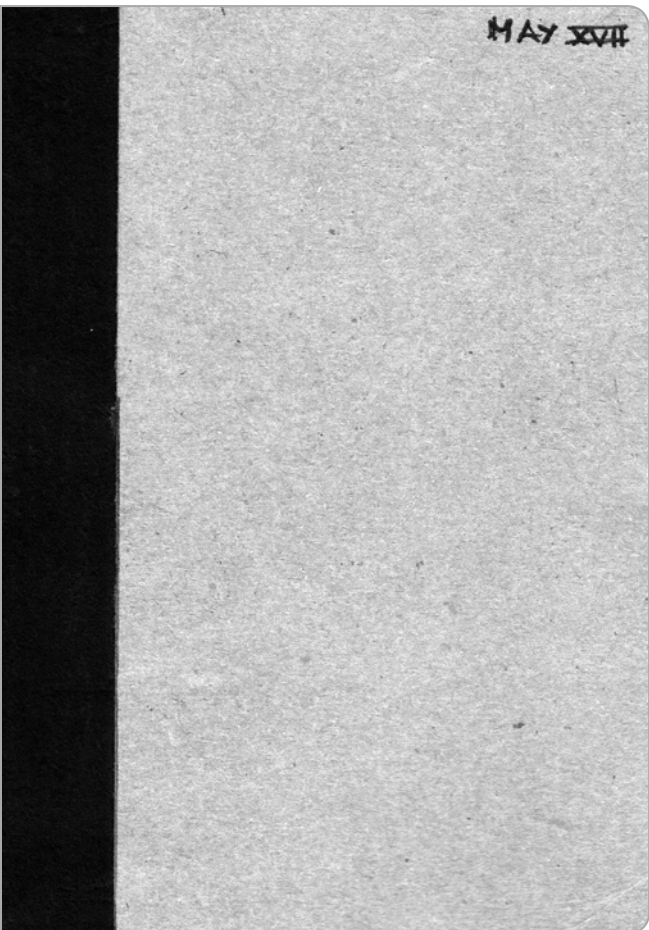
- GARCÍA, Almudena (2016). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera Libros
- MASSEY, Doreen (s. f.). *Landscape/space/politics: an essay*. Disponible en [#9]
- RAO, Venkatesh (2011). *The Gollum Effect*. Disponible en [#10]
- REDACCIÓN (03/05/2017). El presentador Jordi Cruz triunfa en Twitter por su reacción al error más repetido. *Huffington Post*. Disponible en [#11]

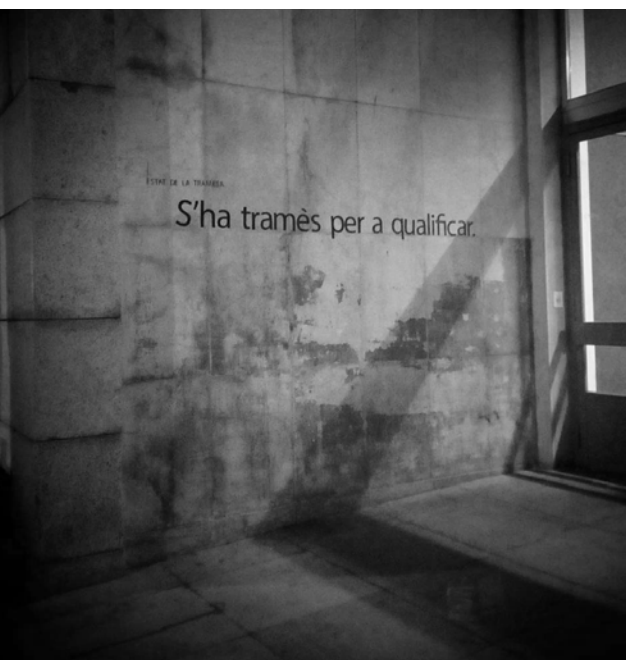




Cuaderno nº26

MAYO 2017





Un colega está actualizando el Plan Docente de una de sus asignaturas para el próximo curso a través del aplicativo online correspondiente. Veo que corta, pega y reordena la información y que añade bibliografía actualizada.

El documento se publica en la página web de la facultad y sirve –o debería servir– al alumnado para conocer los contenidos que se tratan en cada asignatura, sea para decidir si se matricula en la misma, sea para comprobar que lo que se imparte es efectivamente lo que se debería. Para los docentes no titulares o para aquellos que participan en programas colectivos, el *Plan Docente* es un modelo orientativo para plantear y coordinar la impartición de las materias y conocer los compromisos adquiridos con las personas estudiantes.

El proyecto al que se adscribió parte de mi investigación durante los años 2015 y 2016 buscaba analizar la calidad de las *guías docentes* a través de rúbricas generadas con el fin de destacar sus puntos flacos, proponer mejoras a dichos documentos y establecer unas líneas para su elaboración. Una de las principales críticas al planteamiento del proyecto por parte de algunos de sus componentes era que el sistema de rúbricas que elaboró otra parte del grupo se limitaba a evaluar los planes docentes a nivel formal –su corrección ortotipográfica, su coherencia lingüística– pero sin entrar en el cuestionamiento conceptual, en el poso ideológico de los mismos –lo que era objeto por el que algunos de nosotros que nos habíamos identificado originalmente con el proyecto–. Nuestra crítica implicaba que destacar los problemas formales y proponer un modelo de redacción *correcto* no implicaba una mejora cualitativa de los planes, sino tan solo una mejora cosmética, por muy bien referenciada y fundamentada que estuviera.

Por aquél entonces, como investigador en formación, creía que los planes no eran editables por los docentes y que debía esperarse, por ejemplo, a un cambio en el plan de estudios para hacer cualquier modificación. ¡Qué desinformado! Atribuía que incluir cambios implicaba una gran empresa y que aquello era lo que justificaba parte de la dimensión de aquél proyecto al que me había adscrito. Viendo a mi colega modificando su plan docente de forma tan mecánica y sencilla, como una tarea administrativa más, relativizaba el impacto que pretendía el proyecto: si de homogeneizar y de hacer visualmente placenteros los planes se tratara, hubiera sido suficiente con contratar a alguien con los conocimientos adecuados para hacerlo.

Con un compañero del grupo de innovación docente acudimos a una reunión en el ayuntamiento de una pequeña población en el límite de la provincia de Barcelona con Lleida. Él quiere plantear al ayuntamiento un proyecto de revitalización de un espacio junto al río que cruza el municipio, unos antiguos lavaderos, para convertirlos en un lugar de actividad cultural que implique colegios de la zona y a la propia universidad. El alcalde nos escucha, pero es muy claro: no hay financiación alguna, hay que pedir permisos a un mínimo de cuatro entes públicos (entre locales, comarcales y nacionales) con sus respectivos informes y, antes de plantear siquiera su posibilidad al municipio, hay que elaborar un pre-proyecto que contemple todas estas cuestiones.

Vuelvo de la reunión en ferrocarril mientras continúo 2666 (2017) de Roberto Bolaño. He decidido no apearme en la parada que pretendía y continuar hasta el final del trayecto, en l'Hospitalet del Llobregat, para recoger un paquete que no he identificado en una agencia de transportes en la calle Cobalt, que comparten entre este municipio y Cornellá del Llobregat. Bajo en la estación, salgo y me dirijo en dirección al mar hasta que encuentro la calle cruzando la Avenida de la Marina. El mapa dinámico que aparece en mi móvil me indica que para ir al número 36 debo torcer a la derecha y así lo hago. Pero tras caminar algunas calles, me doy cuenta de que los números de los edificios marcan el 146, 148, 150... La geolocalización debe ser errónea, asumo, y deshago el camino en dirección opuesta. Cruzo frente a talleres, almacenes y personas terminando sus jornadas laborales. Camiones estacionados y furgonetas en movimiento y naves en demolición me llevan hasta un edificio tapiado de ladrillos rojos y cemento desconchado con un 36 desdibujado sobre la puerta.

«Eran sensaciones, ideas-juego. Como si se aproximara a una ventana y se forzara a ver un paisaje extraterrestre» (Bolaño, 2017, p. 255). El lugar y el trayecto me han desubicado, estoy en ayunas. «Creía (o le gustaba creer) que cuando uno está en Barcelona aquellos que están y que son en Buenos Aires o en el DF no existen. La diferencia horaria era sólo una máscara de la desaparición. Así, si uno viaja de improviso a ciudades que en teoría no deberían existir o aún no poseían el “tiempo”

apropiado para ponerse en pie y ensamblarse, se produce el efecto conocido como jet lag» (Bolaño, 2017, p. 255–256).

Llamo a la agencia y pregunto por su ubicación. «El número 36 –insiste la persona que toma el teléfono–, pero asegúrese de que sea el 36 de Cornellá de Llobregat, no de l’Hospitalet». Y así, deshago de nuevo el camino hasta la Avenida de Marina y continúo donde se sucedían el 146, el 148 y el 150. Cuando llego a la altura del número 180, los números de los edificios dan un salto y empiezan a retroceder de forma impar: 79, 77, 75... Cruzo la calle del polígono industrial esquivando algunos camiones y sigo por una acera llena de hierbas crecidas y cartones arrastrados por el viento... 64, 62, 60... Entre un condominio de naves idénticas localizo finalmente el número 36 y a la agencia de transportes.

El interior es un espacio blanco y vacío, tan solo ocupado por algunos paquetes y una furgoneta de reparto al fondo. El ambiente se percibe *plano* y de color pastel, como en el largometraje *El Gran Hotel Budapest* (2014) de Wes Anderson. Junto al portón metálico de la nave hay una pequeña garita con un ventanuco donde hay una empleada que me pregunta qué estoy buscando. Deletreo mi apellido y revisa una estantería al fondo. Tras unos minutos, saca de entre otros paquetes uno envuelto en plástico de unos 30x40 centímetros y me lo entrega tras firmar el albarán correspondiente. Salgo del lugar hacia, me encamino a la estación de metro más próxima y abro el paquete por el camino. Hallo dentro un cartón corrugado –lo que da volumen al paquete– que protege a un libro no mucho más grande que la palma de mi mano. Los protagonistas de la primera historia en *2666* buscaban a un escritor llamado Benno (von Archimboldi) y yo he encontrado en la caja a Bruno (Latour) y a un libro sobre los *actantes*: aquellos elementos, animados o inanimados, que condicionan la mirada de algo en una situación social (2008).

En la Avenida del Carrilet me quedo ensimismado observando el desguace que hay en la acera de enfrente, en donde una gran grúa fija sobre una torre de acero toma grandes pedazos de *ferralla* en su garra como si de un personaje más del paisanaje se tratara. Las deja caer con un gran estruendo destructor.

Nos reunimos varias colegas (de Barcelona y de Jaén) y yo con uno de los técnicos del Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (PMID) para charlar sobre la posibilidad de proponer un proyecto que no termina de encajar en ninguna de sus convocatorias abiertas. Nos sentamos en torno a una mesa, en corro, y mientras planteamos nuestras dudas, me quedo con algunos retales de la conversación.

Proclamamos queja de que en el contexto actual se dedica más tiempo a justificar una innovación que a aplicarla y a que la aplicación, por estrategia y complejidad, se

la centra en un ámbito local y no sistémico. «La innovación –dice una– ha provocado que la gente se centre mucho en la estrategia y no en aplicar ... y el problema con la innovación es que nos hemos centrado en el aula y no en como afecta al alumno». La teoría y los resultados *tangibles, medibles* acaban por tener atribuida una mayor importancia que el impacto *real* (modificación de comportamientos, aprendizaje significativo) sobre el alumnado, sobre las personas. Otra argumenta que uno de los principales intereses del proyecto es enfatizar que «en el campo de la educación en arte no existe una única metodología», una sola manera de hacer. En muchos contextos académicos todavía se mantiene la idea de que solo existe *una forma* de enseñar arte: la que conduce a la producción de un objeto o artefacto (sea este tangible o no).

«Lo que se busca es *impartir* “una” metodología del arte, no necesariamente con valores docentes ni pedagógicos». A partir de nuestra propia práctica y el conocimiento de la de otros en otros puntos geográficos del estado, creemos que es importante recoger las diferentes metodologías que se escapan de esta visión única de la docencia de arte y que se basan en *métodos de creación* propios del arte como herramientas para la elaboración de proyectos críticos, individuales o colaborativos. Creemos que vale la pena investigar si dichas metodologías son extrapolables a otros contextos y evaluar su impacto en el alumnado de las facultades de Bellas Artes y de Educación. «Ni nota ni satisfacción miden el aprendizaje», dice alguien, por lo que la evaluación debería ser por observación –subjetiva, cualitativa, informada–.

En el mes de junio presentamos el anteproyecto *METODOLOGÍAS DE LA CREACIÓN(n) APLICADAS A LA DOCENCIA EN ART(e)*. Comienza así:

La experiencia docente de los distintos miembros de este equipo de trabajo en diversos niveles educativos y especialidades artísticas, nos permiten crear un espacio de debate y de intercambio (presencial y online), con el fin de establecer modelos metodológicos eficaces que: 1) repercutan en la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos; y 2) sean transferibles a cualquier otro/a docente y/o creador/a que quiera aplicarlo en la enseñanza de las artes o en sus propios procesos creativos, incluso a otras áreas de conocimiento. Consideramos las «metodologías de creación» como metodologías didácticas activas (apartado E) y eficaces para un aprendizaje basado en elaboración de proyectos (E5), PBL, Casos y Simulaciones (E7) y el aprendizaje colaborativo (E2), que nos permite además, implicar el Aprendizaje-Servicio (E4) como recurso en la enseñanza de las artes. Se observará la evaluación continuada (C4), entre iguales (C5) y formativa (C6) que en estos métodos se siguen, para valorar su implementación y desarrollar instrumentos que muestren la mejora del aprendizaje. El campo de trabajo de estos proyectos y sus ramificaciones corresponden, por tanto, con el catálogo de líneas de innovación docente de PMID.

Como concedores –por la propia experimentación– de mecanismos y sistemas en los proyectos de creación artística, dentro de la multiplicidad existente: 1) intentaremos exponer a través de síntesis documentales las diversas fórmulas usadas, compartiéndolas a través de dinámicas colaborativas, en contextos profesionales y encuentros científicos; y 2) las intercambiaremos en la práctica docente de cada uno de los participantes en el proyecto (asignaturas en distintas titulaciones y niveles educativos, y experiencias de participación ciudadana y colaboraciones con asociaciones y entidades culturales, implicando en el proceso la evaluación continua, el debate y análisis para la mejora, a partir de las divergencias y elementos comunes en estas metodologías que subyacen en las experiencias docentes.

23 de mayo de 2017, 10:00 horas. Inauguramos la segunda edición de las *Jornadas de Investigación y Divulgación Arte+Social+ Textil*. La sala de actos de la Facultad de Bellas Artes no está ni muy llena ni muy vacía. El evento se ha anunciado por las vías internas, se han colgado carteles en los distintos edificios de la facultad y se ha avisado por correo electrónico a quienes podían estar interesados/as. Se ha hecho una publicación en el grupo de Facebook de la iniciativa, pero la experiencia nos dice que es muy difícil arrastrar a la gente, y más cuando se acerca peligrosamente el final del curso. Pero no nos queda otra: las exposiciones virtuales del proyecto *Exposiciones enREDadas* al que estamos vinculados se inauguran durante esta semana y durante las jornadas también inauguramos la nuestra –justo en el momento en que se inician– [#1]:

Las II Jornadas de Investigación y Divulgación Art+Social+Textil se producen para dar visibilidad a las propuestas orales presentadas a través de la convocatoria abierta de 2017 y a otras propuestas invitadas. En esta edición, y con la filosofía de *extenderse en el territorio*, las jornadas cuentan con una sede distinta para cada uno de los dos días que las componen: la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona i la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic.

En su segunda edición, las jornadas darán cabida a presentaciones en torno a los temas de metodologías de creación (personales y colectivas), pedagogías de oficio e iniciativas de acción social.

La entrada y participación en el evento es libre y gratuita, hasta completar aforo de los espacios. Las conferencias se imparten en catalán y/o castellano. Se expedirá un certificado electrónico de asistencia para aquellas personas que lo soliciten. [#1]

Tras una pausa para el café y pastas –con una máquina que hemos tomada prestada de los compañeros maestros de taller y con zumos que hemos traído esta mañana– empezamos con las conferencias seleccionadas.

10:40–11:20

Montse Bayén y Nuria Nubiola

By my Eco, Back to Eco

«By My Eco se constituye en el 2013 de la mano de Montse Bayen y Núria Nubiola con el objetivo de generar proyectos que acerquen la sostenibilidad a todos y todas. Montse, experta en consultoría ambiental y Núria, dedicada a la educación y comunicación ambiental, constituimos la Asociación *By my eco*. Una mezcla de experiencias y visiones, que nos permiten impulsar acciones que beneficien a la sociedad y disminuyan el impacto sobre el entorno, y sobre el planeta.» [#2]

Montse y Nuria tenían un *stand* en la edición 2016 de la Feria de Economía Solidaria de Catalunya, en donde las conocí. Estaban rodeadas de pequeñas prendas y accesorios realizados con tejido tejano reciclado y me explicaron sobre su proyecto. Les hablé de A+S+T y las invité a que participaran.

«Reutilización, reciclaje, valoración ... Hacemos que las cosas pasen ... Aunque lo nuestro es la producción, no va muy con el arte [en sentido tradicional] ... Tenemos que vender para que el proyecto sea viable. Queremos ser una marca educadora ... Nos hemos profesionalizado en el reciclaje tejano ... Salir de aquello *handmade* para trabajar a mayor escala en colaboración con talleres sociales ... Creemos en la economía circular, en que desde una marca y un producto se puede hacer sensibilización [sobre sostenibilidad]. Hacemos talleres con jóvenes a partir de restos textiles no comercializables.»

11:20–12:00

Rafael Romero Pineda

El reto pedagógico de los materiales pictóricos naturales, ecológicos y sostenibles

Rafael combina la creación artística y la educación secundaria con la docencia en técnicas pictóricas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Sus clases son célebres entre el alumnado por enseñar a elaborar los materiales con los que trabajar a partir de materias primeras recogidas en la naturaleza en salidas de campo:

«[Entiendo] los oficios y los conocimientos como bienes sociales de necesaria preservación ... La gente no está demasiado formada en lo que vende [en las tiendas especializadas en artes]. Los productos están mal etiquetados... no sabemos lo que tenemos en las manos ... Dice Nick Neddo en *El artista orgánico* (2016) que hay que acercarse a la naturaleza con curiosidad y respeto y dejarse guiar por la inspiración creativa ... Hoy nos hemos dejado guiar por la perversión elitista del arte como elemento de mercado y hemos olvidado el abrir los ojos hacia el contexto donde se desarrolla ... Trabajar en la naturaleza es un camino que nos lleva a recordar que somos una parte de la historia natural y de la ecología y no astronautas que visitan un planeta ajeno ... Y vemos a la gente feliz [sabiendo hacer las cosas]»

12:20–13:00

Alfredo Gavín

¿Cómo surge el museo de dibujo Julio Gavín Castillo de Larrés? [#3]

El Museo del Dibujo Julio Gavín–Castillo de Larrés es un centro de exposición especializado en el pequeño pueblo de Larrés, en la provincia de Huesca. Pese a sus pequeñas dimensiones, es uno de los referentes en cuanto a la exposición de obra gráfica en el sur de Europa. Su actual director, Alfredo Gavín, ha sido invitado para hablarnos de cómo se origina el museo. A él y al centro lo conocimos en un viaje a principios de 2017, cuando varios otros compañeros visitamos también el Museo textil de Marie Noëlle Vacher. Rafael nos había hablado del castillo y Alfredo nos abrió sus puertas para hacer un recorrido por sus salas acondicionadas y rebosantes de enmarcados con obra de dibujantes e ilustradores españoles de los siglos XIX y XX. Nos fuimos de allí con la idea de realizar algún proyecto conjunto y, meses después, un estudiante de Trabajo de Final de Grado de una de las colegas realizó parte de su proyecto en el lugar. Invitamos a Alfredo a las jornadas porque creíamos que era interesante conocer cómo era el proceso de nacimiento de un museo de arte en un contexto rural.

En pocas palabras, Alfredo nos habló de una asociación, *Amigos del Serrablo*, que había iniciado su andadura con la revitalización desinteresada del patrimonio arquitectónico de la región en los años 70 y 80 [#4]. A partir de ese largo recorrido, empezaron a interesarse también por el patrimonio inmaterial y crearon un centro de documentación y una revista de divulgación que se le vinculaba (*Serrablo*). Julio Gavín, su padre, atesoraba una colección de dibujos que deseaba exponer y, tras la donación de un castillo en estado de ruina y su laboriosa restauración... Empezaba el museo, en el año 1986.

«¿Cómo se consiguen las obras que tenemos en el museo [siendo este tan pequeño]? Pues con mucho morro ... Pero si el proyecto no fuera serie, nadie nos cedería. Mantenemos un contacto directo con los artistas ... Nuestro museo es como un gabinete de curiosidades, [con cuadros en todas las paredes] y eso nos gusta ... La cultura es lo que hace que seas muy libre en tu tiempo, no en lo que gastas tu tiempo libre.»

[...]

[#1] <http://artsocialtextil.com/jornadas>

[#2] <http://bymyeco.com/equipo-2/>

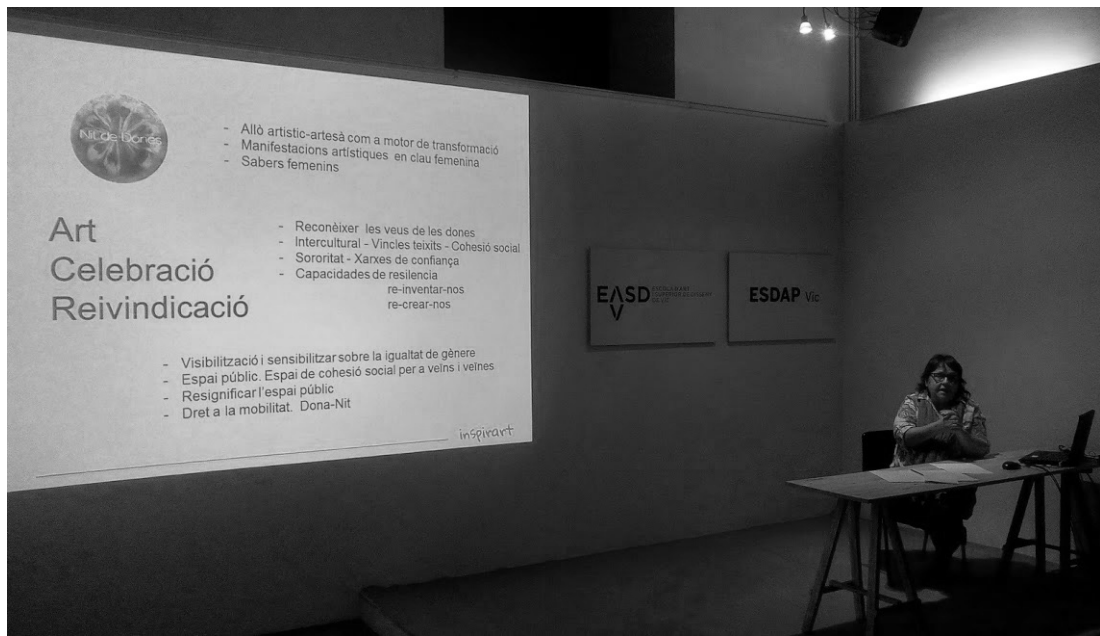
[#3] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/06/Alfredo-Gavin_AST_Pres.pdf

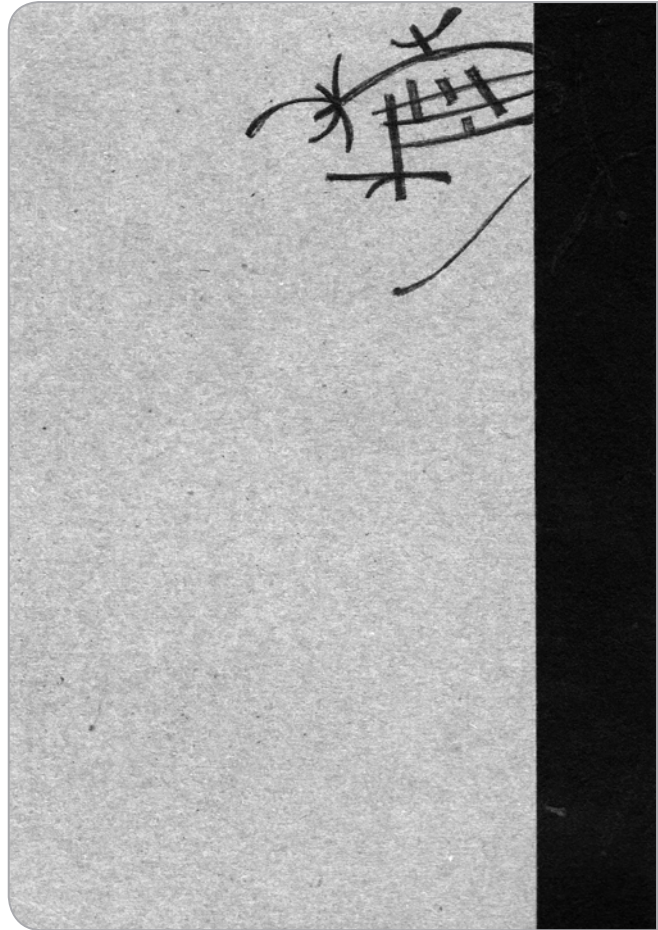
[#4] <http://www.serrablo.org/guia/por-que-nace-amigos-de-serrablo>

BOLAÑO, Roberto (2017). 2666. Barcelona: Debolsillo

LATOUR, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial

NEDDO, Nick (2016). *El artista orgánico. Como hacer pinturas, papel, pigmentos, impresiones y utensilios de arte con materiales sacados de la naturaleza*. Barcelona: Promopress





Cuaderno nº27

MAYO 2017

JUNIO 2017





«He decidido utilizar la narración fragmentaria como “forma”, desde una perspectiva *a/r/tográfica*, como la manera más natural para tratar de transmitir a la persona lectora los pormenores de un periodo de investigación. Un planteamiento originado a partir de la vivencia, cualitativa y singular, un estudio de caso personal.»

Había pensado utilizar esta frase de aquí arriba para dar comienzo al último informe de investigación que presenté en el mes de junio de 2016: el primero en el programa de doctorado de Artes y Educación. De hecho la borré casi en el último momento. Buscando ahora una definición consistente de «*a/r/tografía*», encuentro la siguiente:

«El constructo *a/r/tografía* se basa en la combinación de artista/investigador/docente, con las “barras” denotando los múltiples roles que acumulan los investigadores educativos y, de hecho, los investigadores en general. De acuerdo con Irwin (2004), dedicarse a la práctica de la *a/r/tografía* significa indagar en el mundo a través de un proceso continuo de creación artística y de escritura sin que ninguna de estas dos partículas esté separada o sea ilustrativa la una de la otra, sino en interconexión y entrelazamiento entre sí para crear significados adicionales y/o mejorados. El trabajo *a/r/tográfico* puede materializarse a través de procesos de contigüidad, indagación vital, apertura, metáfora/metonimia, reverberación y exceso y, aunque estos no sean un conjunto de criterios [obligatorios], sí pueden ser representados y performatizados en varios grados y en diferentes contextos, cuando una condición estética relacional es concebida como comprensión(es) corporeizada(s) e intercambio(s) entre arte y texto, y entre (y en medio) de la multitud de identidades concebidas de[l constructo] artista/investigador/docente (Springgay, Irwin y Kind 2005, 2008; Sinner y otros, 2006).» (Sinner, 2017, p. 40)¹

¹ Hay que destacar que el término «*a/r/tografía*» es un préstamo directo de la voz anglosajona *A/r/tography*, del que no acaba de funcionar como traducción. Las tres letras entre

Y, si bien esta visión me convence por lo críptico de su mensaje, al final creo que hice bien borrando mi párrafo de más arriba. ¿Hago a/r/tografía en mi investigación? Aunque se podría apuntar que sí, que hasta cierto punto, como siempre, a la hora de poner una etiqueta siento el temor de no estar lo suficientemente empoderado para atribuírmela. E, igualmente, hay algo en la definición que no termina de ser mío. Al final escribí el informe de otra manera, tratando de mantener un espíritu y un sentido propio a la par que contradictorio:

Enfoque de la investigación

En estrecha colaboración y diálogo con la dirección de la tesis, se ha planteado una progresión de la investigación –sin perder de vista el camino transitado en los últimos años– para estructurarla de finalista a través de dos campos, interconectados y en cotas equivalentes:

- A. El planteamiento, ejecución y evaluación de actividades docentes y de dinamización en/alrededor a la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, y la experiencia con entidades que ejemplifican los preceptos de *sostenibilidad (social, ecológica y económica)* y la misma creación artística;
- B. El análisis de la construcción de la identidad profesional (e ideológica) de un docente en una facultad de bellas artes contemporánea española a partir de sus acciones y de las reacciones de su contexto.

«barras» responden, como vemos en el original en inglés de aquí abajo, a las palabras (*A*)rt, (*R*)esearch y (*T*)eaching («arte», «investigación» y «docencia»), combinadas con la –ografía (propia de *graphia*, griego de escritura, pero también por consiguiente del compuesto latín y griego *cartografía: charta+graphia*, escritura de mapas). [Ing.] *The construct of a/r/tography is premised on artist/researcher/teacher, with the 'slash' denoting the multiple roles held by educational researchers, and indeed researchers in general. According to Irwin (2004), to be engaged in the practice of a/r/tography means to inquire in the world through an ongoing process of art making and writing not separate or illustrative of each other but interconnected and woven through each other to create additional and/or enhanced meanings. A/r/tographical work may be rendered through the processes of contiguity, living inquiry, openings, metaphor/metonymy, reverberation and excess, and while these are not a set of criteria, such processes may be enacted and presented or performed in varying degrees and in different contexts when a relational aesthetic condition is envisioned as embodied understandings and exchanges between art and text, and between and among the broadly conceived identities of artist/researcher/teacher (Springgay, Irwin, and Kind 2005, 2008; Sinner et al. 2006).*

Dicha estructuración parte de la consideración de escrituras y formatos autoetnográficos y a/r/tográficos –de investigación basada en las artes– para dar cuenta de los caminos que se establecen entre ambos campos dialogantes, retomando el trabajo con metodologías cualitativas llevado a cabo en cursos anteriores. La actividad planteada no parte de cero, sino que se asienta en el trabajo en curso –individual y como componente de diversos colectivos–. Este *viraje* tiene como objetivo «naturalizar» las acciones realizadas durante todo el periodo de investigación y dialoga directamente con las evidencias del trabajo realizado durante el periodo comprendido entre mayo de 2016 y mayo–junio de 2017 –listadas en el documento bajo el título «Actividades durante el periodo 2016/2017», entregado por separado con este informe–.

El informe, como el enfoque de investigación, se articula a través del establecimiento de lo que he optado por denominar *corolarios*, ejes de trabajo en los cuales he operado en la franja temporal 16/17. Dichos corolarios se acompañan de un listado de *referencias*, que relacionan corolarios con el mencionado documento adjunto.

Corolarios de trabajo

1. **Tesis-Vida-Arte como elementos dialogantes y complementarios.** El proceso de investigación (de elaboración de tesis), entendido como proyecto de creación artística. La investigación entretrejida en la vivencia del día a día en el ámbito personal y profesional, que determina/articula/condiciona la elección de unos u otros trayectos. La investigación como elemento simbiótico y *meta*– a la construcción de la identidad docente, que se *infusiona* con cuestiones vinculadas a la ideología personal y al aprendizaje a partir de vivencias en el ecosistema académico.
2. **Sujeto docente y poder fáctico como elementos dialogantes en la Facultad de Bellas Artes contemporánea.** La posición del investigador en diálogo con su situación (laboral, profesional) y sus actividades que se le vinculan en una institución universitaria determinada. La visión *intramuros* y *concreta* como estudio de caso de un ecosistema de permanencia y subsistencia precaria versus el futuro. Reflexión sobre la burocratización de la docencia y de las políticas de calidad objetiva aplicadas a las (bellas) artes.
3. **Sostenibilidad (social, ecológica, económica) y Cuidados como conceptos vertebradores de la educación superior en arte.** El proceso de educación (superior) en las artes como espacio en el que aplicar y educar en los preceptos de sostenibilidad en sus tres vertientes. Ejemplos de acciones articuladas desde la educación artística para fomentar la sostenibilidad y la perspectiva de cuidados en el marco de ecosistemas precarios-en crisis (a través de postulados ideológicos concretos).
4. **Creación (artística) y Educación (en arte) como hechos tangibles, sociales, participativos, cotidianos y públicos.** La creación y la educación entendidas como hechos que necesariamente deben producirse y acordarse en grupo, en comunidad y de cara a la comunidad (externa al centro donde se realiza). El proceso creativo y sus metodolo-

gías como elementos de trabajo interdisciplinar y de transferencia (del conocimiento), en código abierto (a través de materiales públicos, de enseñanza de metodologías). La interrelación del proceso de creación de los/las alumnos/as con el del profesorado, el cuestionamiento de roles docente-discente y el *DIY (Do it Yourself) – DIWO (Do it with Others)*. El espacio del aula como lugar de trabajo vivencial (matérico, directo), sus actantes y su transposición a otros contextos (talleres abiertos, con público).

5. **Sujeto y el/la/los/las «Otro/a/s/as» como elementos negociadores en el entorno de la creación (artística) contemporánea.** El diálogo entre *fuera* y *dentro* (de la institución, de la disciplina, del/de los grupo/s) como área de reflexión. Análisis de resultados de organización de eventos y colaboraciones en clave de transferencia (aprendizaje-servicio) y de las dinámicas (y juicios) de valor-impacto sobre la actividad que en estos contextos se desarrolla.

[...]

30 de mayo. En los auriculares apoyados en la mesa suenan, atenuados, Depeche Mode. La biblioteca del Campus Raval, pasada la medianoche, es un lugar silencioso y sepulcral. En la sección de arqueología las mesas están llenas de vestigios y pertenencias de estudiantes que han salido a tomar el aire. En la pantalla del ordenador está el informe sobre las actividades de investigación desarrolladas durante el último curso y los méritos que se les vinculan. A mi izquierda, en la sala, hay estantes llenos de gruesos volúmenes con actas de congresos sobre ruinas y sus emplazamientos. Están encuadernados en tapa dura y las distintas series comparten la misma nomenclatura en sus etiquetas; silenciosos, su año es indistinto. En el aire se percibe una cierta calma condicionada por la noche y la energía implicada en las entregas de las personas usuarias del lugar. «Enjoy the silence» [Ing. disfruta del silencio], dice la tonadilla, la voz en off en los auriculares [#1]. Escribo corolarios sobre la investigación, como intuyendo cómo debe terminar.

Corolario (del Lat. *corolarium*; culto) *m.* Afirmación o conocimiento que es consecuencia clara e inmediata de algo demostrado o sentido antes. (Moliner Ruíz, 1998)

Algunas horas más tarde, revisando las redes sociales, visiono el video compartido por alguien en su *muro*. Se trata de un clip que narra la historia de dos estudiantes del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona –las dos protagonistas y autoras son, casualmente, alumnas de una materia que imparto–. Se titula *Adiccio-*

nes, dramas y miseria y en él las dos se confiesan ante la cámara sobre su vida diaria en el centro de educación superior, habitando los talleres de pintura en un sentido figurado. La descripción dice así: «Soledad y Sacramento son dos jóvenes estudiantes de Bellas Artes que no han podido superar las consecuencias del Grado universitario. Este documental intenta explicar, a grandes rasgos, su caótica vida dentro de la misma Facultad» [#2].

«[La facultad] las llevó a la peor de sus adicciones: la misma universidad y la necesidad de ser artistas», dice la voz narradora. «Mi vida quedó sentenciada. Una vez que entras, ya no hay forma de salir», afirma una de ellas ante la cámara. En uno de los planos juegan a las cartas con unos naipes con las efigies de profesores y empleados.



Plusvalía [Ing. *capital gain*]. *f.* Beneficio que se realiza al vender un activo a un precio superior al de su adquisición. La plusvalía real se calcula deduciendo el efecto de la inflación. (Caro y Elosúa, 2004)

«La plusvalía definida por Marx y Engels como el sobrante de lo que cuestan los medios de producción y el salario de los trabajadores, descontados además los gastos fiscales y sociales, es un beneficio neto para el propietario, no impuesto por ninguna ley específica, sino fruto de las relaciones de producción capitalistas.» (Frutos, 2003, p. 18)

Camino por la Ronda de Sant Pere en dirección al centro. Hoy debe montarse el tercer acto de la exposición de Arte+Social+Textil de acuerdo al calendario. Llevo al hombro una bolsa de rafia azul de una conocida marca sueca, cargado con una

cubeta, un escurridor, un rodillo de pintura y un mango telescópico. En un conocido ensayo sobre su éxito comercial, su método para triunfar, el director de la susodicha marca adoctrinaba sutilmente:

«La realidad no se ajusta a nuestras ideologías, a nuestro sueño de cómo debería ser la vida. El sector empresarial no debe presumir de ser mejor de lo que es, pero “el buen capitalista” puede desempeñar un papel muy importante. ... No quiero decir con ello que el capitalista sea digno de admiración, pues lo que persigue es, ante todo, hacer un buen negocio. Pero el resultado de su intervención puede redundar en el beneficio de los trabajadores y de los clientes. ... Como suelo decir: ¡no hay mejor negocio que aquel en que nadie pierde, ni el comprador ni el vendedor!» (Kamprad y Torekull, 2008, p. 245–246)

Tengo que pararme a comprar un bote de pintura blanca para pared y, de paso, un reproductor de DVD. Son las 8:30. La gran superficie en la que venden el reproductor más asequible abre a las 10. Calculo que la tienda de pinturas abre antes (a las 9:30) y me paro en un bar a tomar un café con leche (1,60€). Por el camino, desde casa, he venido reflexionando sobre la necesidad o no de adquirir los materiales y he resuelto hacerlo por dos razones: a) existe la posibilidad de que en la Facultad no quede pintura blanca para dar una capa a la Sala Polivalente donde se realiza la exposición –con las paredes llenas de marcas y manchas–; y b) existe la posibilidad de que no haya manera de reproducir una de las piezas aceptadas en el certamen –con formato audiovisual–. Falta de cálculo, falta de previsión. *Plusvalía*.

En la organización de «algo» altruista (sea un evento, sea un certamen) debe contarse con que, más allá de la fuerza laboral, existen gastos derivados con los que alguien se ve obligado a correr. La pintura blanca para pintar una pared y los aperos para hacerlo debe proporcionarlos alguien. Las bases de participación no cuentan con ello; los usuarios entienden con frecuencia que es el *poder fáctico* quien corre con los gastos; una cara anónima. Existen exigencias sobre colocación, sobre localización de las piezas de arte en las exposiciones: «¿Quién monta mi pieza?», «¿Quién me la cuida?». *Plusvalía*.

¿Es consciente el/la creativo/a cultural de la plusvalía necesaria para *completar* (exponer, publicitar) su obra? Desde el momento que se constituye esta iniciativa, ¿se genera un *beneficio* mutuo entre las personas que organizan y las personas que exponen? ¿Cuál es el impacto «real» de este beneficio (no económico)? ¿Es acaso el intercambio el único beneficio «intrínseco»? Si es la organización quien promueve un acto, ¿tiene derecho a queja? *Plusvalía*.

Quizás el problema no es *que se saque un beneficio* sino que *no todos los participantes saquen un beneficio proporcional*. Establecer un marco colaborativo es complejo y requiere del compromiso de muchas partes. Algunas veces se fuerza el compromiso y, en otras, las partes no saben como aportar. Una compañera sugiere que hay que saber delegar

responsabilidades, informar de las necesidades y de los «cuidados» necesarios pero, ¿qué ocurre cuando, a pesar de expresar las necesidades, algunas partes no quieren tomar *su* responsabilidad? Resulta importante saber marcar unos límites de crecimiento, pero ¿quién decide hasta cuando es *sano* medrar? ¿Son las circunstancias, el contexto de necesidad (y necesidades) quienes marcan tanto el quién como el cuánto irrevocablemente?:

«El factor fundamental que Marx no tuvo en cuenta es que el mercado evalúa las cosas no sólo por el tiempo de trabajo socialmente necesario para su obtención, sino también, y especialmente, por el interés que puedan despertar en los posibles adquirentes. El tiempo de trabajo necesario para producirlas mide su valor de costo pero no su valor de cambio. Este último, para existir, requiere necesariamente que las cosas despierten cierto interés en el mercado, que es el que, en definitiva, determina su valor final. Además, el interés del mercado puede ser promovido por el empresario o al menos captado oportunamente por él.» (Arnaudo, 2013, p. 48)

Mientras me devano con todo esto termino el café con leche. En el canal de televisión sintonizado en la pantalla del local, el presidente de una organización de empresarios se alarma, en un programa de tertulias de la televisión pública estatal, sobre el reciente anuncio de un referéndum por la independencia en Catalunya. Hay quejas sobre que el llamado *procés* provocará daños irremediables en la economía, un parón en la *recuperación* del país. He pasado por el mercado de Sant Antoni, en obras, viniendo hacia aquí. Frente a su entrada principal, cruzando la calle Urgell, se está instalando una ventanilla de cambio de divisa en la oficina de un banco con *estrella*. Todo está preparado para la inauguración dentro de unos meses. En el metro, esta mañana, hay convocatoria de huelga por parte de los trabajadores.

Otra duda cruza como un relámpago mi mente... ¿Y quién abrirá la exposición si yo no estoy para hacerlo? Se le debería haber pedido a alguien. *Autoprecarización*.

El cálculo de la *plusvalía* de un objeto que se expone:²

² Adapto aquí una brillante fórmula planteada en la irreverente serie de animación norteamericana *South Park* (1997–). En uno de sus capítulos, un grupo de gnomos se dedican al robo de ropa interior con el fin de obtener «*profit*» [Ing. beneficio económico] con un plan de negocio disfuncional que toma la siguiente forma: «Fase 1) Recolectar ropa interior / Fase 2) ¿? / Fase 3) ¡BENEFICIO!» [#3]. La fórmula de los gnomos, una sátira del libre mercado y de las fórmulas milagrosas de hacer dinero, se ha convertido en un recurrente *meme*, adaptado y utilizado para ironizar sobre la lógica de ciertas argumentaciones en hilos de conversación de foros de internet [#4].

1. Quienes tapan los agujeros en la paredes (dejados por la anterior exposición) y pintan la sala + La pintura y la masilla de relleno
2. Quienes montan e iluminan tu pieza + Sus herramientas y accesorios
3. Quienes producen las hojas de sala + Su infraestructura de diseño e impresión
4. Quienes abren, vigilan y cierran la sala + El tiempo, la localización y la energía consumida
5. ¿?
6. ¡Beneficio económico!

Hace algunos días que acabo la jornada sentado en la arena de alguna playa entre el Somorrostro y el Fórum de Barcelona, mirando al horizonte, como hacía al principio de mis estudios de doctorado. Siempre que voy me llevo conmigo libro y cuaderno. En el pasado me llevé a Richard Senett y su *El artesano* (2009). Hoy me llevo, a punto de terminar y con un peso similar al anterior, el *2666* (2017) de Roberto Bolaño.

Tan solo recientemente me percaté de la escritura caótica de este último, encabalgando relatos a veces vagamente conectados. Uno puede saltarse párrafos enteros de la narración sin tener la sensación de haberse perdido nada importante, especialmente cuando se enfrasca en la descripción de alguna nimiedad o del ambiente de un lugar. Es un volumen grueso y, en su edición de bolsillo de encuadernación rústica, no resiste al tiempo ni al uso ni a los viajes con facilidad. Sus bordes están gastados. Hay pliegues en las hojas y manchas de la humedad. Huellas y granos de arena que crujen un no dejan pasar las páginas con facilidad:

«El miedo de Ivanov era de índole literaria. Es decir, su miedo era el miedo que sufren la mayor parte de aquellos ciudadanos que un buen (o mal) día deciden convertir el ejercicio de las letras y, sobre todo, el ejercicio de la ficción en parte integrante de sus vidas. Miedo a ser malos. También miedo a no ser reconocidos. Pero, sobre todo, miedo a ser malos. Miedo a que sus esfuerzos y afanes caigan en el olvido. Miedo a la pisada que no deja huella. Miedo a los elementos del azar y de la naturaleza que borran las huellas poco profundas. ... Miedo al fracaso y al ridículo. Pero sobre todo miedo a ser malos» (Bolaño, 2017, p. 954–955).

Me marché de la playa con sensación de *quemazón* a pesar de que no luzca el sol. Huir al mar es casi como una reacción inconsciente, casi tan *insular* como mi origen. La última vez que estuve en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, para escuchar la charla del artista Àlvar Calvet en el contexto de A+S+T'17 [#5], alguien me dijo que Bolaño escribió así *2666* porque sabía próximo *su final*. Las páginas del

libro, conforme se van terminando, transmiten una impresión de espiral descendente, efectivamente *terminal*:

«Lo que ellos, nosotros, hacemos la mayor parte del tiempo es preocuparnos. La condición natural del estudioso es la de insatisfacción académica.» (Collini, 2012, p. 66)³

16 de junio. Otra conferencia también en el contexto de A+S+T'17, esta vez de la artista Lluci Juan [València, 1987]. Son fechas comprometidas por evaluaciones o, directamente, de comienzo de vacaciones. La sala de actos cuenta tan solo con algunas personas. La artista ha llegado acompañada de su pareja, en coche, desde su pueblo de residencia. Nos habla de sus proyectos y de su trayectoria vital en una conferencia titulada *Reivindicaciones culturales y resistencia desde la periferia*.

«La facultad... es una burbuja muy chula», nos dice. Vive en Aielo de Malferit, un pequeño pueblo de casi 5.000 habitantes en el sur de la provincia de Valencia. Su primer proyecto lo titula *Las heridas del taller*, y «es de largo recorrido». No nos da fechas. En él trabaja la pintura y la performance con una premisa: «¿qué pasa cuando monto un taller de arte donde se suponía que debía montar una familia?»

A otro proyecto lo titula *Macroprecarización cultural*. En él regala copias de su currículum artístico a los clientes de una cafetería mientras trabaja de camarera: «tengo que hacer otros trabajos para hacer de artista. Tengo que hacer trabajos de voluntaria para hacerme el currículum... y por eso decido regalarlo mientras trabajo».

Texto en la contraportada del folletín-catálogo de la exposición itinerante de Arte+Social+Textil'17 (Porquer Rigo y Grau Costa, 2017):

Cuatro actos

Una exposición colectiva itinerante de obras seleccionadas en arte+social+textil'17

Junio-julio 2017

³ [Ing.] *What they, we, are doing much of the time is worrying. The default condition of the scholar is one of intellectual dissatisfaction.*

Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar
 Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic
 Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona
 Museo Molí Fondo de Sant Joan les Fonts

Una obra expositiva dividida en cuatro actos, en cuatro localizaciones dispersas en la geografía catalana durante los meses de junio y julio del año 2017. Cuatro exposiciones físicas, casi simultáneas, que surgen de la conjunción de objetos i proyectos presentados en la convocatoria abierta de la iniciativa Arte+Social+Textil'17. Extension(e)s en el territorio(o).

La selección de las piezas efectuada por el comité científico de la iniciativa pretende el diálogo entre formatos, materiales y autorías. En las salas confluyen trabajos de alumnado de todo nivel y de profesorado de escuelas y facultades de arte; de artistas profesionales y de creadoras primerizas, de asociaciones y colectivos. El espacio expositivo permite romper los roles establecidos en el circuito artístico, poniendo énfasis en obras de carácter social y matérico, de relación y *craftivismo*. Cada uno de los cuatro actos se convierte en un espacio de horizontalidad, de visualización, de movimiento, de extensión en el territorio. En la filosofía de Deleuze y Guattari, un hecho *rizomático*.

A partir de las propias exposiciones i de actividades paralelas abiertas y libres (talleres, conferencias, acciones) se construyen puentes –pero también trincheras– entre el mundo académico y la sociedad mediante la difusión de conocimiento y el acercamiento a metodologías de creación y de Aprendizaje-Servicio.

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=aGSKrC7dGcY>
- [#2] <https://vimeo.com/218487889>
- [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=3zc4bGkU05o>
- [#4] <http://knowyourmeme.com/memes/profit>
- [#5] <https://www.facebook.com/events/1330779787043774/>
- [#6] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5089788.pdf>
- [#7] <http://goo.gl/Y6DroY>

ARNAUDO, Florencio (2013). Teoría de la plusvalía en Marx. *Revista Cultura Económica*, 86, 43–49. Disponible en [#6]

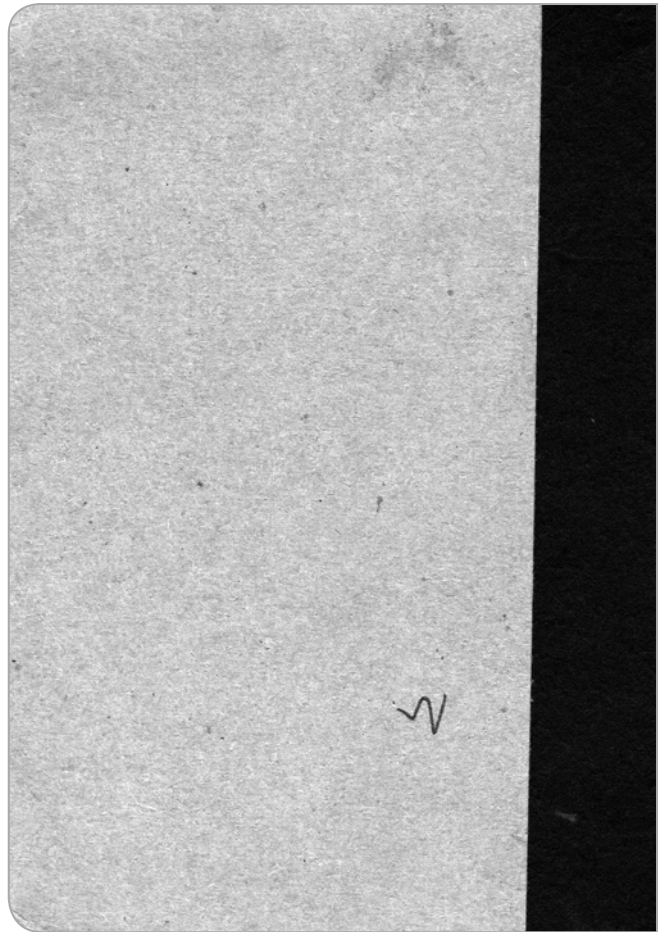
BOLAÑO, Roberto (2017). *2666*. Barcelona: Debolsillo

CARO, Antonio y ELOSÚA, Marcelino (Coords.) (2004). *Diccionario LID de Comunicación y Marketing*. Madrid: LID Editorial Empresarial

COLLINI, Stefan (2012). *What are Universities For?*. London: Penguin Books

- FRUTOS, Francisco (2003). *El comunismo contado con sencillez*. Madrid: Maeva
- KAMPRAD, Ingvar y TOREKULL, Bertil (2008). *La historia de IKEA®. Su fundador cuenta los secretos de la empresa que ha entrado en todos los hogares del mundo*. Madrid: La Esfera de los Libros
- MOLINER RUÍZ, María Juana (1998). *Diccionario de usos del español*. Madrid: Gredos
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y GRAU COSTA, Eulàlia (Eds.) (2017). *Quatre actes. Una exposició col·lectiva itinerant d'obres seleccionades a art+social+tèxtil'17* [Folleto autoeditado]. Disponible en [#7]
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- SINNER, Anita (2017). Cultivating researchful dispositions: a review of a/r/tographic scholarship. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 39–60



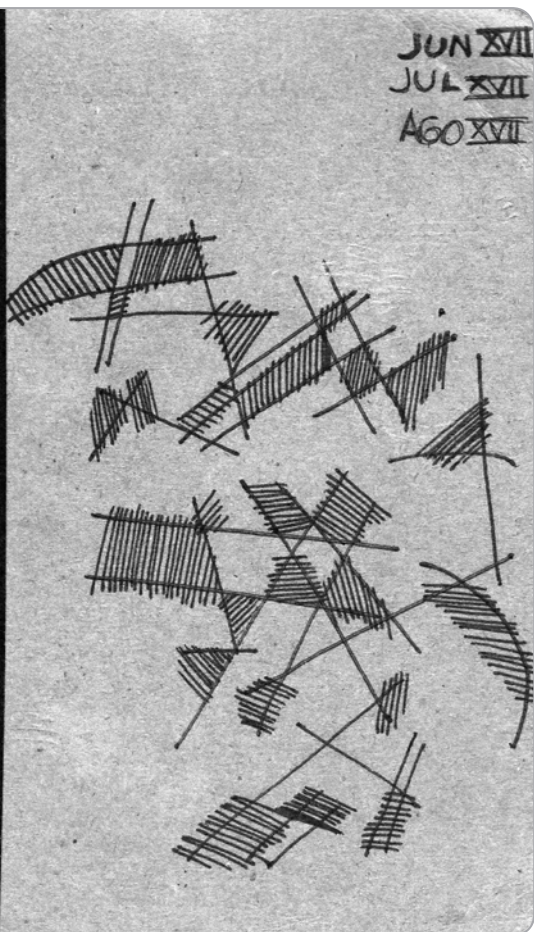


Cuaderno nº28

JUNIO 2017

JULIO 2017

AGOSTO 2017





Un martes o un miércoles de mediados de junio. Llego a la Facultad, cerca de las diez de la mañana, sin prisa por comenzar a trabajar en un día de redacción de certificados y otras gestiones. Pero algo me golpea la cara, como un viento simún: el hall del edificio principal se ha convertido en un decorado y está literalmente *tomado* como, la casa en el cuento de Julio Cortázar (1985). En él, una pareja de hermanos pudientes que habitan en una gran casa familiar, abocados a la extinción de su genealogía, deben ir abandonando sistemáticamente zonas de la edificación y recuerdos cuando son progresivamente *ocupados* por algo o por alguien hasta el final:

«Estábamos con lo puesto ... Ya era tarde ahora. Como me quedaba el reloj de pulsera vi que eran las once de la noche. Rodeé con mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos así a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada.» (Cortázar, 1985, p. 16)

Focos, difusores lumínicos y cajas de transporte bloquean el paso principal. Me dirijo al punto de información, esquivando técnicos/as, cámaras, ayudantes y arcones, para pedir la llave del despacho y pregunto por lo que está pasando. «Es un anuncio». No ha habido aviso para el personal o ninguno/a de mis colegas ha sabido de antemano del evento de hoy. Los rodajes y otros usos del espacio del centro no son habituales, pero tampoco extraños. Hace algunos años el conocido director catalán Ventura Pons utilizó pasillos y talleres del centro para rodar parte de su comedia costumbrista *Any de Gràcia* (2011), que narra las aventuras de un post-adolescente barcelonés recién independizado y estudiante de Bellas Artes en un búsqueda de sentido para su vida –en un tono de crítica laxa, en donde las cuestiones como la queja sobre *precarización* que hace el protagonista parecen atribuirse a una cuestión de falta de madurez, de *queja juvenil*– [#1]. Recuerdo que en aquella época, cuando todavía estaba cursando la Licenciatura, me extrañó cómo, de un día para otro, el edificio se llenara de gente desconocida, de figurantes para el film. En lugar de ofrecer ese papel a los estudiantes autóctonos, se había traído a figurantes *de fuera*, elegidos para dar una imagen determinada y homogénea que correspondiera con el tono de la película: jóvenes, de estética *alternativa* pero no en exceso, blancos y locales. Sentía ahora la misma sensación de *invasión* e impotencia que había sentido entonces, la que sentía también en mi barrio que empezaba a llenarse de pisos turísticos. Supongo que no contribuyó el averiguar, por boca de los que allí estaban presentes, que el anuncio que se estaba rodando era para una conocida marca de préstamos rápidos acusada reiteradas veces de practicar la usura.

Una sensación de hastío me sube por la garganta, algo visceral. Tomo el pasillo en dirección al despacho en el Edificio Anexo. Desde el corredor, mirando atrás, el halo de luz cegadora de los focos lo invade todo. Lo único que puedo exclamar para mis adentros es «¡corre hacia la luz, Carol Anne!», recordando la célebre escena de la película *Poltergeist* (1982) [#2]. Aunque las clases han terminado, el periodo lectivo no lo ha hecho todavía.

Una hora más tarde, al salir del despacho para ir a la copistería, tomo la escalera secundaria para subir al primer piso, puesto que la principal está ocupada por el rodaje. La empleada de la tienda de reprografía me pregunta por el mismo, ya que tampoco ella sabe nada. Desde la entrada a la pequeña copistería, en el pasillo principal del primer piso, se tiene una buena línea de visión del lateral de la escalera, por la que ahora asciende uno de los actores, ataviado con una bata, desgarrado y con gafas de sol –en una imagen reminiscente al personaje del *Gran Lebowski* (1998) en la película homónima– para rodar una escena [#3]. La persona que dirige el *spot* pide silencio con un grito. Al fondo, en el hall que queda inmediatamente después a la escalera y

que da acceso a la Salón de Actos del centro, una chica recoge una estructura escultórica elaborada con cartones de rollos de papel higiénico que ha instalado, presentado y defendido como resultado de su Trabajo de Final de Grado. Recuerdo, a partir de retales de algunas de sus tutorías, que el proyecto aspiraba a reflexionar sobre la razón por la que el alumnado substraer los rollos de papel de los servicios de la Facultad: sobre si existía un *porqué* de que aquello estuviera ocurriendo. El rodaje, como una cruel paradoja distópica, parece haber eclipsado la presentación de su trabajo.

Vuelvo al despacho y me encuentro con compañeros descansando entre tribunales de TFG. El anuncio es tema de conversación obligado. Uno de los presentes sentencia que la situación en el vestíbulo «es solo una muestra más de la prostitución de la universidad». Cuando vuelvo a emerger del cubículo, varias horas más tarde, no queda ni rastro del rodaje, aunque sí que siguen los tribunales.

Siento que existe algo profundamente «erróneo» en todo lo ocurrido durante la mañana. Una agencia de publicidad ocupa el espacio de una institución pública para rodar un anuncio de una empresa de usura sin haber avisado a quienes *habitan* el espacio, utilizando un equipo técnico y logístico imposible de concebir en el propio centro en tiempos de carestía. Es obsceno. Mientras, en las aulas y espacios habilitados, a todas luces insuficientes, el alumnado de último curso presenta su Trabajo de Final de Grado en tandas de cuatro y cinco personas, con media hora disponible para cada una –sin tener en cuenta el tiempo de instalación de su proyecto en el espacio–. Algunas de ellas tienen problemas para abonar los materiales a los que les lleva su trayectoria creativa y otras, directamente, tienen problemas para abonar el precio de los créditos requeridos para poder graduarse. ¿Tendrán descuento a la hora de pedir *crédito* a la empresa anunciadora que hoy ocupaba el espacio?

Salgo del edificio cerca de las ocho de la noche. Los colegas con tribunales apenas están acabando con los últimos del día, con horas de retraso respecto a lo que se había planificado.

Escucho la radio y los tertulianos del programa matinal discuten sobre una ponencia realizada por un alto cargo de los Mossos de Escuadra en la que parece quejarse de la poca *profesionalidad* de las nuevas generaciones de agentes (EFE, 05/07/2017). Aduce que los «mossos *millennials*» son demasiado «informales» y que su uso de las redes sociales y la mensajería instantánea compromete su seguridad y la de su cometido. Tras largos minutos de acalorado debate, se produce un momento de reflexión y surgen dos cuestiones: la primera es una disculpa por parte del moderador del programa por centralizar la discusión en una «pequeñísima» parte de una extensa ponencia. No deja de ser paradójico que se critique la *informalidad* cuando el debate ha girado en torno a una lectura parcial de un objeto –la ponencia–. La segunda

cuestión, a caballo de la primera, la pone sobre la mesa uno de los tertulianos, cuando se plantea si el problema de fondo no será acaso la cuestión *generacional*. Una generación «mayor» tiene por lo general prejuicios hacia las más jóvenes que le suceden, vistas estas como «cada vez peores» en el tradición popular. Los propios tertulianos miran *de reojo* a las nuevas generaciones y las juzgan parcialmente, casi como en un formato de «tuit» de 280 caracteres.

Una conversación común entre mis colegas gira en torno a la falta de actitudes del nuevo alumnado: falta de ambición, de sentido de la responsabilidad, de iniciativa, pero también carencia de conocimientos instrumentales elementales. Una falta que se atribuye (*atribuyo/imos*) especialmente a la falta de consciencia de su propia situación en la sociedad actual: de no saberse, a pesar de ser estudiantes universitarios, precarios, velados, aparentemente acomodados... tópicos.

Aunque sea consciente de entrar en una dinámica de oposición algo contradictoria –en donde el/la docente tiene una posición de privilegio y autoridad (edad, saber) sobre el otro, es decir, el alumnado–, como si negara lo dialéctico, me pregunto si realmente entre nosotros y nuestros alumnos (*nosotros y ellos*) existe una *falta de comunicación* mediada por la «sociedad» y la institución. Como docente he llegado a la conclusión eventual de que lo mejor que puedo hacer es transmitir el conocimiento de los *códigos* y de las *herramientas* (metodologías, técnicas, discursos y retóricas) en el marco de la creación artística (medianamente condicionado por los contenidos de la asignatura o del contexto en que realice la actividad docente). A pesar de que las instituciones nos piden el desarrollo de *competencias*, la atomización de temáticas y horarios en las titulaciones parece que quieren conducir(me/nos) hacia el desarrollo superficial de conocimientos pautados, saberes empaquetados en cápsulas de fácil digestión.

El alumnado *nos* pide conocimientos tácitos e *inmediatos*, para *poder encontrar un trabajo*. El sector productivo presiona a las instituciones hacia saberes aplicables a un modelo concreto de actividad... Un momento, ¿es esto así o son mis prejuicios hablando? En todo caso, *nosotros* (docentes) se supone que buscamos «dar» lo que sea más «adecuado» para *ellos y ellas* (alumnado)... pero ¿acaso podemos saber qué es lo «mejor» para un futuro, aunque este sea inmediato? ¿No son acaso mis esfuerzos por dotar de sentido y de utilidad a los contenidos que imparto, a lo que realizo, una quimera?

«¿Usted conoce la idea freudiana de sociedad primitiva, como una tribu en la que los hijos matan al padre cuando este se vuelve viejo e impotente, y se quedan con sus mujeres? En la moderna sociedad académica se quedan con las becas de estudio de uno. Y también con sus mujeres, claro.» (Lodge, 1996, p. 66)

Tras la presentación de los trabajos finales, durante el mes de julio, los edificios de la Facultad están en calma, en un proceso de aletargamiento tan solo perturbado durante el breve y frenético periodo en donde se producen las matriculaciones para el próximo curso. A finales de mes estoy esperando a que algunas personas confirmadas recojan sus piezas presentadas en la exposición itinerante de A+S+T'17, que se dejan caer con cuentagotas a lo largo de algunos días estipulados. La inusual soledad y el silencio que me rodean me permiten tratar «cerrar cosas» y poner en orden los ítems de investigación de cara al montaje del documento tesis. Aprovecho la oportunidad para actualizar el currículum del sistema interno de la universidad.

Estos días coinciden con la lectura de *Las casualidades no existen* (1996), de Paul Lodge. En esta novela de ficción, una suerte de *road movie* académica, el escritor británico –académico él mismo durante varias décadas–, introduce situaciones y frases lapidarias que, si bien son disfrutables por el público general, son especialmente relevantes para aquellas personas que se mueven en el ámbito de la docencia universitaria aun fuera del contexto geográfico inglés. Los personajes y las citas de Lodge se sienten *cotidianas*: «esta era la belleza de la vida académica ... A aquellos que ya habían tenido, más se les daría» (1996, p. 196). Hace algunas semanas asistí a un congreso y, falto de cuaderno, escribí una nota descriptiva en una hoja de papel suelta:

«La sala de posters está vacía. La gente viene, cuelga su comunicación y se marcha por donde ha venido. Quizás es porque el lugar no acompaña: se trata del lateral de un pasillo en una zona no muy concurrida del edificio, con pocos espacios para sentarse y poco acogedor. En la estancia tan solo quedamos la encargada de vigilar y entregar los certificados –siguiendo rigurosamente el horario establecido– y yo mismo, terminando una presentación para otra ponencia más tarde. Muy de tanto en tanto pasa una persona, se queda mirando alguno de los posters que llama su atención y se marcha bufando o mascullando entre dientes. *Comunicaciones solipistas.*»



En la mesa del despacho hay ordenados cinco paquetes que corresponden a los cinco años en los que se «ha hecho» investigación. Trato una vez más de dar sentido cronológico. Dentro de cada paquete hay una ficha horizontal prefabricada con líneas negras y rojas –como las que se usaban antaño en los índices bibliotecarios–, una por cada uno de los meses que compone estas anualidades/periodos de actividad. En cada una de ellas hago memoria y listo todo el trabajo realizado con la ayuda de los distintos informes que he ido realizando, aunque algunas se quedan vacías. Observar el conjunto me produce una sensación de extrañeza y de *levedad*. Las horas invertidas en cada uno de los ítems que se referencian en cada ficha están «como ausentes».

Pero incluso las fichas vacías, que podrían leerse como «inactividad» fuera de contexto, ocultan en sus líneas mecanizadas e impolutas un trabajo invisible: lectura, documentación, análisis, preparación de proyectos y de docencia, redacción de guías para múltiples propósitos, tentativas de escritura, comunicaciones para congresos; redacción de correos, respuesta de misivas en tonos y formas distintas, elaboración de informes, de instancias, de solicitudes de financiación, de burocracia y sus consecuencias; elaboración de materiales gráficos y su difusión; entrevistas informales, visita de espacios, búsqueda de *partners* y de cómplices; docencia, compra de material para la docencia, tardes de acondicionamiento de espacios, de bayeta, de cubo... de cuidados. Llenas, sobre todo, *de su escritura*.

Opto, una vez más y como en otras ocasiones con otros artefactos, por abandonarlas.

Con frecuencia me pregunto si existe la posibilidad de la universidad sin burocracia o, especialmente, si existe la posibilidad de la universidad sin *quejas* sobre la burocracia. ¿Existe acaso una alternativa mejor a esta? Por burocracia, en mi contexto, entiendo por ejemplo la revisión y la redacción de planes docentes, la aplicación informada de sistemas de evaluación, la elaboración de informes –no siempre leídos– y memorias con la función rendir cuentas. Pero, sobre todo, a la burocracia entiendo como la elaboración de solicitudes para las más variadas necesidades (uso de un espacio, uso de un material o infraestructura determinada), la comprensión y rellenado de formularios –físicos o virtuales– y modelos establecidos según las distintas convocatorias de financiación pública o privada, la elaboración de un Currículum Vitae Normalizado o de cualquier otro formato de *vita* según requiera la situación y su presentación a distintos entes de evaluación y tribunales.

Burocracia es argumentación, pero también es el conocimiento de su jerga, y de las fórmulas para *enfrentarse* a ella: trampeos, tejemanejes, martingalas. Lo primero de lo que se da cuenta uno cuando empieza su andadura en la academia es del volumen de información requerido para que esta siga en movimiento. Un exceso de



UNIVERSITAT DE GIRONA | **Ugr** | Universidad de Granada

RENTAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL CURSO
PROGRAMA DE POSTGRADO EN ARTES Y EDUCACIÓN
ESTUDIOS DE DOCTORADO: ARTES Y EDUCACIÓN
CURSO 2016-2017

Actividad o lo super. No.
 Me senté en el despacho de la
 Paymbers durante estos días el
 edificio principal parece estar el
 excepto en donde los humanos de
 nuevo curso se matriculan y reclaman.
 Esta vez se matriculan y reclaman.
 Julia espera a las personas que
 quieren pagar a las personas que
 esperan de pagar a las personas que
 que se otorgan dos veces de la
 o lo largo de cada día con social hostil,
 poner un caso y esperar a
 en fin de cuentas estas cosas a
 lo absurdo de ellas pero finalmente
 de un día, abre la mesa. Al caer



burocracia o de «papeleo», de formularios en DIN A4 y tipografía Arial en 11 o 12 puntos, que ocupa tanto tiempo como el desarrollo de la propia actividad docente o investigadora:

«Como corolario: en la fantasía, como en las sociedades heroicas, la vida política tiene que ver mayoritariamente con la creación de historias. Las narrativas están insertas dentro de narrativas; el hilo argumental de una fantasía típica trata, no pocas veces, sobre el proceso de contar historias, interpretar historias y crear material para nuevas historias. Esto es un contraste dramático con la naturaleza mecánica de las operaciones burocráticas. Los procesos administrativos tratan, sobre todo, de la *no* creación de historias; en un supuesto burocrático, las historias aparecen cuando algo va mal. Cuando las cosas van sobre ruedas, no hay arco narrativo de ningún tipo.» (Graeber, 2015, p. 185)¹

La burocracia, ese *leviatán*, no siempre opera correctamente. Lo atestiguan las visitas que son necesarias realizar a las distintas oficinas de información o departamentos administrativos para comprender documentos o asegurarse de que estos han llegado a buen puerto, el cruce de correos explicativos sobre tal o cual procedimiento y las charlas informales mandatorias para rellenar este o aquél formulario. No estoy del todo de acuerdo con la cita Graeber: la burocracia en el contexto en el que me emplazo parece producir *siempre* historias; aunque ciertamente no *amenas*, sí entretenidas. De hecho definiendo a las «narraciones burocráticas» como a un *género* de pleno derecho, a caballo entre el ensayo, el informe y la novela de aventuras.

En un ensayo monográfico sobre el origen y el sentido de la burocracia (2015), David Graeber defiende que, si en el pasado y en el presente han sido tan célebres las series de historias y novelas de fantasía es, precisamente, porque vivimos anegados en burocracia y ansiamos evadirnos tanto ella y como de la realidad con la que nos confronta. Pone, entre otros ejemplos, los casos de éxito de *El Señor de los Anillos*, de J. R. R. Tolkien, o de *Harry Potter*, de J. K. Rowling: en el primer caso, una epopeya heroica donde el bien y el mal quedan perfectamente delimitados y donde se emprenden aventuras en pos de ideales; el segundo, una historia académica donde no se asiste a congresos ni se elaboran planes docentes, donde todos es divertido y

¹ [Ing.] *As a corollary: in fantasy, as in heroic societies, political life is largely about the creation of stories. Narratives are embedded inside narratives; the storyline of a typical fantasy is often itself about the process of telling stories, interpreting stories, and creating material for new ones. This is the dramatic contrast with the mechanical nature of bureaucratic operations. Administrative procedures are very much not about the creation of stories; in a bureaucratic setting, stories appear when something goes wrong. When things run smoothly, there's no narrative arc of any sort at all.*

vagamente pedagógico. Pero, más que con estos ejemplos, tiendo a comparar la vida *burocrática* académica con un MMORPG y sus dinámicas.²

En general, los MMORPG parten siempre de un mismo esquema inicial: antes de entrar en el juego debes crear un *avatar*, un personaje al que controlas. Dependiendo de las capacidades del juego, el nivel de personalización *estética* del avatar será mayor o menor. A parte de los rasgos físicos, el jugador puede (o debe) seleccionar una serie de habilidades o aptitudes de una lista que determinarán las estadísticas o capacidades que tendrá su avatar para enfrentarse a las diferentes situaciones del juego de una u otra forma con mayor o menor fortuna. En algunos casos la selección de habilidades implicará elegir una *profesión* o la destreza en unas u otras actividades (crear objetos, encontrar materias primeras...). A partir de ahí, de la entrada en el mundo, y dependiendo del juego, el personaje deberá iniciar y completar *quests* [Ing. misiones] que le permitan avanzar en la trama o conseguir objetos «mejores» para competir con o contra otros jugadores, monstruos o *Non Playable Characters* [Ing. Personajes no jugables, controlados automáticamente]. Gran parte de estos juegos consistirá en el *farming* [Ing. cultivo], es decir, la actividad sistemática de recolección de recursos (sea venciendo a distintos enemigos que lo dejen caer derrotados, sea recogiendo distintas materias que se regeneran espontáneamente cada cierto tiempo) en una zona de mapa concreta con el fin de obtener uno u otro beneficio (sean gran cantidad de ítems para poder *craftear*, «crear», con ellos uno de mayor «poder» o bien un objeto especial que solo sea *dropeado*, «soltado tras la muerte», en un porcentaje muy bajo por los enemigos). En otras ocasiones, el *farqueo* se llevara a cabo tan solo con la finalidad de aumentar la experiencia del personaje para aumentar su nivel, volverse más poderoso y tener acceso a nuevas zonas y a derrotar nuevos enemigos. Los MMORPG pueden ser de pago o gratuitos: unos requieren la compra de una copia del juego y el pago de una suscripción (mensual, anual) mientras que otros son de descarga y juego gratuitos y cuentan con la venta en línea de objetos especiales para su mantenimiento.³

Durante mi adolescencia invertí no pocas tardes y noches sentado delante de una pantalla de ordenador, con auriculares y micrófono, librando batallas y luchando

² MMORPG son las siglas de *Massive Multiplayer Online Role Playing Game* [Ing. Juego de Rol Online Masivo]. Entre los centenares de ejemplos de estos juegos virtuales podemos destacar algunos de los más conocidos, como *World of Warcraft* (2004), *Lineage II* (2003) o *Ragnarök Online* (2002).

³ Existen también un tercer supuesto, el *pirata*, donde una persona aloja «altruistamente» un juego de pago en un servidor de su propiedad. Este supuesto solía producirse en la década de los 2000 en distintas geografías para aquellos juegos que no estaban disponibles fuera de su país de origen.

con distintos monstruos en distintos de estos juegos. El espacio virtual lo compartía con personas con las que establecía una relación contextual y cordial –con algunas de ellas, incluso de amistad duradera– para eliminar a un monstruo difícil, para vencer a un grupo determinado de oponentes humanos o para intercambiar objetos. Uno construía un personaje y establecía relaciones, pero siempre tenía esa sensación de que lo que estaba haciendo era *gastar* el tiempo sin un objetivo claro: siempre que se llegaba a una meta (vencer algo, conseguir algo), inmediatamente después se abría otra más compleja e inalcanzable. En general dicha «nueva» meta consistía en invertir más horas en tareas más tediosas o innecesariamente complejas.

Al final, el único objetivo de llegar a una meta parecía intrínseco: tan solo era cuestión de *llegar*... ¿y quizás, el «prestigio» de hacerlo? Nada más. Esto generaba un cierto desencanto, un temor silencioso, una certeza velada que King y Borland (2003) parecen describir muy bien de la siguiente manera:

«En los mundos multijugador masivos se reúnen miles de jugadores en línea, pero eso significa que miles de personas compiten también por el estatus de héroe. Que haya demasiados héroes significa que nadie, o que solo unos pocos, pueden ser especiales. Luchar incluso contra los monstruos más peligrosos produce un sentimiento menos épico cuando está claro que van a regenerarse cuando los hayas matado y cuando trece grupos de aventureros están detrás tuyo haciendo cola para hacer lo mismo. Tan solo hay un Frodo en *El Señor de los Anillos*.» (p. 255–257)⁴

En los MMORPG uno se crea y se construye un personaje y lleva a cabo tareas –bien sean *quests* o bien sea *farmeo*– con el fin de conseguir avanzar en una historia más o menos lineal. En ocasiones se trata de una tarea amena que se comparte con amistades virtuales, pero en otras se trata de una actividad obnubilada por el tedio. Como en estos juegos, la vida académica *me* implica una relación (entrar en un «gremio») y un movimiento infinito con el fin de seguir avanzando (asistir a un congreso o a una formación, presentar un proyecto de investigación, luchar contra otros grupos) y competir por unos recursos escasos y de cada vez más difícil obtención. Y, como en la mayoría de juegos de rol, no existe un *fin* ni una *finalidad* clara para seguir el ciclo más allá de la propia motivación para hacerlo: tan solo hay avance *mo-*

⁴ [Ing.] *Thousands of players have gathered online in massively multiplayer worlds, but that meant that thousands of people might be vying for the status of hero. Too many heroes mean that nobody, or only the few, can be special. Fighting even the most dangerous of monsters gives less of an epic thrill when it is clear that it will simply regenerate after you have killed it, and when 13 parties of adventurers are waiting behind you in line for their turn. There is only one Frodo in the Lord of the Rings.*

tivado intrínsecamente por la esperanza de conseguir algo mejor. En muchas ocasiones, lo único positivo que queda de una *quest* son la experiencia y las relaciones humanas que se establecen en el proceso.

Muchos de los juegos online a los que jugué en mi adolescencia, hoy por hoy, han desaparecido. Y con ellos, los personajes creados y las horas invertidas en forma de objetos virtuales. Las compañías que gestionan su mantenimiento en la red quiebran, son absorbidas o, directamente, consideran inviable económicamente seguir dando soporte al juego cuando cae el número de jugadores. Creo que uno puede tener la misma sensación de *volatilidad* cuando rellena el aplicativo virtual de un sistema de acreditación docente o de un currículo electrónico: esa sorda sensación de que lo que se inserta es *dependiente de las decisiones de otros* y, por lo tanto, contingente.

Observo la lectura de *Work* (2017), de Joseph Heller: una narración ficticia sobre las relaciones en una empresa norteamericana de consulting, muy en la línea de la versión estadounidense de la comedia de televisión *The Office* (2005–2013). Personajes neuróticos, con el temor permanente a ser despedidos o relegados a un segundo plano, conspiran y desconfían entre ellos a través de la mirada sesgada y desquiciada de un personaje protagonista. En los últimos tiempos he perdido la cuenta de los libros que he leído u ojeado. He llegado a un punto en el que difícilmente distingo aquellos que leo *por placer* y aquellos que leo «para mi tesis», *por trabajo*. Quizás por eso tengo tendencia a novelas que describen entornos laborales y/o académicos que me son relacionables.

En mi habitación hay una estantería con tres baldas que hace las funciones también de mesilla. Tanto la superficie como la primera balda contienen libros por leer. La del centro contiene libros leídos o consultados, marcados y anotados. La balda inferior contiene aquellos libros anotados cuyos contenidos han sido transcritos mecanográficamente. Estos últimos son los menos, puesto que la mayoría de los que podrían caer en esta categoría corresponden a préstamos bibliotecarios y han sido devueltos. La balda del centro está rebosante. Hace un tiempo, trataba de llevar un registro riguroso de mis lecturas mediante una clasificación por fichas electrónica con un software específico, especialmente durante el período de trabajo específico en el contexto del proyecto sobre rúbricas y evaluación en el que quedé emplazado, en el año 2015. De cara a una de las referencias creaba, ligado a la ficha virtual, un documento de texto en el que volcaba las frases y conceptos que creía más importantes para mi investigación y el proyecto. Luego, volcaba esos documentos en un «cuaderno de campo» virtual que podía tramitar a la dirección de la tesis, acompañando a un informe mensual, para que *comprobara* mi avance diario como se me había solicitado.

El material que leía por entonces, como ya se ha comentado en anteriores capítulos, consistía casi exclusivamente en artículos académicos extraídos bases de datos sobre educación y, por cuestiones de economía y ecología, no contemplaba su impresión mecánica para su lectura, análisis, subrayado y anotado. Quizás esta ausencia de *contacto físico* con la información mediaba de forma negativa con su interpretación, como en un juicio de valor. La información me resultaba ajena e intangible. Con el tiempo empecé a relacionar –salvo en ocasiones– el artículo académico como un medio «hostil» y encorsetado, condicionado por unos cánones de *utilidad* establecida por un *mercado*. También *repelí* la forma de extraer la información que había utilizado hasta entonces y que se plasmaba en «cuaderno de campo». Basta con echar un vistazo a un fragmento de este último para observar lo *agreste* que resultaba:⁵

20-05-2015

Wólczanska

Habitación

00:30 horas

Continuo extrayendo información del documento:

52-JM_Hahn_Assessment-strategies-for-Pair_0093

Vocabulario:

- » Several researchers highlight **the problem of assigning group marks to individual students** (Parsons, 2004). **It is necessary to determine the contribution of each**

⁵ Reproduzco aquí el material de trabajo correspondiente a la jornada del 20 de mayo de 2015, iniciado en la habitación de mi lugar de residencia en la calle Wólczanska de Łódź. Utilicé el «cuaderno de campo» de forma constante y sistemática durante el periodo comprendido entre el 8 de febrero y el 12 de diciembre de 2015. Allí iba dejando constancia de los textos académicos que iba analizando (organizados según el nombre del archivo que los contenía en mi computadora, como, por ejemplo: «52-JM_Hahn_Assessment-strategies-for-Pair_0093»), extraía las partes que consideraba significativas para lo que quisiera que estuviera investigando (codificando con colores) y donde anotaba las conclusiones al respecto. En el documento se da fe también, además, de la fecha, los periodos horarios en los que había realizado la actividad y la localización en donde lo hacía. Los documentos «vacidados» en este fragmento son los de Hahn, Mentz y Meyer (2009); Ireland, Correia y Griffin (2009); Ciorba y Smith (2009); y McLeod, Brown, McDaniels, y Sledge (2009).

individual member and, according to Parson (2004), this is not an easy task. **Some students could contribute little or nothing at all, and if there is no assessment of students' individual contributions**, marks awarded could be an inaccurate reflection of a student's abilities (Cheng & Warren, 2000).

- » According to Parsons (2004) **a fair mark allocated to a given student should reflect that individual's effort and abilities**. This statement is supported by the research of Verhaart, Hagen, and Giles (2005), who also wished to determine whether students' marks in group assessments correlated with their marks in individual assessments. **They proposed two different assessment methods as best practice for assessing an individual's performance in group work**. In the **base mark adjusted method**, they give **individual tests, as well as self- and peer assessments after every groupwork session**. In the **task splitting method**, they **split the groupwork task and require some work done individually** and other work done in groups.
- » The aim of this study was to determine whether the use of specific assessment strategies for pair programming could contribute towards a more reliable way of assessing individual abilities in pair programming situations
- » Marneweck and Rouhani (2002), among others, distinguish between **summative and formative assessment**. **Summative** assessment takes place **at the end of a learning experience**, while **formative** assessment takes place **during the course** of the learning process. Black and Wiliam (1998) emphasize that **assessment becomes formative when evidence is actually used to adapt teaching to meet students' needs**. According to Lockett and Sutherland (2000) the **aim of summative assessment** is to **determine students' achievement levels** at the end of the learning experience.
- » According to Marneweck and Rouhani (2002), **peer assessment implies that learners are encouraged to help and assess each other during peer activities**.
- » Liebovich (2000) stated that **students should use self-assessment to identify the skills they need to improve on**. Individual accountability in group work, as well as in pair programming, plays a significant role (Johnson & Johnson, 2006; Preston, 2005) and self-assessment can encourage learners to take personal responsibility during group or pair activities
- » Johnson and Johnson (2006) strongly emphasised the role that individual assessment should play in the assessment of group work activities in order to eliminate 'free-riding.' **Individual assessment implies that the facilitator assesses the activity and provides feedback to individual learners**.
- » **Facilitator assessment is normally applied for assessing the quantity and accuracy of students' work**, but could also take place during the completion of an assignment where a wide range of data could be collected to enable the facilitator to modify the learning process
- » Techniques fostering positive interdependence and **individual accountability**

- should be incorporated in the group work strategy.
- » After the completion of every pair programming assignment, self-, peer- and facilitator assessments were conducted by means of a rubric (see Table 1) containing specific assessment criteria
 - » A non-experimental correlational design // **quantitative data analysis**
 - » **For each pair programming assignment, the scores of the self-, peer- and facilitator-assessment per individual participant were summed and converted to a “Pair mark” out of 10**
 - » The **Spearman Rank Order Correlation** technique
 - » **Students are initially unwilling to give poor marks to group members** who did not contribute significantly towards the group task. However, **as students became more familiar** with this type of assessment, the **correlation coefficients between the results of the pair and individual assessments increased**, indicating that the marks for the individual and pair assessments became more aligned.
 - » They could no longer solely depend on their fellow pair member to complete a pair programming assignment, because it would be reflected by the individual assessment marks which would indicate to the facilitator whether both members attained the outcomes specified for a particular pair assignment.
 - » Morgan (2003) has indicated that students were not fond of group assessment because the students felt that their input was not assessed reliably.
 - » **As soon as students get used to peer and self-assessment strategies, they became more honest in grading themselves and their pair members** and as a result their pair and individual grading seems to correlate well with each other. One benefit from peer-, self- and facilitator-assessment is that it adds significantly to the amount of feedback a student receives and can consequently contribute to a high level of achievement.

Descripción:

Artículo. Descripción de la **metodología de evaluación por pares con base a rúbricas** en estudios de programación. El estudio enfatiza la necesidad de que la evaluación en grupo (dada a la poca “honestidad” entre compañeros sobre el trabajo) sea apoyada por acciones paralelas que certifiquen la validez de las marcas dadas. Así, proponen las opciones de, o bien dar tests individuales a los componentes o bien dar funciones individuales sobre el proyecto a cada uno de ellos para que sean evaluados. Las tareas en grupo son evaluadas individual, por los propios componentes y por el facilitador y una media es obtenida. **Vocabulario sobre evaluación** (diferencia entre formative y summative; honestidad en assessment) y **ejemplos de rúbricas simples**.

00:44 horas

11:09 horas

Extraigo información del documento:

53-JM_Ireland_Developing-quality-in-e-learning_0094

Vocabulario:

- » Oliver (2005, p. 183) // As more and more universities seek to use e-learning as a mode of delivery for their units and courses, and as more and more they are being held accountable for the quality of the services they provide, **the need grows for accepted standards and benchmarks against which performance can be judged.**
- » This paper examines the existing models and the literature upon which our framework [**e-learning quality framework**] is built.
- » Salmon (2005, p. 205) // **To engage large numbers of academics, any approach must seek to ensure that ownership, not only of content but also of pedagogy, continues to lie within academic departments,** but also recognizes that a wide variety of **supportive mechanisms** must underpin the continued developments.
- » Our **framework** was therefore **designed to provide a structured process aimed at encouraging uptake and creating [...]** “**confident and committed staff with new competencies**”.
- » The **central goal of any quality assurance project in higher education must always be the improvement of student learning opportunities** (Ellis et al. , 2007).
- » Thus, in **developing an e-learning quality framework** designed to foster quality improvement, it seemed critical to **include** a number of core features: **Evaluative review** [formative evaluation processes], **Developmental approach** [web design principles and higher order learning design principles], **Scaffolding structure** [structure to assist academics in bridging the gap between developing online learning environments].
- » Our framework adopts a **structure** that is inherently **developmental**, in line with its overall quality improvement purpose. // **basic standards for e-learning sites, the staff development toolkit, and the advanced standards for e-learning.** A) Basic standards for e-learning sites: Organisation and appearance, Consistency and compliance, Appropriate use of tools, Learner resources and supports. B) Advanced standards for e-learning design driven by learner-centred pedagogy, Assessment activities and feedback processes, Student interaction and engagement. C) Staff development toolkit.
- » The first task for the designer is to evaluate his or her own site against the criteria of the basic standards, according to a self-rating checklist.
- » **Where a designer evaluates his or her site as not meeting a criterion of the basic**

- standards** there is **developmental support available** through a separate document entitled “Development strategies.” **This document has a section for each criterion that explains what the designer can do to his or her site to meet that criterion, and how to do it.**
- » **For most criteria in the advanced standards, self-evaluation involves a dual task of identifying features on the site that make it an advanced site and then explaining, in an open-ended response** to a question or questions, why and how the inclusion of those particular features represents an advanced, pedagogical use of e-learning.
 - » The open-ended questions in the advanced standards self-evaluation are also modelled on the approach commonly taken with statements of teaching philosophy, in which **academics provide justifications and explain their reasoning, along pedagogical lines.**
 - » **Staff development toolkit** was designed to form a **bridge between the basic and advanced standards**, building the skills of those designers whose sites have already demonstrated compliance with the basic standards and who are looking to develop their skills and their sites further. [...] In essence, it is a **structured directory of staff development workshops and other resources.**
 - » The self-evaluation aspect of the advanced standards resembles the New Zealand e-Learning Guidelines (elg) project described by Milne and Dimock (2005) // **“guide rather than direct” designers through a series of questions and answers designed to address good practice in e-learning and to provoke thought about the issues, rather than simply allowing a “yes” or “no” answer, or taking a “tick box” or checklist approach.**

Descripción:

Artículo. Presentación de la **literatura** alrededor de **modelos de marcos de desarrollo y evaluación de programas de e-learning** en Australia. Se presenta un marco en concreto de una universidad. **Defiende un modelo basado en el desarrollo de los cursos por parte de académicos y no técnicos de sistemas** (prima pedagogía). Los primeros reciben un toolkit para evolucionar sus propuestas desde la base. Distingue dos estadios de desarrollo: Básico y avanzado (post-toolkit). **Define los estándares** para dictar si un curso está en uno u otro. Los **profesores** pueden autoevaluar sus **propuestas** (cursos) mediante un **formulario de open-ended questions** (presumiblemente **rúbrica**), aunque **no se presenta una muestra gráfica** del mismo. **Citas habituales** sobre lo **novedoso e innovador** de la **educación a distancia.**



22:49

Extraigo información del documento:

54-JM_Ciorba_Measurement-of-instrumental_0096

Vocabulario:

- » Because **performance evaluation often is seen as a highly subjective endeavor, those responsible for judging solo music performances may have difficulty supplying data in a measure that provides evidence of student achievement.** // it is imperative for faculty to **establish understandable criteria and objectives when creating assessments** for university-level jury performances.
- » **Likert-type scales often can display a high degree of reliability, but their validity may remain uncertain.**
- » **Criteria-specific rating scales use objective statements to provide written criteria.**
- » Whereas Likert-type and criteria-specific scales involve the quantitative assessment of several performance categories, holistic assessment awards a single score or grade to reflect an overall music performance.
- » Norris and Borst (2007) **compared the reliabilities of a Likert-type rating form with a rubric** when adjudicating choral festival performances. **The authors reported that the rubric, with its clear performance descriptors, provided a more appropriate format for assessment.**
- » **To arrive at their determinations independently, judges were asked not to consult with one another** when determining scores and grades. Scale scores and grades awarded by each judge were averaged together.
- » These **factors may include the degree of perceived effort exhibited by the student, the difficulty of repertoire attempted, the progress made over the course of the semester, or others.** Because grades tend to carry a certain amount of personal importance to students, having two means of providing feedback seems appropriate.
- » **Because judges were able to view performers and were aware of their identities,** future researchers may want to **involve an aspect of blind assessment** to control for biases.
- » [Utiliza múltiples **metodologías cuantitativas** (estadísticas) para certificar la validez de los resultados –fórmulas complejas, MANOVA, ANOVA, Pearson Correlation...]
- » [**Grado enfermizo de evaluación:** dejar de lado completamente el valor humano (identidad del estudiante) a la hora de evaluar.]

Descripción:

Artículo. Muestra de la aplicación de una **rúbrica para evaluar las performance musicales** en educación superior. **Artículo significativo por lo próximo de la performance musical a la performance en las artes** y por su ahínco en evaluar “**objetivamente**” un **hecho performático** a partir del uso de la **rúbrica**.

Se da a entender que la **rubrica es una versión avanzada de las Likert-scale**. El texto lleva al **extremo la “accountability”**, haciendo un estudio cuantitativo de los resultados de las rúbricas con múltiples **métodos estadísticos** para certificar la “validez” de los resultados. **Evaluación paradójicamente lejana a la expresividad** (deshumanización de la evaluación)- se **enfatisa la necesidad de que los evaluadores (jueces) no tengan conocimiento de la identidad de la persona evaluada** y el proceso se lleve a cabo de forma **aséptica** y sin contraste de opiniones con otros jueces. Estudio **MUY significativo** como **CRÍTICA a EVALUACIÓN CUANTITATIVA**. Abre debate sobre los **límites de lo que es evaluable y la necesidad de evaluarlo**.

00:53

Extraigo información del documento:

55-JM_McLeod_Improving-writing-with-a-pal_0098

Vocabulario:

- » **Students do not write well enough to meet the requirements of higher education and the workplace.**
- » As any English professor will tell you, **large classes and heavy teaching loads exacerbate the problem** addressed by this writing revolution.
- » Many writing teachers have found **Peer Assisted Learning (PAL)** to be helpful. Topping (2001) defines PAL as “**the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among status equals** or matched companions. PAL involves people from similar social groupings...helping each other to learn and learning themselves by so doing” (p. 2).
- » Simply put, then, **PAL is learning with a pal**. An important form of PAL is peer assessment, which involves “**formatively and qualitatively evaluating the products or outcomes of others in the group**” (Topping, 2001, p. 3).
- » An important part of learning to be a writer is learning to assess one’s own writing and the writing of colleagues, learning to give and to receive effective feedback. **In training students to engage in this mutual assessment process, professors are building additional quality into writing processes and products, preparing students for business and the professions.**
- » Research indicates that **peer assessment tends to be more accurate when its stated purpose is formative.**
- » Not only do valid and **reliable rubrics serve as evaluation tools, but they also**

- serve as teaching tools because they specify the expectations for assignments.
- » **Reader’s Assessment Series**, a group of instruments to assess essays in various rhetorical modes. Students can use these instruments as a guide for planning an essay and as self-assessment or peer assessment.
 - » **The basic procedure for constructing the scoring guide** is to define each point on the rating scale for each criterion statement in terms of observable features of the writing. Because we have used a five-point scale, we have tried to identify five features that would mark performance at the top of the rating scale for a particular criterion statement. Scoring is thus simplified, for if all five features are present, the essay receives the top score on that criterion.
 - » Thus, **while our approach to assessment is decidedly qualitative, we have tried to facilitate the scoring process by defining the scoring levels in terms of observable and countable markers of quality.**
 - » **Orient the students to Peer Assisted Learning** = explain the concept, method, and benefits of PAL early in the course.
 - » **Train the students to use the Reader’s Assessment instruments** = train the students to use the assessment instruments by taking them through the scoring instructions step by step
 - » **Make each peer review count** = stress the importance of giving quality responses by making each peer review count as an in-class writing assignment
 - » **Use PAL only for formative review.**
 - » **Stress the student writer’s AUTHORITY** = “Writing is a decision-making process. You are the author. You must decide what to do with the feedback that you receive.”

Descripción:

Artículo. Presentación de una metodología de **Peer Assessment Learning** como herramienta para **mejorar el nivel de capacidad de escritura en estudiantes de lengua inglesa (EEUU)** en un **contexto de masificación** en las aulas. Los estudiantes son **introducidos a la evaluación por pares** de sus compañeros **a través de rúbricas simples** y cualitativas con el fin de mejorar sus capacidades de escritura a través del feedback. El artículo da **consejos sobre la mejor manera de aproximarse a esta metodología** (presentar el método a los estudiantes, enseñarles cómo usarlo, utilizarlo solo a modo de formative assessment...) y de **cómo desarrollar la rúbrica básica**. “Learning by doing”. “Writing is a decision-making process. You are the author. You must decide what to do with the feedback that you receive”. Artículo de **SOPORTE al uso de RÚBRICAS CUALITATIVAS**.

01:53

Después de «abandonar» aquellos artículos me volqué en el formato libro, que durante aquél periodo tan solo había sobrevolado a través de obras de referencia metodológica para *tratar de dar(me) sentido a lo que hacía* (Weiss, 1994; Charmaz, 2006; o Chen, 2014, entre otros) o por medio de monografías específicas sobre evaluación de programas universitarios, con títulos llenos de boato (*Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High-Quality Programs*, de Haworth y Conrad, 1996; *A Silent Success: Master's Education in the United States*, de Conrad, Haworth y Millar, 1993).

En el feed de *Instagram* de @guerrillafeminism del mes de agosto se reproducen una serie de capturas de pantalla del *Twitter* de @lachristagrec, su fundadora [#4]:

«The issue of information access & inclusivity/exclusivity really got 2 me (still does) but I'm passionate abt it this shit & hope to change it. // The idea that you have to write in a certain pompous, pretentious, methodological way is yawn city, y'all. // I want ppl from all walks of life to have access to my writing & other writing (access in terms of physical & intellectual). // Those of us with degrees are not "better" or "smarter" than others. We're just more privileged. // As some1 w Learning Disabilities ... Academia has always felt inaccessible 2 me –maybe not physically since Ive been privileged enough 2 go 2 school, but certainly intellectually // Thus, when I write, I really just want others with learning disabilities to understand me. Fuck everyone else. // Obviously, I know this means I'm not considered "publishable" by academic standards but...»⁶

Es quizás en esta pérdida de confianza, en la sospecha de que muchos artículos y materiales académicos se basan en la posesión de privilegio y en el *oscurantismo* lingüístico para justificar datos o posicionamientos o –sin más– para rellenar espacio, lo que me conduce en un momento dado a «evitarlos» y optar por libros o artículos de fuentes no estrictamente académicas. También me conduce a ello el presentimiento de que muchos de ellos se basan en estrategias de publicación o *rentabilidad*: artículos parciales, conclusiones vagas que permiten el desarrollo de otros artículos de profundización; artículos realizados y revisados con prisa, por «necesidad». Es también «en oposición a» por lo que combino el uso de lenguajes y formatos formales e informales en la escritura.

Volviendo a los materiales de referencia de los que hablaba más arriba, el «cambio de hábitos» en la lectura fue acompañada por un cambio en la forma de clasificar la

⁶ He optado aquí por no traducir el contenido de los mensajes para conservar su lenguaje informal, particularmente ligado a su contenido y a la argumentación de la autora.

información. A partir del mes de junio de 2016 empecé a volcar las transcripciones que realizaba en una plataforma *wiki* local que, tras varios años de intentos infructuosos y esporádicos, había conseguido poner en marcha. La wiki permitía resolver, en principio, uno de mis principales quebraderos de cabeza: poner en relación *de facto* la información contenida en extractos y conceptos clave determinados de una forma interactiva que permitiera una comprensión *rizomática-fractal* y sin límites claros de mi trabajo. El uso de la wiki ya figuraba en mi primer plan de investigación en el año 2013, entendiéndolo que el formato utilizado por *Wikipedia* permitía un acceso más sencillo a la información para quien decidiera consultarla. Sentía atracción especialmente por la capacidad de *hipervincular* cualquier palabra, artículo o entrada a cualquier punto de la wiki (red local) o de internet (red general); o de permitir la visualización de notas y comentarios sobre fragmentos en concreto. Para crear los hipervínculos y dotar de formato al texto para que apareciera correctamente en las páginas de la wiki y hacerlo de forma práctica (sin tener que recurrir al formateado por medio de clics de ratón), debía escribirse en un código o lenguaje propio de la plataforma. Sirva el siguiente fragmento de *The Rise of Professionalism* (Sarfatti Larsson, 1977) como ejemplo:

Wilensky observes that **“if the technical base of an occupation consists of a vocabulary that sounds familiar to everyone [...] or if the base is scientific, but so narrow that it can be learned as a set of rules by most people”**((Vinculado de nuevo a [\[el_fin_de_la_clase_media|El fin de la clase media\]](#))), then the **occupation will have difficulty claiming a monopoly of skill or even a roughly exclusive jurisdiction.”** But **even a body of knowledge that is both esoteric and theoretical –and therefore difficult to routinize– is still not a sufficient condition for the control of a competitive market**((De acuerdo con esto, cuando el set lingüístico (argot, jerga) o de conocimientos que utilizamos (conocimientos concretos, determinados) se acerca más al “hablar llano”, menos posibilidades hay de que la profesión de la que hablemos se tome “en serio” como profesión. Si nos interesa definirnos como profesión en un momento determinado, es necesario que se definan los límites –dado que definir límites es complejo en lo líquido, ¿donde definir los de cada profesión y, por tanto, cómo definir cada profesión en el campo del arte?). (31)

Los dobles asteriscos implican el uso de negrita. Los dobles paréntesis (de apertura y de cierre) representan una nota al pie de página. Los corchetes engloban un fragmento y lo «hipervinculan» con una página determinada de la wiki o de la red. Situando el cursor sobre el número que referencia la referencia a pie de página, el resultado visual de la operación es el que muestra la imagen de la página siguiente.

<p>An Analysis of Medicine's Professional Success (pp. 19–39) Edita</p> <p>Wilemsky observes that "if the technical base of an occupation consists of a vocabulary that sounds familiar to everyone [...] or if the base is scientific, but so narrow that it can be learned as a set of rules by most people⁹⁾, then the occupation will have difficulty claiming a monopoly of skill or even a roughly exclusive jurisdiction." But even a body of knowledge that is both esoteric and theoretical—and therefore difficult to routinize—is still not a sufficient condition for</p>	
<p>Standardization of Knowledge and Market Control (pp. 40–52)</p> <p>The structure of the professionalization process binds together two elements which can, and usually did, evolve independently: a profession (susceptible of practical application), and a market—the structure of which is determined by economic and social development. (40)</p> <p>The standardization or codification of professional knowledge is the basis on which professional "commodity" can be made distinct and recognizable to the potential public. This effect is never direct, but mediated by the process of training: cognitive standardization allows a measure of uniformity and homogeneity in the "production of producers". Cognitive commonality, however minimal, is indispensable if professionals are to coalesce into an effective group. (40)</p> <p>What makes the codification of knowledge so important from the point of view of the professional projects is that it depersonalizes the ideas held about professional practice and its products. (40)</p>	<p>De acuerdo con esto, cuando el set lingüístico (argot, jerga) o de conocimientos que utilizamos (conocimientos concretos, determinados) se acerca más al "hablar llano", menos posibilidades hay de que la profesión de la que hablamos se tome "en serio" como profesión. Si nos interesa definirnos como profesión en un momento determinado, es necesario que se definan los límites—dado que definir límites es complejo en lo líquido, ¿dónde definir los de cada profesión y, por tanto, cómo definir cada profesión en el campo del arte?</p>

Una de mis principales preocupaciones —y aspiraciones, como con cualquiera de los materiales docentes que produzco— era que mi trabajo fuera consultable por cualquier persona y (me) planteé que la wiki estuviera a disposición en la red, con el fin de que se constituyera como un espacio de intercambio (mediado, eso sí, por distintos filtros) con otros investigadores académicos o libres. Me había interesado, por ejemplo, el trabajo de Celia Gradin Montero (2006), en una tesis doctoral que se había presentado como una página web en la que la artista permitía la navegación en su proceso de creación y pensamiento.⁷

A pesar de mis aspiraciones, la wiki se quedó en lo privado tanto por cuestiones técnicas como por cuestiones administrativas. Las cuestiones técnicas implicaban la falta de dominio de los protocolos adecuados para gestionarla públicamente o para personalizarla completamente. Las cuestiones administrativas tenían que ver tanto

⁷ Observando la página web, [#5], es interesante presumir que surgió una problemática a la hora de hacer una entrega formal de la tesis como documento físico. Si observamos los archivos de descarga sobre la misma en la red TDX (Gradin Montero, 2006), los distintos fragmentos de los que se compone la tesis no son sino compendios de capturas de pantalla de la página web. Dejando de lado el juicio sobre el contenido de la investigación, lo que aquí se plantea es una interesante paradoja que creo nos habla de lo absurda que puede resultar tanto la *formalidad* establecida como la burocracia que se le vincula en relación a la creación: los archivos de descarga virtuales sobre la tesis son, en sí mismos, información ya disponible en la red pero totalmente privada de una función interactiva que le da sentido. Sin dudar de la pertinencia de la metodología para cumplir con sus objetivos, me quedo con la curiosidad de saber si la autora entregó su documentación de tesis de esta forma como «último recurso» o si lo hizo conscientemente, como un acto irónico y de *guerrilla* final. En el año de lectura de la tesis, a principios de siglo, es presumible que el contexto en el que se presentó fuera todavía reactivo a nuevos formatos y formas de escritura doctoral. En este sentido hay que elogiar la osadía *post-cualitativa* de la autora, en la línea de pensamiento de Lather y St. Pierre (2013) o de los ejemplos de Honan y Bright (2016), cuando nos hablan de *escribir una tesis de forma diferente*.

con el derecho a publicar información que había producido en el marco de la tesis como con la gestión de derechos de autor de las transcripciones de textos. Habiendo asistido, en el mes de abril de 2016, a un seminario específico sobre propiedad intelectual gestionado por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universitat de Barcelona y habiendo hablado con sus ponentes no pude sino resignarme a mantener un acceso restringido a mi proyecto. Privado de su sentido de *explicitar* y de hacer *visible* el código del trabajo, dejé eventualmente en hiato la actividad con aquella plataforma por lo inconveniente que resultaba, dado el esfuerzo *gimnástico* añadido que suponía el hacer transcripciones codificadas específicamente para ella o convertir a su formato informaciones ya trabajadas.

Algo después, a finales de 2016, y por las mismas razones, empecé sistemáticamente a simplificar los mecanografiados de los extractos y notas al margen de los libros y textos que leía hasta abandonarlos por completo excepto para cuando era estrictamente necesario. Se trataba de una actividad ardua y costosa en términos de tiempo y de energía, y me producían la sensación de que, en realidad, su utilidad era cuestionable. La dedicación *mecánica* a una fuente concreta me eximía de la consulta y anotación de otras fuentes y visiones y me privaba, por ejemplo, de desarrollar un texto independiente y crítico.

Retrospectivamente he podido comprobar que, en mi caso, el uso de una u otra fuente bibliográfica, la referencia a un objeto cultural u otro a la hora de escribir, suelen venir dados bien por la *necesidad contingente* (eventual, condicional) o bien por lo que puedo llamar *difracción* o *rebote*.⁸ Por «necesidad contingente» entiendo la búsqueda específica de fuentes respecto a temas concretos para su fundamentación de acuerdo a una postura u otra; por «difracción/rebote» entiendo la relación de lo que escribo con fuentes que ya he consultado, inmanentes por medio de cuestiones no textuales. Por ejemplo: por el recuerdo de la localización o de la situación personal en las que las he descubierto o leído en primera instancia, y su relación con lo que narra el texto; o por la evocación de algún aspecto visual (las medidas físicas del artefacto, los colores de su portada o que definen su estructura, su fotocomposición,

⁸ En el campo de la física tradicional, se entenderá a la «difracción» como el fenómeno que acaece cuando varias ondas golpean un objeto en su camino y rebotan en distinta dirección, intersectándose –interfiriendo– entre ellas mismas y con otras ondas. A partir de este fenómeno físico, en los Estudios de Género contemporáneos enmarcados en los Nuevos Materialismos (Geerts y Van der Tuin, 2016), la *difracción* (o *pensamiento difractorio*) se toma como una forma de pensamiento que se permite (al contrario que en el pensamiento científico tradicional) ser permeable a las ondas de distintas naturalezas y las encrucijadas, los «patrones» (Barad, 2007), que se producen cuando golpean a un «objeto» determinado. El *rebote*, por si queda duda, es la capacidad de botar repetidamente de un cuerpo elástico.

sus imágenes etc.). Si en el escritorio me rodeo de libros que he ido leyendo en los últimos años –los de la estantería de mi habitación, por ejemplo– me resulta fácil recordar fragmentos de los mismos y vincularlos a aquello de lo que quiero o necesito hablar/escribir. La difracción hacia una fuente u otra también puede ser condicionada, especialmente mediante los cuadernos de investigación, en los que entretejo los relatos cotidianos con lo que estoy leyendo en momentos puntuales. Escribiendo en los cuadernos, a su vez, se producen difracciones que se multiplican en su transcripción al procesador de texto.

«¿Qué pasaría si, deliberadamente, calmadamente, con malicia, con obvia premeditación, desobedeciera? Sé lo que pasaría: nada. Nada pasaría. Y el saberlo me deprime. Una chica ... tocaría algunas teclas ... que lo volverían a dejar todo en orden de nuevo y sería como sino hubiera desobedecido. Mi acto de rebelión sería absorbido como la lluvia en el océano, sin dejar rastro. No causaría ni una ola. Supongo que es imposible para nadie como yo rebelarse más y producir algún tipo de efecto que perdure en el tiempo.» (Heller, 2017, p. 9)⁹

«En una época de crisis de las utopías, en la cual, según Fredric Jameson, luego de la caída del muro de Berlín, “es más fácil imaginar el fin del mundo que imaginar el fin del capitalismo”, el objetivo de repensar un horizonte emancipatorio, sin caer en las ciegas repeticiones del pasado o en nuevos dogmatismos, ni tampoco quedar atrapado en la figura del desencanto o en la melancolía paralizante de ciertas izquierdas, esta apuesta abierta y relacional ... no es un desafío menor.» (Svampa, 2017, p. 12–13)

Quizá una de las mayores problemáticas a las que me enfrento/afronto durante los años de tesis sea la indefinición de mi propia identidad como profesional. De forma retrospectiva, es probable que el propio temor, la propia precariedad o sensación

⁹ [Ing.] *What would happen if, deliberately, calmly, with malice aforethought and obvious premeditation, I disobeyed? I know what would happen: nothing. Nothing would happen. And the knowledge depresses me. Some girl downstairs I never saw before (probably with a bad skin also) would simply touch a few keys on some kind of steel key punch that would set things right again, and it would be as though I had not disobeyed at all. My act of rebellion would be absorbed like rain on an ocean and leave no trace. I would cause a ripple. I suppose it is just about impossible for someone like me to rebel anymore and produce any kind of lasting effect.*

de la misma haya impulsado el interés por la definición del *sentido* de los estudios de las *Bellas Artes* y el reconocimiento que tienen. «Yo me he formado en Bellas Artes y, entonces, ¿en qué me formé?». ¿Qué etiqueta me otorgaba aquello? ¿Qué *valor* me daba?. Nótese el juicio de valor en un sentido de «*profit*» en las preguntas.

No hay más que ver la primera comunicación con la que participé en un congreso, en la que me preguntaba sobre la validez del término «Bellas Artes» a «día de hoy». Justo habiendo finalizado el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria —y atribuyéndome, por primera vez, la etiqueta de formador o docente—, con más preguntas que respuestas, cuestionaba mis propios saberes en un documento en donde me centraba en explorar muy brevemente las distintas nomenclaturas que las «Bellas Artes» tenían en la geografía de la educación superior europea para cuestionar un término que consideraba arcaico y en donde «una palabra tan subjetiva como belleza» condicionaba la mirada que el *público* ejercía sobre los estudios. Lo titulé *¿Todavía Bellas Artes? Pensamientos en la validez del término* (Porquer Rigo, 2013). Nótese aquí también el énfasis en la palabra *validez* entendida en términos de valor.

Releyéndola, era una comunicación *tierna*, impregnada de energía, pero que enfocaba el problema en una cuestión «formal» más que de fondo. Pese a que el *nombre media en el sentido de aquello que define* y pese a que el término pudiera inducir a interpretaciones varias, que Bellas Artes se llamara *Bellas Artes* era solo una cuestión superficial. En el fondo de mi reflexión, por entonces, había una sensación de «males-tar» respecto a lo que me habían enseñado y a cómo me habían enseñado en general. Del *yo* hacia el(un) sistema (de estudios). Aunque todavía no tenía el vocabulario para expresarlo ni la experiencia para hacerlo, en las conclusiones ya empezaba a apuntar hacia donde creía que había un fallo en realidad:

«Modificar el término Bellas Artes en España implica más que un simple cambio de palabras: se convierte en algo que afecta a la forma general de pensar sobre arte y creación, sobre la figura tradicional del artista genio (español, inglés o alemán) en oposición a la figura contemporánea y antiheroica de estudiante de Grado.» (Porquer Rigo, 2013, p. 910)¹⁰

Una de las palabras más importantes para tratar de dar sentido a mis planteamientos, tan ambivalente, doblemente afilada como *validez*, es *sostenibilidad*. Aplicada a

¹⁰ [Ing.] *Modifying the term Bellas Artes in Spain implies more than a simple change of words: it becomes something that affects to a general way of thinking about art and creation, about the traditional figure of the genius artist (Spanish, English or German) versus the contemporary and antiheroic figure of the Degree student.*

la enseñanza de las Bellas Artes la entiendo como la imposibilidad de la institución-facultad de mantenerse en modelos de enseñanza tradicionales (como los descritos por Marin, 1998)¹¹ por el bien de sus usuarios y usuarias en un sentido *ético* y de la lógica de cuidados (como los conscientemente descritos por Domínguez Mon, 2017).

La pretensión de que *todo sea tesis*, el supósito *tesis-vida* implica que cualquier acto, lectura o escrito es potencialmente un lugar para la indagación –e implica consecuentemente, también, una problemática de *sostenibilidad*. Que la investigación sea la propia vida implica que no existe una desconexión real con el objeto de estudio y que sea dificultoso «tomar distancia» con el mismo para tratar de analizarlo. Que todo tenga la capacidad de «entrar» también implica la tarea de definir aquello que es o no pertinente explorar. Es sencillo caer en una sensación abrumadora, de *lapso*. Parfraseando a Shon Faye, escritora, cuando habla de lo *Queer*: «no tengo las respuestas, pero ¿porqué hago las preguntas?» [#6].

Mediados de agosto. He viajado unos días al «norte del sur de Italia», la zona que rodea a Nápoles como la describe el amigo con el que viajo y de la que es natal. Su hermano ha tomado las tierras de los distintos componentes de su familia en la campiña y las está cultivando con métodos de agricultura ecológica. Produce principalmente aceites esenciales con plantas aromáticas e infusiones con plantas medicinales autóctonas, pero es una mente inquieta y no puede evitar ir probando la siembra de nuevas variedades y la producción de distintos productos. Le visitamos una tarde sí y otra también para encontrar un poco de aire fresco en el calor sofocante que azota la región. Al lado de la casa–vivienda hay un almacén que sirve las veces para almacenar un tractor, los aperos y unos alambiques de destilación que ha diseñado él mismo. La mitad del almacén se ha aislado para construir en su interior un secadero de plantas y una zona para su procesamiento que permanece fresca e impoluta, y que provoca una extraña y

¹¹ Ricardo Marin (1998) distingue entre cuatro modelos tradicionales generales en la educación artística occidental, que priman distintas metas: 1) el de «Taller de Artista», donde la persona se convierte en una profesional de tipo gremial a partir de la práctica continuada de una o varias técnicas; 2) el «Academicista», donde se aspira a la representación fidedigna y figurativa de la realidad; 3) el «Bauhaus», donde prima la representación de la expresividad a través de la geometría; y 4) el del «Genio», donde se espera que el alumno innove y se convierta, de facto, en un genio individualista romántico.

agradable sensación cuando se accede a la misma: el espacio está a varios grados menos que el exterior, está deshumidificado y lo surca un aroma vegetal complejo.

La próxima semana, el hermano de mi amigo participará con su pareja (con la que comparten un local de venta de productos selectos en el pueblo) en una feria de temática medieval, donde venderán sus productos cosméticos e infusiones de intenso aroma, netamente envasadas, en tarros herméticos de cristal. A él se le ha ocurrido que podría vender también velas aromatizadas con unas gotas de las esencias que produce y que estas podrían tener formas inspiradas en las que pueblan el entorno de las tierras que cultiva. Ha adquirido un compuesto de cera vegetal hecho a partir de soja que tan solo debe fundirse y verterse en un molde con un cabo de hilo de algodón como mecha. Pero hay un problema: sabe lo que quiere hacer, pero no sabe cómo.

Aquél día salimos los tres al campo (mi amigo, su hermano y yo) a buscar distintas formas susceptibles para la extracción de un molde. Recogemos frutos y piedras y volvemos a la cocina de la casa-vivienda, un improvisado segundo laboratorio que sirve para las pruebas de concepto. Mi amigo le enseña durante toda la tarde el procedimiento para realizar moldes de escayola por piezas de pequeñas manzanas y peras locales y, finalmente, de nueces silvestres. Al día siguiente, tras diversas pruebas con cera, decidimos que los mejores resultados de reproductibilidad se obtienen con los moldes creados a partir de las nueces. Desafortunadamente, las copias en la cera vegetal, blanquecina y cremosa, no destacan las rugosidades propias del fruto. Se me ocurre entonces que podríamos tintarlas de forma ética con un color realizado a partir de una cocción de nueces verdes, que hemos recogido y no hemos utilizado.

La semana después, ya de vuelta a Barcelona, mi amigo recibe de su hermano una fotografía a través de su teléfono móvil. Describe a una pequeña caja de polipropileno transparente de unos seis centímetros cúbicos que contiene una nuez de cera vegetal teñida superficialmente con una tinta parda oscura sobre un pequeño lecho de madera picada. La caja está en un pequeño estante, lleno de otras cajas iguales con el mismo contenido. Un filósofo de formación (el hermano de mi amigo) ha sugerido y producido la idea, un escultor (mi amigo) ha realizado los moldes, una enóloga (la pareja del hermano de mi amigo) ha ideado y realizado el *packaging* y yo, yo he realizado el tinte que cubre las velas.

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=ol8yHt5m2aM>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=zGkfzaMNINc&t=>
- [#3] https://www.youtube.com/watch?v=VLR_TDO0FTg
- [#4] <https://www.instagram.com/p/BXWS8pYICiO>
- [#5] <http://www.killkor.net/>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=RDO2-sNF2s4>

- [#7] https://cat.elpais.com/cat/2017/07/05/catalunya/1499280050_582440.html
 [#8] <http://www.tdx.cat/handle/10803/1542>
 [#9] <http://newmaterialism.eu/almanac/d/diffraction>
 [#10] <http://www.jite.org/documents/Vol8/JITEv8p273-284Hahn407.pdf>
 [#11] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869333.pdf>
 [#12] <http://goo.gl/y5P7Ru>

- BARAD, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham (NC): Duke University Press
- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage
- CHEN, Huey Tsyh (2004). *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. London: Sage
- CIORBA, Charles R. y SMITH, Neal Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15
- CONRAD, Clifton F., HAWORTH, Jennifer Grant y MILLARD, Susan Bolyard (1993). *A Silent Success: Master's Education in the United States*. Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press
- CORTÁZAR, Julio (1985). Casa tomada. En *Cuentos*, 11–16. Barcelona: Hyspamérica y Orbis
- DOMÍNGUEZ MON, Ana (2017). Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género. *Salud Colectiva*, 13(3), 375–390
- EFE (05/07/2017). Trapero sobre els mossos 'millennials': «Es caracteritzen per la seva falta de lleialtat». *El País*. Disponible en [#7]
- GEERTS, Evelien y VAN DER TUIN, Iris (2016). *Diffraction & Reading Diffractionally*. Disponible en [#9]
- GRADIN MONTERO, Celia (2006). *Mapas, redes y sincronizaciones como metáforas del pensamiento artístico*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en [#8]
- GRAEBER, David (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*. New York: Melville House
- HAHN, Jan Hendrik, MENTZ, Elsa y MEYER, Lukas (2009). Assessment Strategies for Pair Programming. *Journal of Information Technology Education*, 8, 273–284. Disponible en [#10]
- HAWORTH, Jennifer Grant y CONRAD, Clifton F. (1996). *Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High-Quality Programs*. Boston (MA): Allyn & Bacon
- HELLER, Joseph (2017). *Work*. London: Penguin Books
- HONAN, Eileen y BRIGHT, David (2016). Writing a thesis differently. International

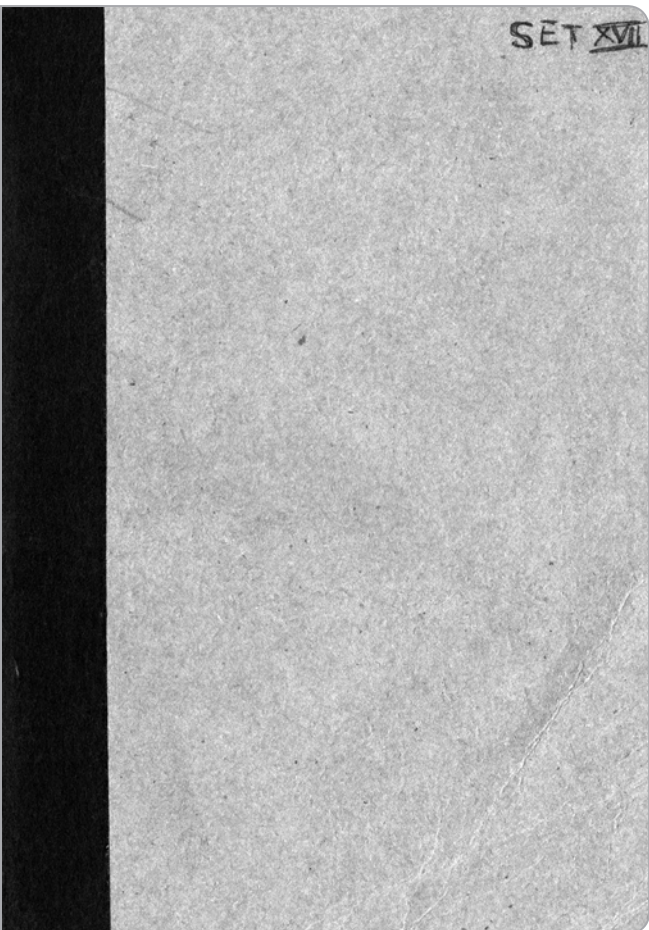
- Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731–743
- IRELAND, Jennifer, CORREIA, Helen Mary y GRIFFIN, Tim Mark (2009). Developing quality in e-learning: A framework in three parts. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 250–263
- LATHER, Patti y ST. PIERRE, Elisabeth A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633
- LODGE, David (2003). *El mundo es un pañuelo*. Barcelona: Anagrama
- MCLEOD, Stephen G., BROWN, Gavin C., MCDANIELS, Preselfannie W. y SLEDGE, Lawrence (2009). Improving Writing with a PAL: Harnessing the Power of Peer Assisted Learning with the Reader's Assessment Rubrics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 488–502. Disponible en [#11]
- MARÍN, Ricardo (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística. En HERNÁNDEZ, Fernando y RICART, Marta (Eds.), *III Jornades de Història de l'Educació Artística*, 23–37. Barcelona: Edicions Belles Arts
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2013). Still Bellas Artes? Thoughts on the Validity of a Term. En GARCÍA LÓPEZ, Ana (Ed.), *Fine Art Practice, Research and Education Across Europe. Paradox Fine Art European Forum*, 903–911. Granada/New York: Universidad de Granada/Downhill Publishing. Disponible en [#12]
- WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster
- SARFATTI LARSON, Magali (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley (CA): University of California Press
- SVAMPA, Maristella (2017). Prólogo. La difícil tarea de pensar alternativas al capitalismo. En ACOSTA, Alberto y BRAND, Ulrich, *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y postextractivismo*, 9–13. Barcelona: Icaria





Cuaderno nº29

SETIEMBRE 2017





«Los contratos pre-doctorales son importantes porque permiten que personas jóvenes muy valiosas (de otra forma no pueden conseguir los contratos que se convocan en régimen altamente competitivo) se inicien en la investigación y también en la docencia universitaria. Durante sus años de formación contribuyen a la investigación y, en cierta medida, también a la docencia, para después incorporarse ya sea en el sistema universitario y de investigación, ya sea en el tejido económico en el cual pueden aportar todo el conocimiento adquirido.» (Observatorio del Sistema Universitario de Catalunya, 2016, p. 43)¹

Bojana Kunst (2015) plantea un dilema de interés: en términos actuales ¿no es acaso el énfasis en la subjetividad –la *hipersubjetividad*– una muestra más de capitalismo? El artista es su propio emprendedor (autónomo) y heterónimo (empleado) al mismo tiempo. La idea del artista genio y de la individualidad –como *unicismo*–, ¿enfatisa la idea de consumo «exclusivo»? ¿No se ha superpuesto socialmente la imagen del artista genio a la del gurú tecnológico? ¿No se ha querido representar a Steve Jobs, fallecido director ejecutivo de la compañía Apple, como la figura del genio de su época, como visionario? ¿A quien dirige su mensaje? ¿Qué mensaje *transmite*? El artista genio y los artistas tradicionales, ¿no han sido substituidos, de hecho, por el profesional creativo enfatizado por Richard Florida (2004)? Esto es: vestimenta *casual*, horario ultra-flexible y oficina con sala de juegos. La necesidad de *cambio* y de movilidad permanente, la exigencia de actividad constante y concatenada, la generación-consumo de productos y experiencias como máxima... ¿No es cierto que se han sumado a la visión de lo que debe ser un *héroe del arte*?

¹ [Cat.] *Els contractes predoctorals són importants perquè permeten que persones joves molt valuoses (altrament no poden aconseguir els contractes que es convoquen en règim altament competitiu) s'iniciïn en la recerca i també en la docència universitària. Durant els seus anys de formació contribueixen a la recerca i, en certa mesura, també a la docència, per després incorporar-se ja sigui al sistema universitari i de recerca, ja sigui al teixit econòmic al qual poden aportar tot el coneixement adquirit.*

¿Hay posibilidad de sentido? En cuanto al arte, Kunst (2015) enfatiza que «puede provocar, mostrar diferentes puntos de vista, advertir y tomar posturas críticas, pero hay pocos casos en los que interfiera de forma tan radical con las formas de ser de las cosas como para que pueda abrir posibilidades más allá» (p. 16).² Bajo esta visión, ¿es la capacidad de *motivar* cambio en el arte (como lo hicieron los movimientos artísticos de la modernidad) realmente una posibilidad, o tiene que conformarse, a día de hoy, con hacer pequeños intentos, acciones de *acupuntura*? Bajo este punto de vista, pierde cada vez más sentido la actuación del individuo y toma el relevo la actividad colectiva o de concienciación-apoyo de la colectividad, que permita hacer fuerza contra poderes determinados. Véase, por ejemplo el tipo de obra generada por el colectivo artístico Tools for Action para su uso en grandes movilizaciones: el código para la elaboración de barricadas móviles hinchables, realizadas con materiales baratos, para invadir y contener un espacio [#1]. ¿Son quizás estas acciones colectivas y lúdicas, reivindicativas, las que tienen más capacidad de involucrar a los estudiantes en la exploración de la política activa en el arte? Como Franco Berardi, *Bifo*, «me pregunto si en muchos casos los más jóvenes no manifiestan un desinterés total por la política por considerarla un arte del pasado que no parece tener ya ninguna eficacia sobre el presente, reducido como está a ser un ritual de legitimación de los poderes financieros» (07/07/2017, pár. 6).

El *postextractivismo* –vinculado al *decrecimiento*– se basa en la toma de consciencia de que es antinatural considerar que cualquier objeto es sustituible si se tienen los recursos (capitales) suficientes. Asumir que todo el mundo no tiene acceso a todo –reconocer el propio privilegio occidental– y que habrá un momento –más temprano que tarde– en el que no habrá físicamente recursos materiales suficientes como para poder suplir la demanda de bienes de consumo determinados (Acosta y Brand, 2017).

Una de las conclusiones a las que puedo llegar, finalmente, es que me cuesta tolerar a un tipo concreto de arte y a un tipo concreto de personaje que lo produce/interpreta, y que eso empapa toda mi acción y escritura. Y diferencio aquí al perso-

² [Ing.] *Art may provoke, show different views, warn and take critical stances, but there are few cases where it interferes with ways of being so radically that it can actually open up possibilities for life that lies ahead.*

naje del individuo que lo interpreta, como elementos distintos. Quizás aborrezco a los personajes [Ing. *characters*] de quienes han sido elevados o elevadas a la celebridad –forzada o premeditada–. Quizás me contrarían también las personas que no son coherentes *ideológicamente* con su personaje, o que interpretan papeles distintos de un mismo personaje de forma premeditada, con alevosía: no en una incoherencia accidental, humana, sino una que es consciente, rozando la psicopatía. Está claro que aquí sentencio de forma parcial, aunque trataré de que sea de manera informada: la sensación negativa hacia un personaje no la provoca la envidia de su situación, sino que la hace la impotencia ante sus acciones o las que se derivan del mismo –hasta donde creo que le son controlables–. La favorece también su indiferencia ante lo que ocurre a su alrededor, cuando no es reflejado o cuando su interés es claramente fingido y oportunista. Me parece más noble y honesto un arte sin pretensiones, que es consciente de su *uso*, que uno que *pretende*.

Cuando hablo de mi trabajo no me pongo la etiqueta de artista. Es un vector más en mi propia construcción, es uno y muchos retazos. Me siento más cómodo cuando me refiero a *artistas* en plural, porque se diluyen las connotaciones negativas aún manteniendo las individualidades. Quizás es particular que afirme todo esto utilizando la primera persona en la escritura, aduciendo al ego. Pero el yo, en este caso, lo sitúo como un observador externo de lo sucedido en el pasado y en el presente de la investigación, como una especie de *superyó* que trata de analizar eso, la semiótica de un personaje.³

*Tiene todos los papeles en regla
Para ser un artista
Tiene un carácter melancólico
Bebe como un irlandés
Si se encuentra con un desesperado
No pide explicaciones
Divide su cena
Con pintores ciegos, músicos sordos
Jugadores desafortunados, escritores mancos*⁴

³ Para el psicoanálisis, y de una forma muy simplificada, el *superyó* es una de las instancias de la personalidad –junto con el *yo* y el *ello*–, cuya su función es la de juzgar, censurar y dominar al yo [Ing. *self*]. El término implica cuestiones como la conciencia moral, la auto-observación y la formación de ideales (Laplanche y Pontalis, 1993).

⁴ [It.] *Ha tutte le carte in regola / Per essere un artista / Ha un carattere melanconico / Beve come*

Retomando a Kunst (2015), de nuevo. Cuando habla de la performance en el colectivo esloveno Via Negativa: «su investigación utiliza conscientemente la consumición radical del sujeto y del cuerpo (con sus fluidos, aperturas, agotamiento físico, iteración, concentración mental) en forma de confesión, usándolos como una estrategia para lograr la intercomunicación y un cambio en la función del espectador» (p. 26).⁵ Si uno observa los fragmentos de su obras *Last Rehearsal for the Generation* (2014) [#3] o *And So On and So Forth* (2014) [#4] en la red, realmente puede percibirse la fuerza, la violencia y la agresividad contra los propios cuerpos y los sujetos, y también la inserción del público en la escenografía vacía y escalofriante. Sin embargo, esta percepción es difícilmente transmisible con palabras y, no obstante, estas condicionan la performance cuando se observa: condicionan lo que uno ve. Uno –aunque solo la ve parcialmente en el registro videográfico– no puede dejar de relativizar la escena y enmarcarla con otras tantas referencias de actuaciones similares que ha visto en un lugar u otro. La *performance*, en sí, no es *especial*, aunque cumple con el cometido de transmitir una sensación y un mensaje determinados. Desasosiego y crítica, sí, pero puede que también sentido de drama ligero. Cuando entro en lo crítico de esta manera, no puedo sino pensar en la serie de humor *Museo Coconut* (2010–2014). Dirigida por Ernesto Sevilla, se trata de una comedia ficcional, ambientada en un museo de arte contemporáneo español, que ridiculiza las formas del arte actual cuando éstas se presentan descontextualizadas, con un lenguaje y un mensaje que no se interesan por si son perceptibles por el público que las observa: «arte porque sí».⁶

Cuando la visiono me aflora una sensación de contradicción intensa: por un lado reconforta que haya un producto cultural que ponga en evidencia lo absurdo de lo

un irlandese / Se incontra un disperato / Non chiede spiegazioni / Divide la sua cena / Con pittori ciechi, musicisti sordi / Giocatori sfortunati, scrittori monchi. Fragmento de «Ha tutte le carte in regole», canción del cantautor italiano Piero Ciampi en su disco *Io e te habbiamo perso la bussola* de 1973 [#2].

⁵ [Ing.] *Via Negativa's research namely employs the radical consumption of the subject and the body (with its fluids, openings, physical exhaustion, repetitiveness, mental concentration) in the forms of confession, using them as a strategy to achieve inter-communication and a shift of the function of the spectator.*

⁶ Cabe hacer hincapié en que tanto Ernesto Sevilla como otros componentes y actores del serial (por ejemplo, Julián López y Joaquín Reyes) tienen su formación de origen en una misma Facultad de Bellas Artes.

vacuo de algunas prácticas. Por otra, me preocupa que la serie peque, precisamente, de lo que podría criticar, transmitiendo al público de la televisión la imagen de que las prácticas de arte contemporáneo son, per se, absurdas. *Más leña para la hoguera*. Criticando unas prácticas de un sistema se le puede estar haciendo el juego a otro. Reduciendo el arte contemporáneo a una burla, alienándolo de un público multicapa propio del canal donde se proyecta, se contribuye a una visión del mismo desde una perspectiva de separación *de clase*. Uno de los personajes principales de la serie es Emilio, guardia de seguridad del museo —a veces guía de sala— y *performer* a tiempo parcial, que protagoniza una de sus escenas más célebres y delirantes, «La performance de Emilio»: él y Onofre, otro guardia, están sentados en la sala de descanso para personal del museo cuando se inicia una conversación [#5]:

—Por cierto Onofre, ¿vas a venir a la performance que hago en el centro cultural de mi barrio?

Onofre le responde lacónicamente que no puede, que le es imposible.

—Bueno, pues te la hago aquí y me dices lo que te parece. Allí la hago desnudo, pero aquí te la hago vestido.

Emilio se levanta y se coloca en el centro del espacio.

—Va sobre sufrimiento y movidas de esas— añade. Respira hondo y, tras un momento de silencio, empieza a retorcerse y hacer aspavientos, mientras recita un discurso memorizado.

—¡Letargo! ¡Alfa! ¡Eclósión!... ¡Somos libres!... ¿Somos libres?— dice levantando un dedo inquisidor. Empieza a moverse y vocalizar como un robot.

—A-lie-na-ción, glo-ba-li-za-ción, to-dos so-mos ro-bots.

Mientras hace la bocina con las manos grita apagadamente «¡Marionetas del sistema!», y pasa a imitar a un títere, como si estuviera colgando por los hilos de una cruceta.

—Alguien mueve los hilos...— canturrea, antes de entrar en una especie de trance —¿Porqué? ¡¿Porqué?! ¡¿Porqué... me rebelo!?

Tras la perorata, cae al suelo y empieza a imitar el movimiento de una serpiente reptando o, como Onofre lo llama, a «culebrear».

Me rio por lo burdo de la situación, mientras lo relaciono con el video de John Baldessari *I'm making art* [Ing. Estoy haciendo arte] (1971). La descripción del mismo en una copia no oficial en *Youtube* [#6] dice que, con este trabajo, «el autor sugiere que cualquier cosa que hace un artista mientras trabaja tiene algo que ver con el arte y reivindica su autonomía creativa».⁷ En la obra podemos ver a Baldessari sobre

⁷ [It.] *L'autore suggerisce che qualsiasi cosa faccia un artista mentre lavora ha qualcosa a che fare*

un fondo blanco mal iluminado, haciendo poses con el movimiento de sus brazos y cuerpo, mientras con un tono monódico va repitiendo, en cada una de ellas «Estoy haciendo arte». El mismo año que firma esta obra, el artista firma también *I will not make any more boring art* [Ing. No haré más arte aburrido] (1971). La página web del servicio educativo del Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA) destaca su historia en la ficha de lo que queda de misma, una obra gráfica:

«El grabado está basado en una instalación creada en el Nova Scotia College of Art and Design, pero no por la mano de John Baldessari. “Como no había suficiente dinero para que viajara a Nueva Escocia, propuse que los estudiantes escribieran voluntariamente ‘No haré más arte aburrido’ en los muros de la galería, como un castigo. Para mi sorpresa, los estudiantes cubrieron [todos] los muros.” Estos mismos estudiantes realizaron esta impresión, pero Baldessari no estaba presente en el taller cuando se hizo. Baldessari dio escasas instrucciones a los estudiantes, a miles de millas de distancia, y no estaba presente para supervisar, generando preguntas sobre la autoría y el rol del artista ... Baldessari ha descrito sus trabajos conceptuales como “lo que pienso que el arte debería ser, no lo que alguien piensa que debería ser. Ya sabes, sabiduría recibida, lo que recibirías en una escuela. Muchos de mis trabajos tienen que ver con cuestionar esta sabiduría recibida.»[#7]⁸

Pese al sólido discurso ideológico sobre la sabiduría recibida, lo cierto es que Baldessari acaba firmando la obra en solitario, con los estudiantes actuando como meros peones —como en una broma cruel—. Si bien es coherente con su pensamiento, creo que la acción de utilizar *al otro* no deja de ser reprochable. En uno de los cursos de la carrera, el alumnado de una asignatura sobre discurso museístico visitamos una monográfica sobre él en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, el MACBA, y me sentí indignado tanto con el artista como con la institución que lo acogía. Tenía

con l'arte e rivendica la propria autonomia creativa.

⁸ [Ing.] *The print is based on an installation created at Nova Scotia College of Art and Design, but not by John Baldessari's hand. “As there wasn't enough money for me to travel to Nova Scotia, I proposed that the students voluntarily write ‘I Will Not Make Any More Boring Art’ on the walls of the gallery, like punishment. To my surprise they covered the walls.” Those same students made this print, but Baldessari wasn't at the workshop when the print was made. In both cases, Baldessari gave scant instructions to the students from thousands of miles away, and he was not present to supervise, raising questions of authorship and the role of the artist. ... Baldessari described his conceptual works as “what I thought art should be, not what somebody else would think art would be. You know, received wisdom, what you would get in school. And so a lot of my work was about questioning this received wisdom.”*

la sensación de que alguno de ellos me engañaba sobre algo que se me escapaba. Para presentar la exposición en clase y tratar de mostrar ese desasosiego, montamos entre varias personas un *mock up* expositivo parodiando tanto al cubo blanco como al artista de blanco. Los identificábamos como enemigos a batir. Titulamos la exhibición «Pura leche de vaca» –como el mensaje que aparecía en algunos *tetrabricks* lácteos–, en referencia al título original de la exposición *Pura belleza* [#8]. La exposición pretendía tomar el espacio del aula, así que en el centro de una sala del edificio Adolf Florensa amontonamos un buen número de taburetes como obra principal.⁹



⁹ El Adolf Florensa es uno de los edificios que alberga actividad de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. Se trata de un espacio compartido con servicios generales de la Universidad (Salud Laboral, Ediciones y Publicaciones, Club de Trabajo entre otros). Por lo que respecta a la actividad vinculada exclusivamente a la Facultad, está destinado principalmente a la docencia teórica y sus aulas se constituyen a tal efecto con una estructura semejante: hileras de sillas con una pequeña mesilla incorporada y, frente a ellas, una tarima cubierta de linóleo con una mesa de oficina para el personal docente, una pantalla de proyección, una pizarra y un ordenador de sobremesa. Suelos de terrazo, persianas plegables y ventiladores en las paredes. Como estableciendo una barrera mental entre tipologías de actividad, hay que cruzar un carril del tranvía para llegar al edificio principal de la Facultad. Es allí donde se produce la docencia de Estudios de Género.

Explota, explota, me expló–
Explota, explota, mi corazón
Explota, explota, me expló–
*Explota, explota, mi corazón*¹⁰

Subimos un colega y yo por las escaleras desde los talleres de escultura en los sótanos de la Facultad para tomarnos un café en el bar, y él repite la famosa estrofa de la canción de Raffaella Carrà. «He oído en la radio que hoy es su cumpleaños y, cuando han puesto la canción, me ha recordado a la facultad», me dice. Lleva un tiempo cubriendo la docencia de una baja de larga duración por enfermedad. El contrato se inicia a principio de curso y se termina antes de que llegue el período vacacional. Este año todavía no ha sido contratado, aunque tiene clases asignadas en el calendario. El rectorado ha dado orden de que nadie puede empezar la docencia sin estar contratado. Es fácil que el alumnado pierda horas de clase si nadie cubre lo que está asignado. No hay mucha gente dispuesta a cubrirlas cuando ya cumplen con las obliga su contrato –o cuando ya están cubriendo por encima de lo que tienen obligado–. Hoy revisábamos los materiales disponibles en el taller para preparar la docencia de una asignatura que compartimos con otros y otras. Al final del curso pasado, entre colegas y algunos alumnos y alumnas hicimos limpieza en este y en otros espacios de taller en el sótano del centro, así como también de una aula polivalente que les es anexa, y que suele utilizarse para la docencia teórica de asignaturas que se les vinculan. El aula Louise Bourgeois¹¹ era antes un espacio para hacer escultura con modelo humano. Todavía conserva, como vestigio de este pasado, una estructura metálica colgando del alto techo, en el centro de la sala, de donde antes pendían focos y alguna estufa eléctrica para compensar la desnudez de quienes posaban en una tarima. Hoy no hay ya ni estufa ni foco, pero cuelga un proyector enfocado hacia una gran pared blanca. En la sala hay más sillas que mesas, todas ellas también altas, en las que se apretujan, en ocasiones 60 o 70 alumnos y alumnas.

Tras su rehabilitación y su ordenación sistemática, la «burjuás» es un gran espacio diáfano en un centro en el que los lugares libres son escasos y disputados, como obje-

¹⁰ Estribillo de la versión en español del *single* de género disco «A far l'amore comincia tu» de 1976, interpretado y popularizado por la cantante italiana Raffaella Carrà [#9].

¹¹ Llamada así en honor de la escultora y artista francesa, fallecida en 2010. Se trata de una de las pocas aulas del centro con *nombre* y la única *de mujer*. Otros espacios toman la nomenclatura de Joan Miró, Tadeusz Kantor o Àngel Ferrant, todos ellos también fallecidos.

tos de propiedad simbólica. Como resultado, en esta y en otras aulas, es fácil observar pequeñas actitudes de colonización por parte de personas que trabajan en el centro, especialmente profesorado con una posición contractual permanente o que tiene capacidad de ejercer influencia. Un proceso de colonización, por ejemplo, podría ser el siguiente: una o varias personas detectarán y tomarán un espacio momentáneamente vacío y empezarán a utilizarlo para su docencia u otras actividades vinculadas de maneras sistemática, en ausencia de las personas usuarias habituales. Las colonizadoras dispondrán ya de otros espacios para realizar su actividad, pero estarán descontentas con los mismos o, en su defecto, el espacio a colonizar les parecerá más conveniente por la razón que sea –no obstante, no necesariamente querrán desprenderse de los espacios de los que ya disponen: querrán ambos–. Al contrario que en una ocupación acordada y consensuada –en una adaptación a las circunstancias/necesidades de centro o en una redistribución de espacios que incluya permutas para unos y otros– o al compartir el espacio, las personas colonizadoras tendrán la intención de *tomarlo a la fuerza* sin importarles donde irán a parar los usuarios actuales. Las personas colonizadoras ejercerán, para ello, su privilegio –en forma de posición política o de posición contractual, real o aparente–: influirán en los entes de toma de decisiones, harán presión contra las personas con situación no permanente para que lo abandonen, lo solicitarán por vía administrativa alegando pertinencia, etc. El proceso será lento y podrá alargarse durante varios cursos académicos. Para combatir este proceso, las personas usuarias podrán optar también por una alegación administrativa, pero además podrán hacer uso de otras estrategias de resistencia: llegar al espacio un tiempo antes del establecido para asegurarse de que las colonizadoras no lo estén utilizando, usarlo de manera constante, dejar pequeños vestigios de actividad u artefactos de docencia –materiales en los armarios, hojas de clase, carteles de aviso, horarios en la puerta de acceso al espacio–; con estas acciones se estará entrando, por otra parte, en una dinámica meta-colonizadora o de apropiación: las personas usuarias actuales *marcan* el espacio para dificultar que se pretenda utilizarlo de forma exclusiva. Las actividades de resistencia deberán ser, siempre, una cuestión colectiva.

En la Louise Bourgeois hay colgadas, en la puerta, hojas con los horarios de todos los grupos y profesorado que imparte la asignatura de Laboratorio de Escultura. Mi compañero tararea la segunda estrofa del estribillo de la canción de Raffaella Carrà: «live live live lai, / qué desastre si tu te vas», pero substituye «live» por «libre» y casi acaba cantando «libre, libre quiero ser» como en una canción de Los Chichos.¹²

¹² Véase aquí la canción «Quiero ser libre» en el álbum *Ni más ni menos* (1974) [#10].

«El cultivo de esta voz —el poder de hablar por uno mismo— es un prerequisite para la madurez, porque hasta que no hemos encontrado nuestras propias voces no podemos asentarnos para preguntarnos a nosotros y a los demás cuestiones sobre la vida en el presente. ... Somos escuchados cuando hablamos con confianza desde nuestra comprensión de nuestra propia experiencia.» (Conway, 1998, p. 180)¹³

«Viajamos a través de la vida guiados por una trama vital interna ... Cuando hablamos sobre nuestras memorias, lo hacemos a través de formas literarias que parecen capturar universales en la experiencia humana —la hazaña, el romance, la odisea, el modo trágico o cómico—. Y, aún así todos somos únicos y también lo son nuestras historias. Deberíamos prestar mucha atención a nuestras historias. Pulir su imaginaria ... Buscar las maneras en las que experimentamos la vida de forma distinta a la que hemos heredado y editar la trama consecuentemente, manteniendo nuestros ojos en las implicaciones filosóficas de los cambios que introducimos. ¿Fue libre aquella acción? ¿Estuvo esta otra determinada? ¿Cómo cambia la trayectoria de una vida cuando ambas intersectan?» (Conway, 1998, p. 176–177)¹⁴

«En la sociedad contemporánea el poder opera con una precisión quirúrgica cada vez más fina, accediendo a los más ínfimos detalles de nuestra existencia —para, entre otras cosas, extraer plusvalía— al tiempo que incrementa los ámbitos en los que interviene y que diversifica sus procedimientos. Unos procedimientos que nos convierten, por ejemplo, en “empresarios de nosotros mismos”, extendiendo la lógica empresarial a todo el cuerpo social, o que utilizan nuestra libertad para hacernos más competitivos» (Ibáñez, 2014, p. 59)

¹³ [Ing.] *Cultivation of that voice —the power of speaking for oneself— is a prerequisite for maturity, because until we've found our own voices we can't settle down to ask ourselves and others probing questions about life in the present. ... We're heard when we speak confidently out of our own understanding of our own experience.*

¹⁴ [Ing.] *We travel through life guided by an inner life plot ... When we speak about our memories, we do so through literary forms that seem to capture universals in human experience —the quest, the romance, the odyssey, the tragic or the comic mode. Yet we are all unique, and so are our stories. We should pay close attention to our stories. Polish their imaginery ... Search for the ways we experience life differently from the inherited version and edit the plot accordingly, keeping our eyes on the philosophical implications of the changes we make. Was this action free? Was that one determined? How does the intersection of the two change the trajectory of a life?*

La *plusvalía* (II) es también cuando el poder fáctico o institucional obliga a sus empleados (docentes, pero también alumnado) a suplir con sus medios (en forma de fuerza laboral extraordinaria o fuerza económica propia) los fallos estructurales presentes en el seno de dicho poder (no reposición de plazas docentes, falta de material). Romper esta dinámica estaría en manos de los actores en la escena: negarse a realizar docencia no remunerada, exigir el importe íntegro de todo material adquirido tácitamente para la docencia, practicar la queja activa...

Paradójicamente, el profesorado tomará en ocasiones la decisión de precarizarse conscientemente con la finalidad de que el alumnado disfrute de lo que éste considere las condiciones necesarias para el óptimo aprendizaje. Lo hará presumiblemente posicionándose en una suerte de «perspectiva de cuidados» hacia el alumnado, casi paternalista, poniendo en cuestión todo una serie de puntos: el perjuicio del alumnado si no tiene docencia de una materia concreta, la posibilidad de que puedan ofrecérsele más contenidos y técnicas para su formación... Pero, si el profesorado base se precariza para salvar una situación, ¿no está acaso evitando que el sistema, mediante el colapso estructural –incapacidad real de funcionar, reclamación– tenga la potencialidad de cambiar?

No compro «arte» en un sentido tradicional de la palabra. Nunca he sentido inclinación especial en la adquisición de una escultura o pintura o pieza de videoarte cuando es vendida bajo esta identificación. Tan solo una vez, de pequeño, con diez u once años y en un viaje familiar a Menorca, me encapriché con una ilustración que alguien vendía en un mercado al aire libre. Insistí y mi madre terminó por comprarme aquella pintura acrílica vertical que retrataba un paisaje marino con una figura femenina esquemática, de espaldas, en primer plano. Estuvo largos años colgando en mi habitación en casa de mis padres hasta que, inevitablemente, acabó en un armario poco antes de que cumpliera la mayoría de edad –entre el aburrimiento y el cambio de gustos musicales–. En la alcayata donde reposaba el marco de la ilustración cuelga ahora una bolsa de mimbre también alargada repleta de zumbadores o bramaderas hechas con maderas recuperadas.¹⁵ Del mismo gancho cuelga también una suerte de

¹⁵ Con el nombre de bramadera, roncadora, zumbador, *churinga* o *bullroarer* se conoce a un instrumento sonoro simple de origen prehistórico y función poco clara, elaborado con una plancha de madera dura o hueso que, unida a un cordel resistente y mediante oscilación, emite un sonido grave que puede llegar a oírse, según las características del objeto y las condiciones atmosféricas, a varios centenares de metros de distancia. Véase Ruano Posada y Freire Ruíz (2015) o Redacción (s. f.).

amuleto reticular hecho con antiguos plomos para pesca y que asemeja una serpiente o una tenia. Los demás objetos que cuelgan en la habitación o que reposan en los estantes y que podrían caer en una definición laxa de creación artística han sido fabricados personalmente, encontrados, recibidos como regalo o como trueque. Hay recipientes llenos de objetos (engranajes, juguetes...), cajas con objetos encontrados en la naturaleza como cápsulas de tiempo, pequeñas herramientas en desuso (cámaras fotográficas en su mayoría), pedazos de madera, de metal y de piedra, ínfimas maquetas o pruebas escultóricas, muestrarios de papel y de formas de hacer cantoneras para conservación fotográfica. Hay postales amontonadas, libros por doquier... pero no «obras de arte». Hay un estante lleno de catálogos de arte que las describen a ellas y a sus autorías y hasta algunos libros de artista que se les asemejan.



Es curioso, ¿porqué no adquiero arte? Es más, ¿quién lo adquiere y para qué? Los objetos de arte de esta habitación cumplen una función de *memento* y tienen un significado especial por la narración o la información que contienen, y no tanto por su fisicidad. Hay, en otro de los estantes, una lasca de madera de unos diez por veinte centímetros, finísima, de una especie que me es desconocida. La recorre una falla o grieta a la mitad, por su parte más corta, producida por los contrastes de humedad, con lo que la pieza puede doblarse hasta cierto punto –pero siempre con el peligro a quebrarse–. Es un objeto bello, inherentemente interesante, pero lo que cuenta es su historia –cómo fue hallado entre un montón de recortes, como fue delicadamente mecanizado y barnizado para desvelar tanto la falla como el color de la madera–. De haberlo encontrado a la venta lo más probable es que no lo hubiera adquirido, pero quizás sí que hubiera hecho un trueque. Tampoco he sentido especial inclinación a vender ninguna de las piezas que he producido en un sentido objetual de la palabra... tampoco rechazo. Simple y llanamente desinterés. En muchas ocasiones me he planteado realizar series de piezas para la venta, pero nunca me he sentido obligado a ejecutar dichos proyectos. Mi sustento venía de otros lugares

Lo importante es para mi el conocimiento (histórico, genealógico, ideológico, material y técnico, contextual y conceptual) que contiene en conjunto cualquier producción cultural. La ausencia de uno de los factores que componen este conocimiento en una pieza de arte la altera conscientemente y la hace, a mis ojos, menos válida. En su venta descontextualizada y mediada, por ejemplo, en una galería, creo que las «obras de arte» en un formato clásico pierden parte de la información y de la vivencia que deberían contener. Se convierten en meros objetos de intercambio.

La descripción de esta situación la relaciono con la manera que tengo de ver la docencia en arte y el dilema que me plantea cada vez que planifico una actividad o una asignatura, especialmente si está destinada a una transferencia de conocimiento práctico. Hay que producir objetos, sí, pero buscando qué contienen en el hecho de su creación y qué puertas de abren con su aparición.

«El arte no es un espejo para la sociedad, sino un martillo con el que darle forma.»¹⁶

¹⁶ [Ing.] *Art is not a mirror for society, but a hammer with which to shape it*. Una cita atribuida primero al poeta ruso Vladimir Mayokovski, luego al dramaturgo alemán Bertold Brecht pero que, según una discusión en la plataforma *Wikiquote* [#11], fue originariamente proclamada por el ideólogo soviético Leon Trotsky con un formato algo más contundente: «El arte, se dice, no es un espejo, sino un martillo: no refleja, da forma» [Ing. *Art, it is said, is not a mirror, but a hammer: it does not reflect, it shapes*].

Mi formación académica inicial, sumada al traslado de residencia para cursarla, me dejó con la sensación de ser una suerte de *burgués-bohemio* como lo define Brooks (2000): alguien de clase media-alta, bien estante y con ciertos privilegios que puede permitirse vivir desahogadamente por contar con un «colchón económico» que lo respalda –aunque sin ser plenamente consciente de ello–. Años después, en una conversación intrascendente con mi familia, por casualidad, un dato cayó como un martillazo en mi consciencia: sin lugar a dudas había sido un *bobo*, pues una hipoteca había sido pedida con el fin de poder costear mis estudios y mi dedicación exclusiva a los mismos.

«Cuatro días después del inicio del curso, los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB) siguen este martes sin poder asistir a clase con normalidad. Los casi 6.000 alumnos del centro se han encontrado con que una parte de los profesores (una treintena, según el rectorado) se han plantado para denunciar la precariedad laboral en que se encuentran ... La protesta la protagonizan algunos profesores asociados, que suponen dos tercios de la plantilla de la facultad. Estos docentes temporales han formado una asamblea que lleva tiempo negociando con el rectorado, pero de momento no se ha alcanzado ningún acuerdo.» (Ibáñez, 19/09/17, pág. 1)

Esta mañana, antes de empezar la jornada, el periódico se hace eco de la movilización de parte del profesorado a tiempo parcial de una facultad. Pocos minutos después de que lea la noticia, en el despacho entra un colega al que no se ha contratado todavía –aunque se haya previsto para la substitución accidental de otra profesora y sus clases hayan ya empezado–. (No es el mismo con el que subía las escaleras hace algunos días, es otro). Llegó a sus oídos que le llamarían para firmar el día 18 de este mes de setiembre, pero todavía está esperando. Confiando en esta coyuntura y sin saber del comunicado del rectorado donde se prohibía asumir docencia sin estar formalmente contratado, dio la primera sesión de sus clases junto con el profesor titular con el que comparte docencia, con el fin de dar comienzo al curso de la manera más normal posible para el alumnado. Si no se soluciona la situación en breve, ambos han acordado actuar en consecuencia: el asociado se abstendrá de acudir y el titular exigirá que se le reduzcan las horas de otras materias que imparte conforme a que ya está cubriendo las de la persona no contratada. El compañero de las escaleras tampoco ha sido contratado todavía y está siendo cubierto por una Titular en la asignatura en la que también yo hago docencia. Viene a observar, pero no puede participar en la ac-

tividad. Se hacen malabares en el calendario para no dejar al alumnado sin actividad, especialmente a aquél que está en el primer curso. Si no se imparten las asignaturas de fundamentación, ¿cómo proseguirán la formación sin agravio comparativo? Pero me siento contrariado: ¿es esto acaso ideológicamente coherente con una visión de cambio en el sistema que es el seno de la Facultad? ¿Lo es desde una perspectiva de cuidados pero no desde una mentalidad libertaria? Esta manera de hacer, de parar los golpes, ¿es acaso una forma de «protesta activa»? y, si no involucramos al alumnado en la situación, ¿no estamos acaso actuando con sobreprotección? El colega que ha entrado en el despacho insiste en que la responsabilidad de esta situación no recaerá en la universidad, siquiera en la facultad, sino que viene dada tanto por la legislación impuesta por la autonomía como por la impuesta por el Estado, que desciende como una cascada a través de la institución académica hasta romper en los eslabones más débiles –esto es, el Profesorado Asociado y becariado–. No obstante, no salva de culpa y comenta que, a pesar de todo, «la universidad es cómplice y se aprovecha de esta situación sin tratar de ponerle remedio. Eso es mucho peor».

«Debemos procurar, primeramente y ante todo, modificar el contenido de nuestra existencia en un sentido revolucionario, en lugar de orientar nuestra lucha hacia un cambio histórico y universal que no alcanzaremos a ver en toda nuestra vida.» (CrimethInc, cit. Ibañez, 2014, p. 33)

Microacciones de *microguerrilla* en/entre el espacio de la facultad. Como actividad de auto-empoderamiento, me repito que tanto la docencia como las demás actividades que se producen en el espacio de la facultad deben contar con el factor de la inmediatez, entendiéndolo que un cambio sistémico empieza a producirse potencialmente en cuando se lleva a cabo cualquier acción de *acupuntura*.¹⁷ Como dice entrecortadamente aquél estribillo, «hoy-es-el-fu-tu-ro».¹⁸

¹⁷ Tomo el sentido de la «acupuntura urbana», popularizada por el urbanista y político brasileño Jaime Lerner (2005). Partiendo de la técnica de la medicina tradicional china en donde se punzan agujas en lugares estratégicos de un cuerpo para liberar determinadas energías, la «acupuntura urbana» parte de la idea de que, con pequeñas acciones ecológicas de diseño en localizaciones concretas de una ciudad, puede propiciarse un efecto dominó que provoque, a la larga, un cambio sistémico que beneficie al conjunto de los habitantes –que repercute en su buen vivir–.

¹⁸ Me refiero aquí a la canción del grupo de rock radical vasco La Polla Records, incluida

- [#1] <https://vimeo.com/180476017>
- [#2] https://www.youtube.com/watch?v=9cfgyLH4T_4
- [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=Xfjej3B3vCY>
- [#4] <https://www.youtube.com/watch?v=utEuuIFhf0U>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=FB2teLVOFxo>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=MOF3qhM6vIA>
- [#7] https://www.moma.org/learn/moma_learning/john-baldessari-i-will-not-make-any-more-boring-art-1971
- [#8] <https://www.macba.cat/es/expo-john-baldessari>
- [#9] https://www.youtube.com/watch?v=TxqH4NK1_uY
- [#10] <https://www.youtube.com/watch?v=kZBzFOd9nwI>
- [#11] https://en.wikiquote.org/wiki/Bertolt_Brecht
- [#12] <https://www.youtube.com/watch?v=zUrjYLwwTBg>
- [#13] http://www.eldiario.es/interferencias/millennials-politica-precariedad_6_662543740.html
- [#14] http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2016/09/PDI_ca.pdf
- [#15] <http://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170919/magisterio-universitat-barcelona-clases-medio-gas-semana-protesta-profesores-asociados-6294638>
- [#16] <http://diariodeatapuerca.net/Unabramadera.pdf>
- [#17] <https://revistas.uam.es/index.php/arqexp/article/view/5685/6099>

ACOSTA, Alberto y BRAND, Ulrich (2017). *Salidas del laberinto capitalista. Deceimiento y postextractivismo*. Barcelona: Icaria

KUNST, Bojana (2015). *Artist at Work. Proximity of Art and Capitalism*. Winchester: Zero Books

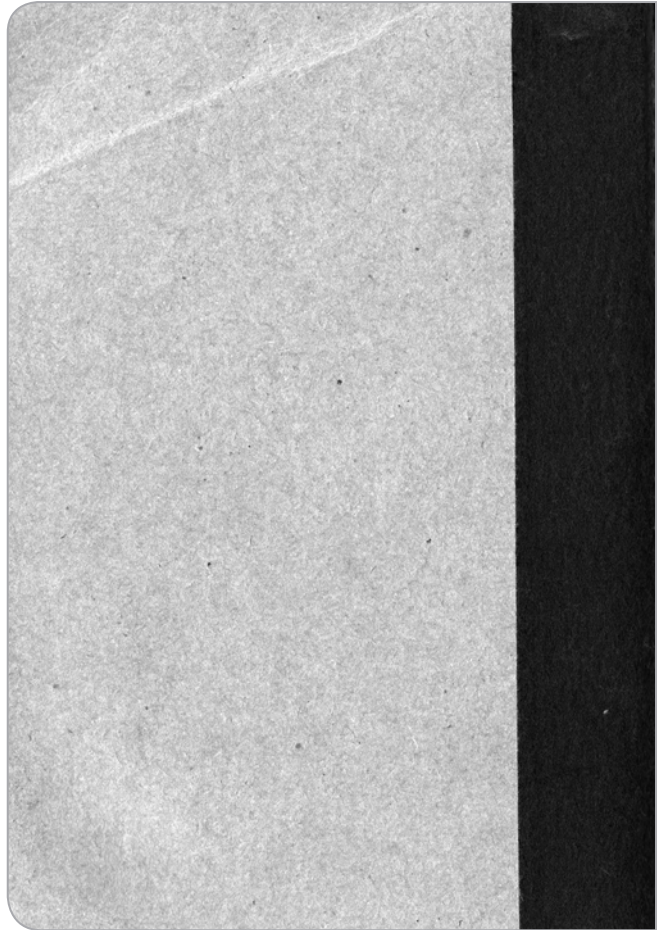
BERARDI, Franco (Bifo) (07/07/2017). ¿Es política la generación millennial?. *Eldiario.es*. Disponible en [#13]

FLORIDA, Richard (2004). *The Rise of Creative Class*. New York: Basic Books

CONWAY, Jill Ker (1998). *When Memory Speaks. Reflections On Autobiography*. New York: Alfred A. Knopf

en álbum con el mismo nombre, *Hoy es el futuro* (1993). La composición –última del disco– enfatiza el tópico *carpe diem*: la vida es agonía, no cabe hacer planes para el futuro, el fin es inevitable... pero todo acaba con una exclamación irónica que le quita hierro al asunto, «¡Cuidate!» [#12].

- BROOKS, David (2000). *BoBos in Paradise. The New Upper Class and How They Got There*. New York: Simon & Schuster
- OBSERVATORIO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUNYA [OSU] (2016). *El professorat universitari a Catalunya. Evolució recent de les plantilles PDI a les universitats públiques catalanes*. Disponible en [#14]
- IBAÑEZ, María Jesús (19/09/2017). Magisterio de la UB empieza el curso a medio gas por una protesta docente. *El Periódico de Catalunya*. Disponible en [#15]
- IBAÑEZ, Tomás (2014). *Anarquismo es movimiento. Anarquismo, postanarquismo y neoanarquismo*. Barcelona: Virus Editorial
- LERNER, Jaime (2005). *Acupuntura urbana*. Barcelona: Institut d'Arquitectura Avançada de Catalunya
- LAPHANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (1993). *Diccionario del Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós
- REDACCIÓN (s. f.). Arqueología experimental: una bramadera. *Diario de los Yacimientos de la Sierra de Atapuerca*. Disponible en [#16]
- RUANO POSADA, Lucía y FREIRE RUÍZ, Mario (2015). Bramaderas: ¿instrumento o sistema de comunicación? Un acercamiento experimental. *Boletín de Arqueología Experimental*, 10, 45–60. Disponible en [#17]



Cuaderno nº30

SETIEMBRE 2017

OCTUBRE 2017



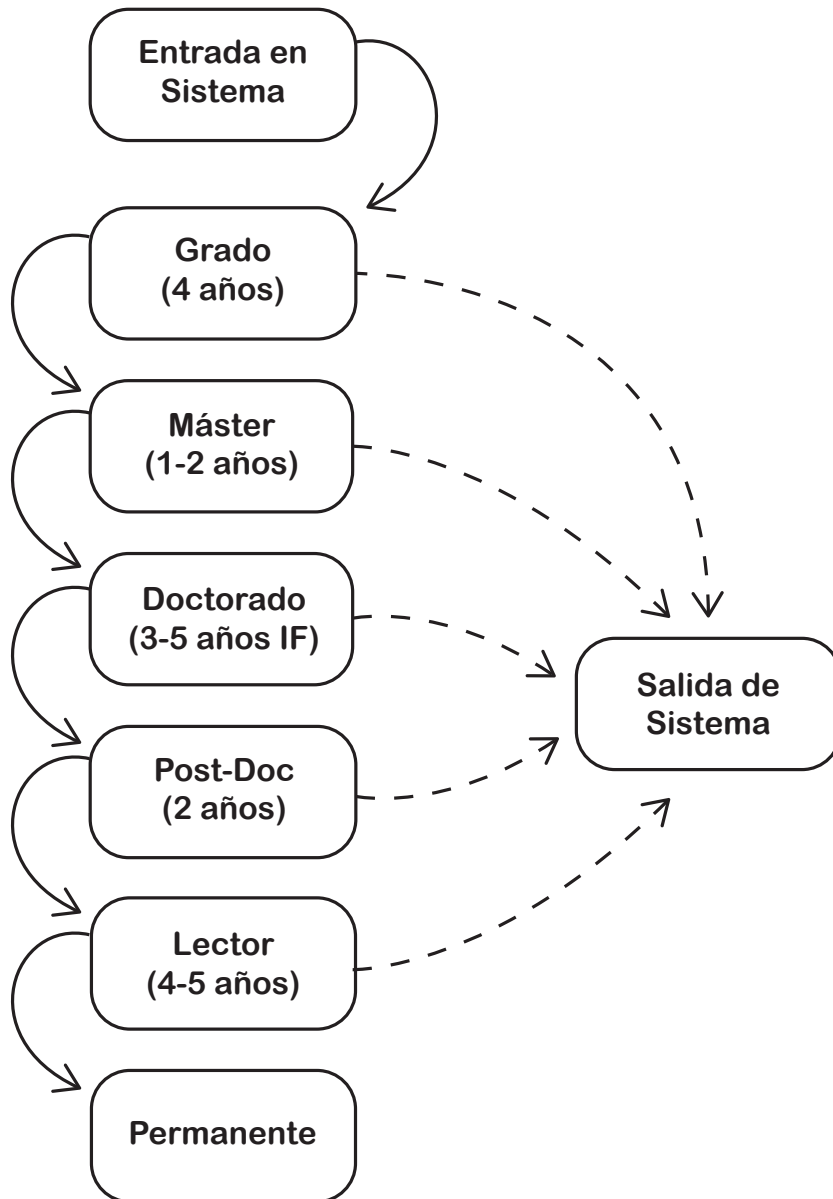


«Bajo el pretexto de crear una sociedad de beneficencia, se organizó al *lumpemproletariado* de París en secciones secretas, cada una de ellas dirigida por agentes bonapartistas y un general bonapartista a la cabeza de todas. Junto a *roués* arruinados, con equívocos medios de vida y de equívoca procedencia, junto a vástagos degenerados y aventureros de la burguesía, vagabundos, licenciados de tropa, licenciados de presidio, huidos de galeras, timadores, saltimbanquis, *lazzaroni*, carteristas y rateros, jugadores, alcahuetes, dueños de burdeles, mozos de cuerda, escritorzuolos, organilleros, traperos, afiladores, caldereros, mendigos; en una palabra, toda esa masa informe, difusa y errante que los franceses llaman la bohème.» (Marx, 2003, p. 63–64)

«La ley no prevé una trayectoria profesional para el PDI [Personal Docente e Investigador]. Al menos no de forma explícita. Tanto es así que todos los concursos están abiertos y en el ámbito del personal docente e investigador de las universidades públicas no existe ningún mecanismo de promoción interna como existe en el resto de función pública.» (Observatorio del Sistema Universitario de Catalunya, 2016, p. 11)¹

En su informe *El profesorado universitario en Catalunya* (2016), el Observatorio del Sistema Universitario de Catalunya [OSU] propone una trayectoria orientativa –ideal– hasta la obtención de una posición laboral permanente en la universidad pública catalana [figura 1]. El cauce «ideal» propuesto entiende que existe una trayectoria continuada de un mínimo de cinco fases en catorce años hasta completar el camino y la estabilización en un centro universitario: 1) Grado, 2) Máster, 3) Doctorado (vinculado a un contrato de investigación o de investigador en formación [IF]), 4) Contrato Post-doctoral [Post-Doc], 5) Contrato de profesor lector, 6) Contrato permanente. Podemos observarlo de forma más gráfica en el siguiente diagrama, adaptado del propio informe del OSU:

¹ [Cat.] *La llei no preveu una trajectòria professional per al PDI. Al menys no de forma explícita. Tant és així que tots els concursos són oberts i en l'àmbit del personal docent i investigador de les universitats públiques no existeix cap mena de mecanisme de promoció interna com existeix a la resta de la funció pública.*

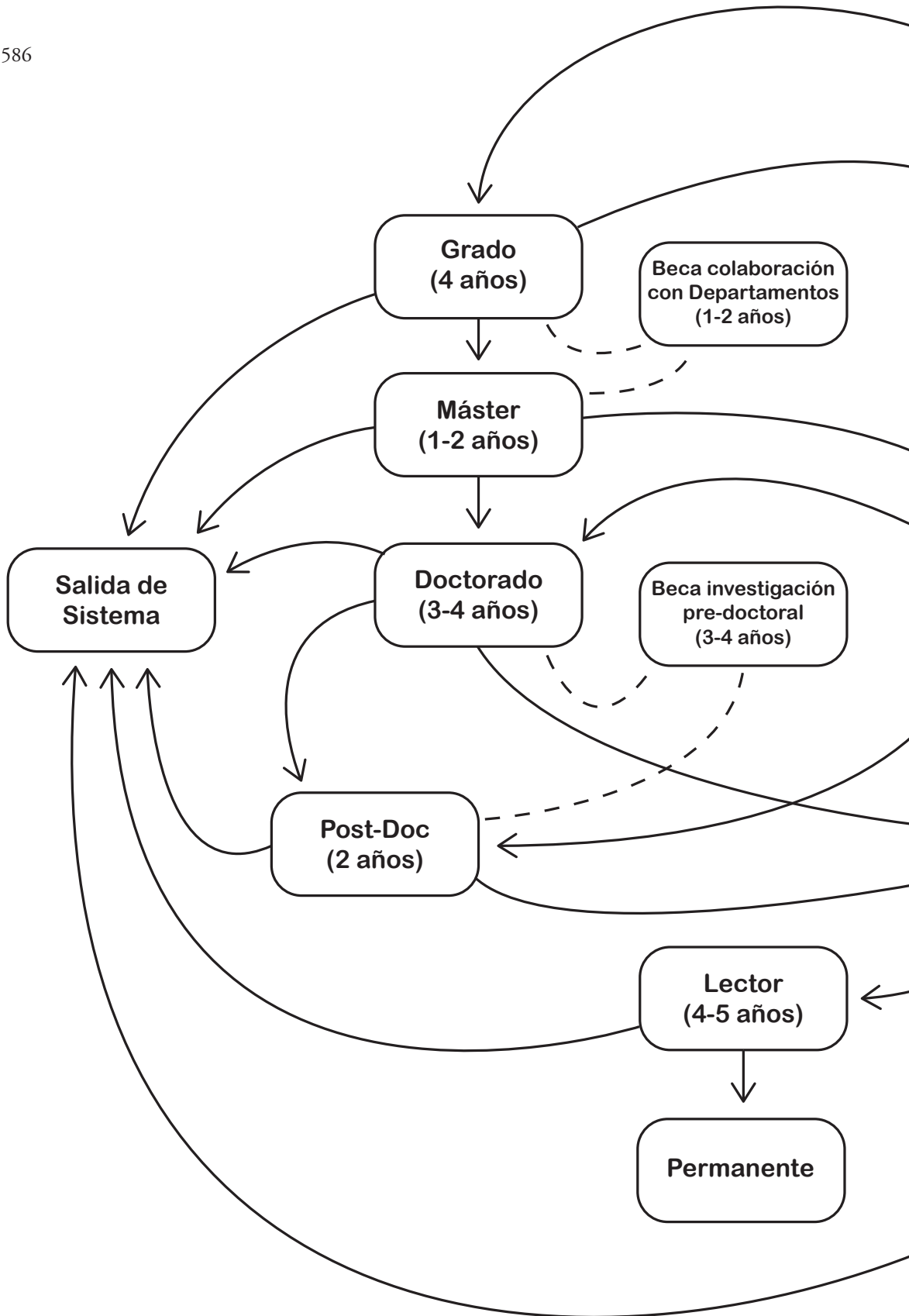


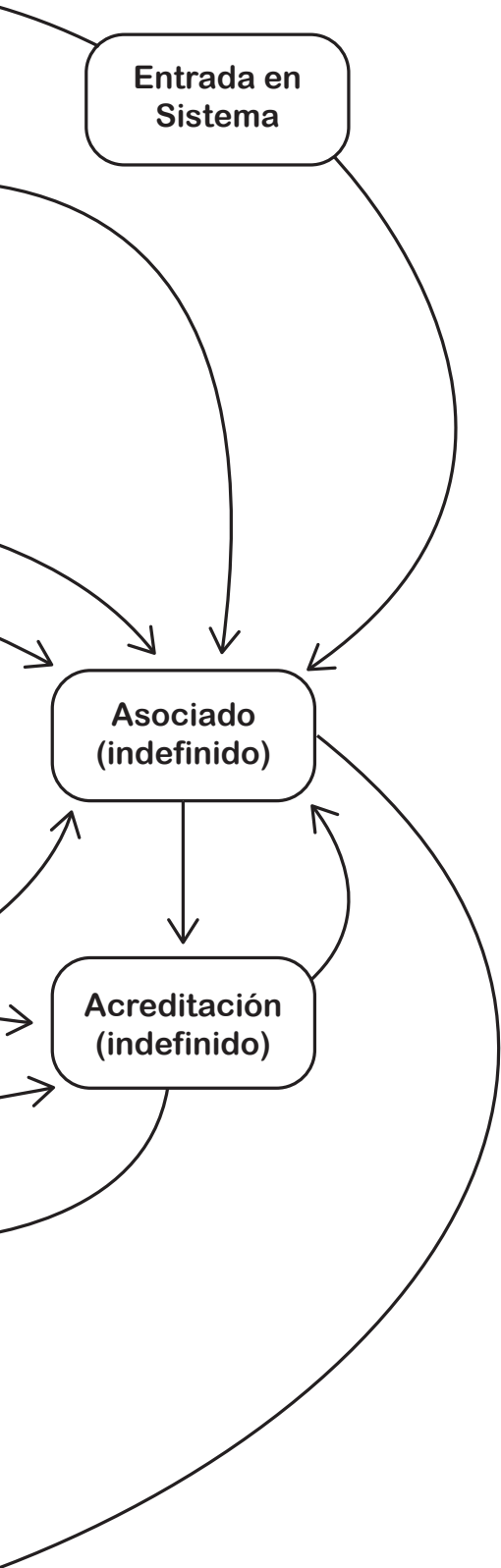
La carrera «ideal» plantea dos etapas de formación sin contrato (1, 2), seguida de una de formación con contrato (3) y dos de contratos sin formación explícita (4, 5) hasta la obtención de un contrato «fijo» (6). Todos los contratos explicitados en la lista se presumen con dedicación completa y con un enfoque basado, primordialmente, en la vertiente de investigación por encima de la docente. En todos los casos, la persona puede optar en cualquier momento por abandonar el camino y salir del sistema para incorporarse al mercado laboral externo, con la posibilidad de retorno eventual a la casilla en donde abandonara su periplo académico.

A partir de la experiencia vivida y del contacto con personas en la misma situación, en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y en otros centros de la misma y otras universidades de Catalunya, podemos afirmar que una cantidad nada desdeñable de los docentes no siguen esta trayectoria. Opuesta a la trayectoria «ideal» se plantea otra «factual» que incluye un número considerablemente mayor de variables y de líneas más sinuosa, descritas en el esquema de elaboración propia en la siguiente página. La segunda trayectoria, que denominaremos «de facto», parte del mismo punto que la trayectoria «ideal»: la obtención de un Grado y, posteriormente, de un Máster. A partir de aquí, los caminos expresados en una y otra trayectoria difieren notablemente.

Grado y Máster son dos etapas que aspiran a conseguir un perfil de formación básica de investigación y/o profesionalización universitaria. No tienen repercusión directa en la carrera para la obtención de un puesto de trabajo en la academia, ni tienen vinculado ningún tipo de contrato. Sí que existe la posibilidad de participar, en cambio, de becas de colaboración con Departamentos financiadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. El objetivo de estas becas es «facilitar que los alumnos ... colaboren en los departamentos universitarios, iniciándose así en las tareas de investigación directamente vinculadas con los estudios que están cursando» [#1].² Pueden ejecutarse durante el último curso en la etapa de Grado y durante el primero en la etapa de Máster y suelen tener una remuneración simbólica por unas 20-25 horas semanales de trabajo –durante un cuatrimestre académico– en tareas por determinar de un Departamento universitario. Se trata de una convocatoria pública y, salvo contadas excepciones en donde existe superávit presupuestario, tan solo se concede una beca por curso y departamento. La concesión de una de estas colaboraciones tiene que ver con la calificación media de la persona solicitante a lo largo de sus estudios y está supeditada, normalmente, a que exista

² Aunque suponen un medio de para-subsistencia para no poco alumnado, no entramos aquí en las becas para cubrir puestos de apoyo administrativo en centros de recursos para el aprendizaje o comisiones de centros que convoca cada universidad de forma local.





una línea de trabajo o de actividad en la que pueda insertarse la persona becada en el Departamento en cuestión. De forma habitual, la persona interesada tanteará al profesorado del Departamento anticipadamente a la solicitud para saber si existe una tarea prevista y quién la coordina, así como para saber si ya hay otras personas bien «posicionadas» para conseguirla. No será extraño que se exija a la persona becada que tenga un gran nivel de autonomía. La realización de una de estas colaboraciones no garantiza el acceso a nada, aunque puede constituir un mérito valioso y/o valorable a la hora de optar a una beca pre-doctoral o a un contrato de profesorado asociado. En todo caso, permite a quienes la consiguen conocer el funcionamiento de un Departamento desde su interior.

Los Másteres ofrecidos por el sistema universitario pueden englobarse en dos grandes grupos: aquellos «oficiales», acreditados por un organismo independiente de acreditación nacional y aquellos «propios», titulaciones acreditadas únicamente por las universidades que los ofertan. La naturaleza de los másteres, además, está dividida entre la de aquellos con vocación *profesionalizadora* y la de aquellos con una vocación *investigadora*. El primer grupo se centrará en la formación para el empleo en una *profesión determinada* (maestría) y el segundo en la formación para el desarrollo de *investigación científica* en el campo de *expertise* del máster. En no pocas ocasiones, un máster dará la posibilidad, mediante la elección de distintos itinerarios y materias, de optar por una u otra vocación indistintamente –pero nunca a ambas a la vez–. Los másteres «propios» solo tendrán la posibilidad de ser *profesionalizadores*. Quizás por eso no deberá extrañarnos que sólo con los másteres oficiales tengamos acceso al siguiente nivel de formación: los estudios de Doctorado. Aún sin dicho título, siempre se podrá optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.

Los estudios que conducen a la obtención del título de Doctor se presentan como el máximo nivel de formación académica acreditable por el sistema universitario español. Para acceder a los mismos se necesita demostrar la obtención de un total de 300 créditos ECTS (normalmente atribuidos en una proporción de 240 créditos de Grado y 60 de Máster, de 5 a 6 años en cómputo) o su equivalencia acorde a los distintos cambios legislativos con el paso de los años. Aunque los doctorados enfatizan la idea de acceder desde un máster con vocación investigadora, en la práctica puede accederse también con la profesionalizadora. Pese a que en la práctica puede accederse a cualquier doctorado con cualquier tipo de titulación siempre que se cuente con los 300 ECTS y una propuesta de investigación que lo justifique, es fácil que un programa de doctorado privilegie la entrada de estudiantes provenientes de un máster afín –en la misma facultad, en la misma institución–, como si de un programa de fidelización se tratara. Por otro lado, cada programa de doctorado tendrá sus propios criterios de acceso. La persona interesada presentará una propuesta inicial de investigación a la comisión pertinente del programa de doctorado, que la valorará y dictaminará su idoneidad. Si el veredicto es positivo, asignará la figura de una o

varias personas a la dirección de la investigación. A partir de aquí, en los tiempos que correspondan, la persona podrá matricularse en el programa e iniciar un proceso que le llevará aproximadamente de 3 a 4 años (o más). Cada curso se le exigirá que presente un informe—que será valorado por la comisión de doctorado— donde justifique los avances de su investigación. Durante el primer curso, la persona deberá presentar, además, un Plan de Investigación que prevea tentativamente su actividad a lo largo de los años. Tras una evaluación satisfactoria del informe, la persona podrá volver a matricularse para el curso siguiente, de su bolsillo. ¿Dónde entra aquí la beca pre-doctoral que se presupone en la trayectoria «ideal» y que cubre esta matriculación y los costes de vida durante la investigación?

En España, cada curso —según presupuestos— se convocan a nivel estatal, a nivel autonómico y —si existe una partida económica para ello— a nivel de cada una de las universidades distintos programas de financiación para la realización a tiempo completo de una investigación doctoral.³ A grandes rasgos, la concesión de una de estas ayudas permite a la universidad contratar a un doctorando (o «investigador») en un régimen de obra y servicio con un sueldo de unos 1000 euros al mes y una dedicación a tiempo completo durante una anualidad. Se trata de una vinculación contractual sin posibilidad de estabilización: la renovación del contrato tan solo puede producirse durante dos anualidades más (hasta un total de tres años de contratación), tras lo cual se extingue. Cada una de las renovaciones de contrato debe ir precedida de una evaluación positiva de los «avances» en la investigación de la persona doctoranda por parte del programa al que se adscribe y del ente que concede la financiación. La investigadora, como parte de sus «privilegios», no deberá abonar los gastos de matriculación, aunque sí aquellos administrativos que se relacionan con la misma.

Pero las becas pre-doctorales, al contrario que las ayudas de tipo general otorgadas durante los estudios de Grado, tienen criterios de asignación independientes de baremos como los ingresos personales. Pongamos un caso por ejemplo: en la tramitación de la beca de investigación pre-doctoral FI-DGR, en su convocatoria para el curso 2014–2015, se exigía a la persona interesada en su obtención la presentación de una memoria documental que atestiguará las calificaciones de las titulaciones cursadas, distintos méritos relativos a publicaciones editoriales o participaciones en congresos

³ Encontramos, por ejemplo, las ayudas-becas-contrato de Formación de Profesorado Universitario (con las siglas FPU), otorgadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [#2]; las de Formación de Doctores (FPI), otorgadas por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad [#3]; las de Formación de Personal Investigador Novel (FI), otorgadas por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación y la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya [#4]; o las de Personal Investigador Pre-doctoral en Formación (APIF), otorgadas por la Universitat de Barcelona [#5].

y, sobre todo, la vinculación de la persona directora de la investigación doctoral a un proyecto de investigación financiado en convocatoria pública –estatal o autonómico–. Claro, aquí existe un problema de base para quien viene directamente de Máster: ¿ha realizado publicaciones? ¿ha asistido a congresos? Y, sobretodo, ¿conoce a alguien que esté participando en un proyecto de investigación de financiación pública para que le «lleve la tesis»? Y esa persona directora, ¿tiene a alguien ya bajo su dirección que esté en régimen de becario de la misma convocatoria? No puede haber duplicidades.

Todas estas preguntas implican que existe una trayectoria no verbalizada antes de poder optar a una beca pre-doctoral: uno debe conocer quién puede ser una persona directora con los méritos adecuados –con la que habitualmente habrá acordado presentarse al programa de doctorado y a la beca– y haber realizado actividades de difusión académica por su cuenta para poder optar a la financiación investigadora. Por lo pronto, la mayoría de aspirantes a obtener el título de Doctor –si no consiguen algún tipo de financiación privada o externa al sistema universitario– tenderán a realizar los estudios sin remuneración alguna.

Al cabo de tres o cuatro años, con un poco de suerte y pericia, se habrán doctorado: habrán presentado un documento de investigación en un formato determinado, que será evaluado por el programa de doctorado, por una comisión específica en el centro donde se enclava y, finalmente, por un tribunal en audiencia pública ante el cual deberán defender su tesis. Para doctorarse habrán trabajado por su cuenta –con mayor o menor apoyo de su dirección–, viajado a donde haya hecho falta para llevar a cabo sus pesquisas, haber adquirido el material de creación, experimentación o consulta pertinente. Cuando el veredicto positivo del último tribunal les otorgue la posibilidad de solicitar el título como Doctores, el trayecto habrá terminado para la mayoría. Aunque claro, siempre podrán optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.

Para los que estén becados pre-doctorales, el camino será exactamente el mismo. Dependiendo de su beca, habrán realizado docencia en mayor o menor medida en el Departamento universitario al que se hayan asignado. Como doctores podrán concurrir a la solicitud de una beca posdoctoral que les permita seguir vinculados a proyectos o grupos de investigación en los que se hayan involucrado durante su doctorado. Esa beca les podrá durar unos dos años y está dedicada íntegramente a la investigación: nada de docencia establecida. Como en las pre-doctorales, existirán diversas tipologías de post-doc dependiendo del origen de su financiación: estatal, autonómica, local. Las *post-doc* son muy selectivas, muy escasas, financiadas en un complicado entramado entre público y privado, y tradicionalmente bautizadas con nombre propio: en Catalunya, Beatriz de Pinós [#6]; en España, Torres-Quevedo [#7], Ramón y Cajal [#8], Juan de la Cierva [#9]. En Europa, Marie Curie [#10]. Si no se tiene suerte en obtener una, siempre se podrá optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.

Al final de su contrato, la persona «post-doctorada» tendrá ya en su haber un buen número de méritos académicos –realización de comunicaciones en congresos, publicaciones académicas, participación en proyectos de investigación competitivos, patentes, modelos de utilidad, según proceda– que le permitan presentarse a un proceso de acreditación por una agencia pública (por ejemplo, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA [#11]; o la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, AQU [#12]), cuya superación certifique que está capacitada para ser un miembro de pleno derecho del cuerpo docente e investigador universitario. Una vez acreditada –y haber pasado un mínimo de dos años lejos de su universidad de origen–, podrá optar a un puesto temporal por un máximo de cuatro a cinco años como profesora «lectora». Las plazas de profesorado lector deberán ser solicitadas por los departamentos universitarios y serán escasas, muy disputadas en concurso público. Si no se «gana» la plaza, siempre se podrá optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.

Tras el lectorado, la persona deberá pasar por un concurso público con tribunal que acredite su valía como personal docente permanente en el centro en la que esté radicada. Habrá pasado los años de lectorado tratando de desarrollar proyectos de investigación y méritos propios para hacerlo. Podrá optar también a programas específicos de estabilización, con nombre propio (Serra Húnter [#13]), cuando no exista la posibilidad de solicitar una plaza permanente de otra forma por la razón que sea. Si no se pasa el concurso o si, sencillamente, no existe partida presupuestaria para contratar a la persona, esta siempre se podrá optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.

La permanencia no tiene que ver con el funcionariado. No hay reposición. No hay convocatorias, desde hace años, para optar al cuerpo de Profesores Titulares Universitarios. *Siempre se podrá optar en concurso público a una plaza de Profesorado Asociado.*

«La opción para el profesorado asociado como vía de entrada a la universidad no es un recurso puntual en un momento de restricciones. Se adoptó y se ha ido manteniendo en momentos de crecimiento económico.» (OSU, 2016, p. 33)⁴

La plaza de Profesor Asociado es la forma contractual más socorrida y común en la universidad pública española. Es, de hecho, la vía de entrada más directa a la

⁴ [Cat.] *L'opció pel professorat associat com a via d'entrada a la universitat no és un recurs puntual en un moment de restriccions. Es va adoptar i s'ha anat mantenint en moments de creixement econòmic dècades enrere.*

docencia, aunque no a la investigación universitaria: la plaza de Asociado se entiende como estrictamente laboral. Aunque existen variaciones, la forma más común de esta categoría en la Universitat de Barcelona es la popularmente conocida como 6+6 o 6P, que corresponde a seis horas de docencia y seis horas de tutoría y preparación de materiales a la semana en la duración contractual que se determine. El tipo de contrato más provechoso de Asociado se obtiene a través de la victoria en un concurso público competitivo y consta de una duración de 12 meses, con 14 pagas, y una cotización por horas en el sistema de Seguridad Social español en el mejor de los casos. Se podrá contratar a este tipo de profesorado sin mediar concurso para cubrir bajas laborales eventuales de más de dos meses, excedencias o reducciones de jornada de otro personal académico, aunque entonces sus condiciones no serán tan propicias: no será extraño que la empresa le contrate evitando incluir en la duración de su vinculación las vacaciones estivales.

Una plaza de Profesorado Asociado la puede ocupar cualquier persona, con cualquier formación que se adecue a la plaza ofertada: Graduada, Máster, Doctoranda, Doctorada o Post-Doctorada. Una persona con esta categoría no puede figurar como titular en la solicitud de proyectos de investigación competitivos y, en no pocas ocasiones, se penalizará su inclusión en equipos docentes que los redacten. Una persona Asociada cobrará, según su antigüedad, en torno a los 500 euros y le será exigido que acredite una vinculación contractual externa, alternativa, adicional, ajena a la universidad. Otro trabajo legal, con contrato. Obligatoriamente, por ley. No importará cuál sea:

«La contratación de Profesoras y Profesores Asociados se ajustará a las siguientes reglas: A) El contrato se podrá celebrar con especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario. B) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad. C) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial. D) La duración del contrato será trimestral, semestral o anual, y se podrá renovar por períodos de igual duración, siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.» (Ley Orgánica 6/2001, Art. 53)

«El profesorado asociado es contratado en régimen de dedicación a tiempo parcial, con carácter temporal y en régimen laboral, entre los especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera de la universidad, para desarrollar labores docentes en la universidad. Dispone de plena capacidad docente en el ámbito de su competencia.» (Ley 1/2003, Art. 50)

«Hola Joan Miquel. ¿Cómo estás?... Mira, te llamaba para darte una mala noticia. Verás... no has ganado el concurso para la plaza del próximo curso... Lo siento de veras. Se ha hecho todo lo posible para que siguieras, pero no ha habido manera de conseguirlo. Bueno... hablamos en setiembre cuando empiece el curso y vemos... Un abrazo».

La plaza a la que se refiere la persona que me está llamando al móvil es la de Profesorado Asociado que había estado ocupando durante el curso 2013-14. La había obtenido tomando el lugar de un profesor veterano que se había jubilado recientemente, por sorpresa: cubría parte de sus horas, que habían quedado huérfanas. La contratación para cubrir estos espacios –así como también las bajas por enfermedad, reducciones de jornada o excedencias– no requería de un concurso público y solía seleccionarse a personas más o menos cercanas con el perfil competencial y disponibilidad adecuada para cubrir las. En muchas ocasiones, la propia persona que dejaba la plaza sugería posibilidades de quien podría sustituirla, pero en última instancia la selección de quien la ocupaba recaía en el grupo de personas que tuviera más influencia en el Departamento a la que se adscribía.

En la época en la que ocupé la plaza (entre setiembre y octubre de 2013), la dirección que había en el Departamento apostaba por cubrir las bajas con personas con prospectiva de carrera académica y que tuvieran interés en el trabajo en grupo, tratando la situación como una oportunidad para introducir gente más joven y afín a una renovación académica que la estructura docente que por entonces se presentaba. En este contexto, había trabajado con distintos colegas del Departamento en comunicaciones para congresos y, de hecho, había asistido presencialmente a alguno de ellos con una comunicación en solitario (Porquer Rigo, 2013) gracias al apoyo económico del propio departamento. Había colaborado con la organización de un simposio que se celebraría en diciembre,⁵ en la edición de algunos libros como parte de mis compromisos como becario –ya fuera como diseñador (Mata Benedicto, 2013) o como coordinador editorial (Mata Benedicto y Juanpere Huguet, 2013)– y tenía una titulación de máster que me «habilitaba» moral y competencialmente para la docencia. «Daba» el perfil adecuado, pero no estaba haciendo de *verdadero* Profesor Asociado. Me explicaré.

Quizá por presiones internas, por requerimiento de la autoridad o por cumplir finalmente con el convenio colectivo establecido para el período 2006–2009 (Dia-

⁵ *I Simposio Nacional de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (IDEA) [#13].*

rio Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 20/07/2010), la Universidad decidió poner en práctica, para el curso 2014-2015, la aplicación de las normativas que exigían el concurso público de todas las plazas de profesorado contratado temporal que habían sido cubiertas sin dicho procedimiento, con carácter retroactivo. Con la resolución del 30 de mayo de 2014 (Universitat de Barcelona [UB], 2014), se confirmaba legalmente el secreto a voces que había estado recorriendo la Facultad durante los meses precedentes y salían oficialmente a concurso 39 plazas entre los cuatro departamentos con sede en el centro (UB, 2014a).⁶ La que yo ocupaba no se escapaba de aquél requerimiento y también salió a concurso. En los tableros de anuncios de la sección de personal se colgaron las hojas que listaban las características de los puestos ofertados: categoría contractual, área de conocimiento y actividad docente esperada.

Para cuando se convocó el concurso, la dirección del Departamento había cambiado respecto a cuando ocupé la plaza. Había habido –y proseguían– muchos problemas internos entre el personal que lo componía. Las actividades docentes vinculadas a algunas de las plazas ofertadas –que habían sido definidas desde la dirección– se habían dejado, presumiblemente, muy abiertas para dar margen a una selección desde una perspectiva holística –algo perfectamente válido, por otra parte, pero que chocaba con la posibilidad de estabilización del profesorado que las ocupaba. La publicidad de la oferta parecía correr como la pólvora a través de correos electrónicos y de conversaciones informales. Las colas en la Secretaría del centro para entregar la documentación para el concurso durante junio y julio fueron memorables. Muchas de mis amistades se presentaron a las plazas, así como un número importante de personas externas –con o sin vinculación con personal del centro–.

CATEGORIA	ÀREA DE CONEIXEMENT	ACTIVITAT DOCENT
PROF. ASSOCIAT 12H (6+6)	Escultura	Laboratori d'Escultura
PROF. ASSOCIAT 12H (6+6)	Escultura	Iniciació als Processos i Projectes I i II (Moldels de la figura Humana), Escultura i Materials de la Terra
PROF. ASSOCIAT 12H (6+6)	Escultura	Escultura 3D i Iniciació als processos i projectes I i II del Grau de Disseny
PROF. ASSOCIAT 12H (6+6)	Escultura	Laboratori d'Escultura, Escultura i Material de la Terra: Talla

⁶ La convocatoria eximía el concurso de plazas ocupadas con anterioridad al 2007 –precisamente, aquellas que se inscribían al anterior convenio–, pero provocaban casos que rozaban lo absurdo: a un docente con cerca de veinte años en el centro se le exigía el concurso porque, algunos años antes, había cambiado de contrato por cuestiones administrativas. La situación le había dejado, técnicamente, con una plaza que no había pasado un concurso público y que se regía por el nuevo convenio.

Como el proceso se había ido gestando durante mucho tiempo, tuve tiempo para preparar un currículum que me permitiera tener alguna posibilidad de mantener la plaza. A los «méritos» que había acumulado en 2013, les sumé las comunicaciones en otros congresos, las publicaciones en actas de los mismos y algunos artículos en revistas de divulgación que había trabajado en el 2014. Pedí cartas de recomendación a quien pude y me esforcé en tratar de construir la imagen de alguien que, a pesar de su juventud, era (sería) capaz de contribuir a la mejora de la docencia y de la investigación en el Departamento. Elaboré una memoria en forma de un grueso volumen para entregar junto al currículum al uso y en él incluí todas las evidencias de trabajo que me fueron posibles divididas en secciones y precedidas por textos que las contextualizaban. Precisamente, el final del texto que lo abría (que llamé «Contextualizando la memoria») decía lo siguiente:

«Soy consciente de que el tiempo no me permite tener un bagaje profesional a mis espaldas, pero tengo la plena confianza de que precisamente el aprovechamiento y las tareas desarrolladas en los últimos tiempos y la perspectiva de realizar muchas más son el factor clave para considerarme un candidato adecuado. Cuento con el aval de todas las actividades que he tenido la oportunidad de desarrollar y con la seguridad de que se han realizado con un criterio de excelencia.»

Releerlo se hace extraño y curioso, quizá por la pátina de lejanía y porque, escribiendo ahora estas palabras y la propia tesis repito las mismas sensaciones: los distintos textos parecen oscilar entre la seguridad (por la certeza del «trabajo bien hecho», por la necesidad de aparentar ser «alguien») y el temor (por la posibilidad real de que todo esfuerzo sea/haya sido «inútil», por mor de «no ser –considerado– suficientemente bueno»). Más adelante en la memoria me atrevo a hacer una lista de «Competencias personales», en donde cada punto es encabezado con una afirmación compuesta por un verbo de acción conjugado en primera persona y de dos conceptos generales (remarcados en negrita y con mayúscula inicial, como si de máximas se trataran). Inmediatamente después, tras unos puntos suspensivos, le *explico* al lector lo que quiero decir:

«Tengo **Juventud** e **Impulso** [Cat. *empenta*] ... Y por lo tanto tengo potencial para seguir aprendiendo y energía para dedicarla a realizar una buena actividad docente a lo largo del tiempo si se me otorga la oportunidad. / Prefiero **Proximidad** y **Franqueza** ... Y por lo tanto mantengo un buen clima de trabajo y de relación con mi entorno. / Busco **Polivalencia** y **Transversalidad** ... Y por lo tanto soy capaz de afrontar diversas líneas y ámbitos de trabajo, de poner en relación conocimientos para contribuir a la formación del alumnado y de combinarlos para llevar a cabo una investigación académica y artística. De atender la diversidad. / Combino **Conoci-**

miento pasado y Conocimiento presente ... Y por lo tanto conozco las herramientas tradicionales de la escultura en convivencia con las nuevas tecnologías, las fuentes documentales orales y las bases de datos virtuales, transmitiendo la importancia de las ambas. / Antepongo **Orden y Método** ... Y por lo tanto mantengo el orden y la metodología en el entorno y en las tareas que realizo, potenciando su efectividad y su sostenibilidad. / Potencio **Empatía y Resiliencia** ... Y por tanto soy capaz de entender las situaciones que me rodean para adoptar la postura más adecuada y aceptar los errores proactivamente, como forma de mejora.»

Aquí y durante todo el volumen me aferro con dientes y uñas a la *legitimidad* de estar donde estoy, al «papel» que me he generado (que, por entonces, me considero «haber ganado») como profesor. Y creo que lo hago por la necesidad de *sentirme empoderado*, para afirmar mi valía como profesional –sea del tipo que sea–. Trato de hacerlo mediante las palabras *directamente* dirigidas al lector (las listas, los textos introductorios) en un acto de empatía forzosa; pero, sobre todo, trato de hacerlo apoyándome en mis propias palabras *diferidas* que conforman documentos de uso (las comunicaciones, los materiales docentes, los artículos) y en las palabras impersonales y burocráticas que conforman certificados, títulos y otras evidencias de méritos listados también de manera aséptica y, si se me permite la repetición, *impersonal*. Lo que, entre colegas, hemos venido a llamar los «papelitos». Siento un poco lo mismo ahora con mi papel de doctorando, con mi papel de becado, con mi papel de investigador, con mi papel de narrador, con mi papel de escritor,⁷ en una extensión de aquella sensación que se extiende hasta el día de hoy. Tengo la necesidad y la obligación de *legitimar* los últimos años para justificar la valía de mi/s labor/es.

«Si en apenas un par de cursos he hecho todo esto, ¿qué no puedo hacer en un par de cursos más?», parecía inquirir al lector y a mi mismo. Miro hacia atrás y siento ternura: me aferraba a la idea de permanencia y consolidación en el puesto que tenía como algo *dado*, como algo *estable* si se prefiere. En la lógica de ascenso (social) que había aprendido en el hogar, en mi corta trayectoria laboral y en un clima propicio, con ciertos *privilegios* (un colchón económico si era necesario, relativa ausencia de conflictos interpersonales, optimismo por la percepción de que –en el fondo– las ruedas del sistema laboral estaban «bien engrasadas»), el corazón me decía que no

⁷ «Escritor» en un sentido de acción, no necesariamente como oficio, puesto que la escritura, la expresión con palabras y con imágenes (tangibles o descritas) de una información, ocupa finalmente una gran parte del tiempo de mi propia actividad y, por experiencia, de cualquiera en una situación similar a la mía. La otra mitad es pensar en que, como suele decirse en los memes y tiras cómicas académicas en la red, «deberías estar escribiendo» [Ing. *You should be writing*] [#14].

había posibilidad de «perder». Para mi familia, para mis amistades, que fuera profesor en la universidad era una fuente de admiración, un símbolo de prestigio y de capital personal, aún pese a la mísera remuneración que recibía: «ya mejorará, ya crecerá. Esto es solo temporal. En algún momento llegará un sueldo a tiempo completo, esto no puede durar así mucho tiempo», me decía y me decían. Había un componente de esperanza, de inocencia y de ignorancia... si, de optimismo juvenil y desinformado.

«Acabados de salir de la etapa como estudiantes, muchos de los que ahora son asociados aceptaron estas condiciones con la esperanza de obtener una plaza estable y más bien remunerada en un futuro. “Todo el mundo nos decía que esto era momentáneo, pero con la crisis el profesorado asociado se ha vuelto muy goloso para las universidades”.» (Rom, 27/03/2017, pár. 26)

Durante el curso 2013-14 seguí la dinámica iniciada durante mi formación de Máster y la redacción de mi trabajo final: me centré –me abstraí– en crearme una *identidad docente*. Todo lo demás estaba fuera del encuadre de mi visor. La docencia se convertía, para mí, en la única dedicación y todo estaba supeditado a trabajar en y para la misma: mi autodenominación como «docente universitario novel en arte» (Porquer Rigo, 2014). Esto chocaba directamente con lo que decía que *era*, como Asociado, la Ley Orgánica de Universidades española: parte de un colectivo de «especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario» y contratados con el objetivo de «desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad» (Ley 6/2001, Art. 53). Y, sin embargo, allí estaba. Con la esperanza de «algo mejor» obviaba esta cuestión. Tan solo fui consciente de este hecho, de lo que realmente representaba *para* la institución, cuando tuve que presentarme al concurso y se me exigió, según la convocatoria, «acreditar el ejercicio de actividad profesional fuera de la Universidad de Barcelona, por cualquier medio legalmente válido» (UB, 30/05/2014) como requisito. Hasta entonces «la institución» como tal era para mí, *de facto*, el ámbito más cercano: la Facultad, sus edificios y espacios (las aulas, los talleres), el Departamento y quienes lo conformaban. Mi docencia (con lo demás que se le vinculaba) y mi identidad se desarrollaban allí y mediaban únicamente con dichos *actantes*. Nada más allá. Por supuesto que me importaba lo que pasaba «afuera», pero solo en la medida que *afectara* lo que pasaba «adentro».

Me provoca cierta hilaridad el párrafo de la ley me presupone «profesional de reconocida competencia». No porque no tuviera dicha competencia –en el fondo sabía que era un profesional, acreditado por mi formación que la reconocía–: el problema era «la actividad profesional fuera del contexto universitario». En aquel curso –y también antes también, como becario de colaboración departamental– había recurrido a diferentes tareas de diversa índole para completar mis ingresos y llegar a final de mes.

Como otros colegas en el Departamento en condiciones similares, realizaba encargos privados: pintar pisos, hacer obras menores, maquetar materiales gráficos y editar contenidos editoriales para personas cercanas o desconocidas a quienes era recomendado por medio del boca a boca. Llegué a echar un cable con la realización de alguna tesis doctoral y participé también de algún trabajo puntual *externalizado* para el Departamento. No pocas veces había de pedir prestado dinero a mis padres o a alguna amistad para poder pagar el alquiler de una habitación en un piso compartido.

Por aquél entonces veía a esta situación como algo casi épico, como una situación de superación personal. «Usted puede ser lo bueno que quiera ser» (Arden, 2005): una suerte de *mal* necesario, una *Odisea* y yo como Odiseo, si se prefiere. Pero también la trataba como algo positivo en el sentido de que, llevar a cabo tal elenco de actividades para «trampear» el mes, me hacía trabajar habilidades que conectaban con conocimientos prácticos, con la capacidad de inventiva y de resolución de problemas. Me veía entre *polímata* y lo que en lengua inglesa se define como *Jack-of-all-trades*: alguien con muchos recursos anclados en el conocimiento general que le permiten enfrentarse a múltiples situaciones, aunque en detrimento de una especialidad definida. Esa era la imagen —me decía— de lo que *tenía que ser* como profesor, lo que funcionaba en el ámbito en el que me encontraba. Pero esta visión colisionaba con lo que era —teóricamente— un *asociado* para la ley y para la institución: un profesional de reconocido prestigio en un área concreta, de trabajo puntual. Y esta colisión se hacía tanto más dramática —tanto más física, tanto más real— cuando se me exigía justificar una actividad externa con el fin de poder optar a seguir trabajando en lo que consideraba mi labor primordial.

Los trabajos que realizaba «afuera» lidiaban la mayoría de veces con lo informal, eran esporádicos, no se ceñían ni a unos ingresos habituales ni significativos como para declararlos, ni tampoco a un campo de actividad concreto como para que fuera rentable darse de alta en el régimen de trabajadores autónomos. Era lo que ha venido a llamarse popularmente un «falso asociado». Respecto a esta figura, el OSU define su aparición en los siguientes términos:

«El problema había surgido cuando la figura del profesorado asociado, a causa de sus condiciones de acceso y de retribución, se había comenzado a utilizar como puerta de acceso a la carrera universitaria, docente y de investigación, y no como forma de acercar a la universidad la experiencia profesional externa a la universidad. En estos casos de “contratación inadecuada”, se trataba de personas que hacían investigación, aunque su contrato no lo previera y tampoco se lo reconociera, y que no ejercían una profesión fuera de la universidad. Esta disposición del convenio colectivo evidenciaba, entonces, la existencia de “falsos asociados”.» (OSU, 2016, p. 32)⁸

⁸ [Cat.] *El problema havia sorgit quan la figura del professorat associat, a causa de les seves con-*

«Porque entendemos que este es un momento muy difícil para algunos de nuestros empleados, hemos creado este servicio también para acompañarlos personalmente y ayudarlos en su reorientación de carrera profesional y laboral hacia la búsqueda eficaz de trabajo.» (UB, 2013, p. 1)⁹

Resulta difícil imaginar que la institución no intuyera que de los 1669 asociados que tenía en el curso 2013-14 –el 32% de la plantilla– (UB, 2014c), muchos estuvieran en mi misma situación. Quizá no por casualidad, por esta y otras razones, entre 2013 y 2014, se propuso la creación del servicio de acompañamiento profesional *JobSupport UB*,¹⁰ impulsado por el Comisionado del Rector para la Participación, la Ocupabilidad y la Emprendeduría Social, y que planteaba una serie de acciones con el fin de «ayudar al personal y empleados que formamos para poder orientarse y mejorar profesionalmente, asumir nuevas funciones universitarias, o bien para desarrollar un proyecto de auto-ocupación y emprendeduría» (UB, 2013a, p. 1).¹¹ Existen varios borradores del documento marco de la iniciativa en la red. El que se acompañaba a su presentación en la Facultad de Filología en julio de 2013 definía su objetivo general de la siguiente manera:

dicions d'accés i de retribució, s'havia començat a utilitzar com a porta d'accés a la carrera universitària, docent i de recerca, i no com a forma d'apropar a la universitat l'experiència professional externa a la universitat. En aquests casos de «contractació inadequada», es tractava de persones que feien recerca, tot i que el seu contracte no ho preveïés i tampoc no els ho reconegués, i que no exercien una professió fora de la universitat. Aquesta disposició del conveni col·lectiu evidenciava, doncs, l'existència de «falsos associats».

⁹ [Cat.] *Perque entenem que aquest és un moment molt difícil per alguns dels nostres empleats, hem creat aquest servei també per acompanyar-los personalment i ajudar-los en la seva reorientació professional i laboral cap a la recerca eficaç de feina.*

¹⁰ Aunque en la *Memoria anual 2013-14* de la Universitat de Barcelona (UB, 2014) se hace referencia a que en dicho curso se produce la segunda edición del programa, el servicio no se menciona en anteriores ni en posteriores memorias generales ni de responsabilidad social de la universidad.

¹¹ [Cat.] *Ajudar el personal i empleats que formem per a poder orientar-se i millorar professionalment, assolir noves funcions universitàries, o bé per a desenvolupar un projecte d'autocupació i emprendedoria.*

«Ofrecer programas, recursos y apoyo de acompañamiento para reorientación, innovación y mejora de la situación laboral y de búsqueda de nuevas oportunidades profesionales para investigadores, becarios, doctorandos, doctores; ayudar a profesores asociados (falsos) y PAS [personal de administración y servicios] a tiempo parcial que necesitan encontrar otra ocupación externa para complementar su trabajo y sueldo en la UB; ... profundizar y mejorar la profesionalidad en el ciclo de vida laboral de los empleados de la UB, etc. Por eso la UB, desde el ejercicio de sus valores éticos y sociales con la comunidad universitaria ... se compromete a gestionar y mejorar la dimensión laboral y profesional del personal en un marco de responsabilidades compartidas.» (UB, 2013a, p. 1)¹²

Para llevar a cabo estas cuestiones, la institución proponía cuatro bloques de acción, que incluían talleres formativos y sesiones colectivas e individualizadas de *coaching*. Del objetivo general, es interesante extraer algunas cuestiones significativas: la primera, el reconocimiento de la existencia de los «falsos» asociados. La segunda, la idea de que diferentes colectivos de personal «necesitan» ayuda para «profundizar y mejorar la profesionalidad» y para buscar «nuevas oportunidades laborales». La tercera, el reconocimiento implícito de que todos los «investigadores, becarios, doctorandos, doctores» no tienen, todos ellos, un espacio en la universidad –de que no existe estabilización prevista–. La cuarta, la idea de que la mejora de la «dimensión laboral y profesional del personal» es una responsabilidad compartida»: ¿responsabilidad compartida... con quién?

Asunto: Inauguración II edición Programa JOBSUPPORT UB 2014, 30 abril 16.30-18.30 Sala Ramón y Cajal Edificio Histórico

De: [omitido]

Para: docent-associat-l@ub.edu

Fecha: 25 / abril / 2014

¹² [Cat.] *Oferir programes, recursos i suport d'acompanyament per a reorientació, innovació i millora de la situació laboral i de cerca de noves oportunitats professionals per a investigadors, becaris, doctorands, doctors; ajudar professors associats (falsos) i PAS a temps parcial que necessiten trobar una altra ocupació externa per complementar llur feina i sou a la UB; ... profunditzar i millorar professionalitat en el cicle de vida laboral dels empleats UB, etc. ... Per això la UB, des de l'exercici dels seus valors ètics i socials amb la comunitat universitària ... es compromet a gestionar i millorar la dimensió laboral i professional del personal en un marc de responsabilitats compartides.*

Estimados/as,

El año pasado ya se inició el Programa JOBSuport UB y este año queremos poner en marcha la segunda edición.

El programa tiene como objetivo general ayudar al personal y empleados que forman parte de la comunidad universitaria para poder orientarse mejor y mejorar profesionalmente, asumir nuevas funciones universitarias, o bien para desarrollar un proyecto de auto-ocupación y emprendeduría.

Los destinatarios del programa JOBSuport UB de Acompañamiento Profesional son profesorado asociado que no tiene contrato externo y que quiera activar o mejorar procesos de búsqueda de trabajo actual externo a la UB.

Ésta segunda edición se inaugura con una sesión informativa el 30 de abril de las 16:30 a las 18:30 en la Sala Ramón y Cajal del Edificio Histórico, con una sesión de presentación abierta a todos y todas los/las interesados/as donde explicaremos la valoración de la 1ª edición y el programa de este año, que incluirá diversas actividades de búsqueda de trabajo y mejora profesional de mucha calidad, así como de entidades punteras en el mercado como son [omitido] y [omitido], empresa de Recursos Humanos con una trayectoria nacional e internacional reconocida.

Los contenidos de la 2ª edición de JOBSuport destinada prioritariamente a profesorado asociado sin contrato externo a la UB serán:

1. Seminario de transiciones de carreras I y II
2. Taller de competencias profesionales y plataforma de empresa-ocupación
3. Taller de «realiza tu CV por competencias»
4. Taller de *LinkedIn*
5. Talleres de recalificación profesional y acreditación de competencias profesionales
6. Taller de entrevista de trabajo y negociación

Otras acciones de apoyo en el acompañamiento de búsqueda de trabajo:

- » Formación on-line
- » Prospección y acceso a ofertas de ocupación durante el desarrollo del programa
- » Ciclo de conferencias de impacto, valores, empleabilidad y liderazgo

El programa JOBSuport UB 2ª edición 2014 se llevará a cabo entre los meses de abril y junio en sesiones una vez a la semana en turno de mañana y/o tarde.

El programa es gratuito y tiene plazas limitadas. Los destinatarios principales son los profesores asociados sin contrato externo, pero si las 45 plazas no se llenan se ampliará la inscripción a otros colectivos y perfiles.

[...]

Me notificaron sobre el programa a través del correo electrónico institucional, como parte de un *mailing* masivo y me inscribí sin pensarlo dos veces. La primera sesión del 24 de abril ya había pasado, la de presentación –el mail había llegado un día más tarde–. La siguiente tendría lugar en la sede de una empresa de recursos humanos, en cuya web podía leerse el lema «Construimos mejores carreras profesionales, mejores líderes y mejores organizaciones», mientras en el fondo se sucedían fotografías de situaciones de oficina que recordaban a las de un banco de imágenes.

Me apunté, con una mezcla de esperanza, escepticismo y curiosidad, deseando a que me ayudara a conseguir una salida laboral «secundaria» durante los meses anteriores al concurso. Se lo envié a otros compañeros asociados, pero finalmente fui el único que asistió.

En la sede de la compañía de *outplacement*, en una zona ejecutiva de Barcelona, nos recibieron a los diez o doce presentes, todos desconocidos, en un hall bien iluminado y aséptico. No nos hicieron esperar demasiado a los que nos congregábamos y nos hicieron entrar en un cubículo tras una pared de cristal. En la sala de unos 3x5 metros cuadrados, justa para albergarnos a todos, varias mesas de oficina blancas formaban una gran mesa central con sillas alrededor. Al fondo, un ordenador y una pantalla de proyección ocupando toda la extensión de la sala. A los laterales, finos tabiques que nos separaban de las demás estancias, donde se producían simultáneamente otras formaciones. Nos sentamos y, a cada uno de nosotros, nos entregaron una carpeta corporativa y un grueso libro de tapas también blancas, donde se estipulaba las maneras de hacer (y de *no hacer*) a la hora de realizar un currículum, de presentarse y hablar en una entrevista laboral. Revisando el libro, hoy, es fácil encontrar un símil en los célebres manuales para «*dummies*». Se muestran consejos y «recetas» para encarar y encajar «correctamente» el proceso de búsqueda de trabajo con éxito, utilizando un lenguaje proactivo en tono directo. A modo de anécdota, es especialmente interesante cómo uno de estos manuales defiende a la docencia como a una de las «diez profesiones con [más] futuro»:

«El saber no ocupa lugar. De ahí que profesiones como formador y pedagogo siempre tengan algo que ofrecer. Además, las empresas saben bien que la formación ideal es la continua. El mundo cambia muy rápidamente y con él lo hacen los medios, las comunicaciones, las técnicas, las habilidades... . . . Por tanto, el área de la formación y el desarrollo personal se necesita como nunca. Las suyas son profesiones con un espléndido presente y un más que prometedor futuro; profesiones, en suma, que ayudan a mejorar nuestras habilidades y nos permiten estar al día con las nuevas tecnologías e impulsar nuevas maneras de hacer las cosas en las organizaciones.» (Piera, 2011, p. 349)

Allí estábamos todos sentados en círculo, y un empleado nos invitaba a presentarnos a nosotros, nuestro perfil y nuestra situación. Había personas asociadas e investigadoras postdoctorales. Tengo la sensación de que nos preguntaron la motivación para asistir al curso y que, aunque algunas respondieran alegremente, a muchas les fuera incómodo explicarlo. Yo era el más joven de la sala, algunas de las demás asistentes deberían superar ya los cuarenta años, la mayoría estaban doctoradas y participaban en proyectos de investigación. Eran *estructurales*.

He olvidado el contenido de aquella y de la siguiente sesión, aún los detalles en los perfiles de las personas, pero recuerdo la sensación de abatimiento y de esperanza que transmitían a partes iguales sus discursos. Nos pidieron rellenar un cuestionario con el fin de incorporarlo a un sistema interno de asesoramiento y búsqueda de empleo, donde la empresa podía facilitarlo a *partners* que pudieran estar interesados en los perfiles y especialidades de los participantes. Como comentamos en una pausa para el café, muchos tuvimos problemas para rellenarlo. Nuestros campos de trabajo eran muy específicos y estaban muy vinculados a la docencia y a la investigación. Todos nos definíamos como docentes, pero en los cuestionarios se nos preguntaba por otro «oficio» que no fuera la docencia. No puedo recordar qué fue lo que escribí.

Las siguientes sesiones tuvieron lugar entre la sede de la agencia de empleo municipal y las aulas del edificio histórico de la universidad. Las caras de las compañeras y los compañeros se iban alternando. Había 25 personas inscritas en total, según pude deducir posteriormente contando los destinatarios de los correos colectivos que nos enviaban. Sobre las siguientes sesiones solo puedo rememorar dos *flashes*: el primero, en una de las sesiones sobre «competencias profesionales», donde un alumno increpaba a las formadoras del taller, frustrado por tener que definirse como otra cosa que como docente. El segundo, en el taller con una herramienta de currículo virtual, donde el formador nos daba ejemplos de «buenos perfiles» que tomar como ejemplo donde sólo se apreciaban méritos de Marketing y de Negocios.

Aunque era patente y loable el trabajo en la organización del curso por parte del personal del comisionado (a través de los avisos por medio de correo electrónico y de la coordinación de sedes y actores), de que las formaciones del programa podían ser seguramente efectivas para algunas personas asistentes –con el fin de encontrar un empleo alternativo– y de que los y las formadoras ejecutaban una correcta praxis, quiero argumentar que el programa estaba mal enfocado porque asumía –o parecía asumir– que la mayoría de las allí presentes querían cambiar de trabajo cuando, según la percepción que pude tener, no era así. *La aplicación de una ley (LOU) en y por un sistema concreto (Universitat de Barcelona) las estaba obligando a buscarse otro trabajo para mantener el que tenían y con el que querían continuar*. La mayoría de los ahí presentes querían estabilizarse en la que habían elegido como su profesión, no buscarse otra. Y eso parecía, por contexto, a lo que se les estaba invitando, a pesar de

que según la institución fueran «un personal que hemos formado y acogido y que ha aportado mucho valor a nuestra Universidad» [Cat. *Un personal que hem format i acollit i que ha aportat molt de valor a la nostra Universitat*] (UB, 2013, p. 1). Deseaban una vinculación estable que les permitiera desarrollar correctamente su docencia y su investigación, no una compuesta de precariedad y de retales. En julio de 2013, el sindicato mayoritario en el comité de empresa de la universidad había contestado a la propuesta del curso de la siguiente manera, con duras palabras:

«Los profesores asociados no necesitan la ayuda de la UB para encontrar un trabajo fuera, por la sencilla razón de que su trabajo se desarrolla dentro de la universidad. ... pedimos a la UB que trabaje para garantizar una situación laboral digna que respete nuestros derechos en lugar de eludir responsabilidades mediante estrategias cínicas como esta, que no hacen más que humillar aún más a los trabajadores. Queremos que se respeten nuestros derechos, no queremos gestos paternalistas ni condescendientes.» (Comisión General de Trabajadores–Universitat de Barcelona, 2013, p. 1)¹³

Pienso que sería injusto (y cínic) compararme entonces (y ahora) con las personas que estaban en aquél curso, pero eso no exime que me sintiera parte de la situación, del colectivo y del problema. En mi caso, me veía obligado a obtener un trabajo –legal, con contrato– adicional como un requisito para presentarme a concurso y, solo en segundo punto, como requisito para la subsistencia. Aunque el segundo supuesto no era, lógicamente, cuestión baladí, en mi contexto de juventud y prospectiva personal sí que podía supeditarse al primer punto: sin cargas familiares ni hipotecarias, podía seguir, de una manera u otra, con encargos esporádicos fueran formales o informales. Muchos de mis compañeros y compañeras en el curso y en la Facultad no tenían esa opción y necesitaban una segunda ocupación no tanto para pasar un mero concurso, sino para poder renovar su vinculación y, sobre todo, poder llegar a final de mes. No querían o no podían plantearse buscar una alternativa a la docencia, a una carrera que ya habían empezado, aunque no fuera por el cauce o por la trayectoria «ideal» de la que hablaba al principio del capítulo. Defiendo que

¹³ [Cat.] *Els professors associats no necessiten l'ajuda de la UB per trobar una feina fora, per la senzilla raó que la seva feina es desenvolupa dins de la universitat. Demanem a la UB que reconegui aquesta realitat, ja que realitzen tasques estructurals de docència i, en molts casos, també d'investigació. És per això que demanem a la UB que treballi per garantir una situació laboral digna que respecti els nostres drets en lloc d'eludir responsabilitats mitjançant estratègies cíniques com aquesta, que no fan més que humiliar encara més els treballadors. Volem que es respectin els nostres drets, no volem gestos paternalistes ni condescendents.*

se sentían dolidos porque la universidad, en ese supuesto y pese a ser un estamento público, se comportaba como una empresa privada, neoliberal.

Entregué el dossier-memoria para optar a la renovación de plaza en el último día que permitía la convocatoria, creo recordar que el 30 de junio. La semana siguiente se reunieron los tribunales.

«Como diría María Zambrano, no hay narcisismo en el que “no se mira a sí mismo, sino que se da para ser visto ...”. Frágil y contingente ... el yo narrable es una unidad expuesta que espera su narración. El texto de esta narración, lejos de producir toda la realidad de yo, no es más que la consecuencia marginal, o síntoma, que sigue ese deseo ... Frágil y expuesto, lo existente pertenece a una escena mundial donde las interacciones con otros existentes son imprevisibles y potencialmente infinitas. Como en *Las mil y una noches*, las historias se intersectan entre sí. Nunca solas en la quimérica, total conclusión de su sentido, unas no pueden ser sin las otras.» (Cavareo, 2006, p. 86)¹⁴

«Un concepto de revolución molecular requiere el nivel ético-estético de transformar simples formas de vivir en una vida bella y buena ... micro-máquinas, que en su singular situatividad desarrollan modos desobedientes de existencia y de subjetivación ... es una demanda a sí mismas, una llamada a transformaciones fundamentales para la fabricación de formas de vida maquínicas no subordinadas, para industrias desobedientes, para formas no convencionales de vivir en comunidad.» (Raunig, 2013, p. 152–153)¹⁵

¹⁴ [Ing.] *As Maria Zambrano would say, there is no narcissism in the one who ‘does not look at himself but gives himself to be seen’ ... Fragile and contingent ... the narratable self is an exposed uniqueness that await her narration. The text of this narration, far from producing all the reality of the self, is nothing but the marginal consequence, or symptom, that follows that desire ... Fragile and exposed, the existent belongs to a world-scene where interaction with other existents is unforeseeable and potentially infinite. As in The Arabian Nights, the stories interest with each other. Never isolated in the chimerical, total completion of its sense, one cannot be there without the other.*

¹⁵ [Ing.] *A contemporary concept of molecular revolution requires the ethico-aesthetic level of transforming forms of living into a beautiful and good life ... micro-machines, which in their singular situativity develop disobedient modes of existence and subjectivation. ... it is a demand to themselves, a call for fundamental transformations, for the fabrication of non-subservient machinic modes of living, for disobedient industries, for non-conforming forms of living together.*

Un lunes a mediados del mes de octubre de 2017. A las ocho de la mañana, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, se respira una calma tensa, como de energía contenida esperando a ser liberada. Hay un velo pesado en el movimiento del ambiente, propiciado por los eventos de las últimas semanas: cargas policiales, suspensión de autonomía y medios de comunicación dando pie a posverdad. Helicóptero surcando los aires.

En el punto de información del centro me cuentan que, ayer por noche antes de cerrar, había dos focos horadando los secretos de quienes paseaban desde las alturas, buscando nada y oteándolo todo. Tras pasar la jornada ante un colegio montando guardia el primer día del mes, aunque sin la posibilidad de votar, decidí que ahí había llegado el momento, tan bueno como cualquier otro, de *dar por terminada la tesis*.

- [#1] http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/suport_estudi/beques_ajuts/fitxes/col_departaments.html
- [#2] <https://www.mecd.gob.es/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998758/ficha.html>
- [#3] <http://www.pap.minhafp.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/361817>
- [#4] <http://agaur.gencat.cat/es/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/Ajuts-per-a-la-formacio-i-contractacio-de-personal-investigador-novell-FI-2018>
- [#5] <http://www.ub.edu/beques/3rcicle/ub/apif/>
- [#6] <http://agaur.gencat.cat/es/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/Ajuts-per-a-la-incorporacio-de-personal-investigador-postdoctoral-al-sistema-catala-de-ciencia-i-tecnologia-dins-del-programa-Beatriu-de-Pinos-BP-2017>
- [#7] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=f955a23aadf2f510VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- [#8] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=2f48fc4a1003f510VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- [#9] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=998cf4215103f510VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=fae4b9746e160210VgnVCM1000001034e20aRCRD>
- [#10] https://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/actions/individual-fellowships_en
- [#11] <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>
- [#12] <http://www.aqu.cat/professorat/calendari.html#.WwSX9FOFORs>
- [#13] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2013/12/i-simposio-nacional-de-innovacion.html>

- [#14] <http://phdcomics.com/comics.php?f=1785>
- [#15] http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/07/Resposta_jobsupportCGT.pdf
- [#16] http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?anexos=1&selectedYear=2014&selectedMonth=5&numDOGC=6641&language=es_ES#
- [#17] <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5674/1108400.pdf>
- [#18] <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3826/318789.pdf>
- [#19] <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- [#20] http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2016/09/PDI_ca.pdf
- [#21] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
- [#22] <http://www.elcritic.cat/actualitat/ser-professor-avui-una-professio-precaria-13806/>
- [#23] <http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/04/JOBSUPPORTUB.pdf>
- [#24] <http://www.ub.edu/economiaempresa/butlleti/publicacio/wp-content/uploads/2013/07/Servei-JOBSUPPORT-UB.pdf>
- [#25] http://www.ub.edu/gtr/documents/memories/Memoria_2013-2014_cast_baixa.pdf

ARDEN, Paul (2005). *Usted puede ser lo bueno que quiera ser*. Barcelona: Phaidon Press

BOURDIEU, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI

CAVARERO, Andrea (2006). *Relating Narratives. Storytelling and Selfhood*. New York: Routledge

CONFEDERACIÓN GENERAL DE TRABAJADORES – SECCIÓN UNIVERSITAT DE BARCELONA [CGT-UB] (2013). *Resposta al Programa d'acompanyament professional JOBSUPPORT UB*. Disponible en [#15]

DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA [DOGC] (11/06/2014). *Universidad de Barcelona. Resolución de 30 de mayo de 2014, por la que se convocan concursos públicos para la contratación de profesores asociados*. Disponible en [#16]

DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA [DOGC] (20/07/2010). *Departamento de Trabajo. Resolución TRE/2425/2010, de 16 de junio, por la que es dispone la inscripción i la publicació de l'Acord de la Comissió negociadora sobre modiicacions en el text articulat del Conveni col·lectiu de treball del personal docent i investigador de les universitats públiques catalanes, per al període de 10.10.2006 a 31.12.2009 (codi de conveni núm. 7902500)*. Disponible en [#17]

LEY I/2003, DE 19 DE FEBRERO, DE UNIVERSIDADES DE CATALUNYA. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, Barcelona, España, 19 de febrero de 2003. Disponible en [#18]

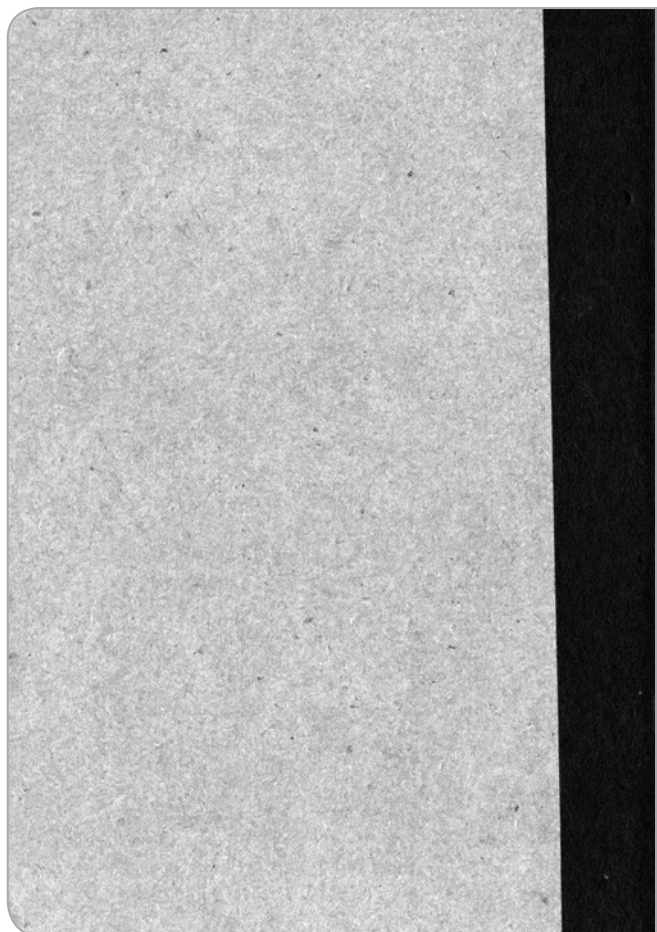
LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, España. Disponible en [#19]

MARX, Karl (2003). *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels

MATA BENEDICTO, Josep (2013). *Andar-i-ego: el trazador de caminos y direcciones*.

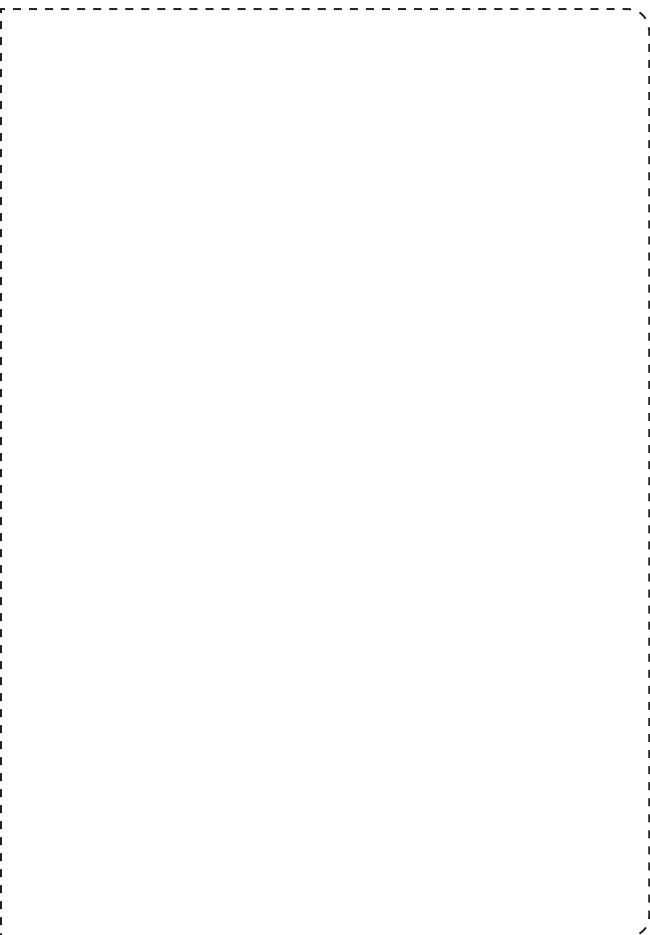
- Barcelona: Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona, Edicions Saragossa y Bonart Cultural
- MATA BENEDICTO, Josep y JUANPERE HUGUET, Salvador (Eds.) (2013). *Monumentum. Homenaje a los donantes de cuerpo en el Campus de Bellvitge*. Barcelona: Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa
- OBSERVATORI DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA [OSU] (2016). *El professorat universitari a Catalunya. Evolució recent de les plantilles PDI a les universitats públiques catalanes*. Disponible en [#20]
- PIERA, Maite (2011). *Buscar trabajo para Dummies*. Madrid: Centro Libros PAPP
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). «Tough Love»: Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte. *Observar*, 8, 109–137. Disponible en [#21]
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). *Memoria para Concurso para la selección de personal académico contratado temporal de la Universidad de Barcelona, de acuerdo con la convocatoria aprobada por resolución [del] rector del 30 de mayo de 2014*. Documento no publicado
- RAUNIG, Gerald (2013). *Factories of Knowledge. Industries of Creativity*. Los Angeles (CA): Semiotext(e)
- ROM, Mireia (27/03/2017). Ser profesor a Catalunya avui, una professió precària?. *El Crític*. Disponible en [#22]
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2013). *Programa acompanyament professional i transició laboral UB JOBSUPPORT UB*. Disponible en [#23]
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2013a). *Programa acompanyament professional JOBSUPPORT UB*. Disponible en [#24]
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014). *Bases del concurs per a la selecció de personal acadèmic contractat temporal de la Universitat de Barcelona, d'acord amb la convocatòria aprovada per resolució rector del 30 de maig de 2014 (DOGC de 11/06/2014)*. Documento interno
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014a). *Places de professorat associat del concurs per a la selecció de personal acadèmic contractat temporal de la Universitat de Barcelona, d'acord amb la convocatòria aprovada per resolució rector del 30 de maig de 2014 (DOGC de 11/06/2014)*. Documento interno
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014b). *Memoria 2013-2014*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en [#25]





Comunicación nº5

LA NECESIDAD DE ABARCARLO



Título: La necesidad de abarcarlo y la imposibilidad de combinarlo. Aby Warburg como protagonista de una «Bildungsroman»

Resumen: La *Bildungsroman* o «novela de formación» es un tipo de relato que sigue el proceso de autoformación y madurez de un personaje a lo largo de un periodo determinado de tiempo. Se trata de un proceso tortuoso que tiene que llevarle a la consecución de una meta u objetivo concreto, un proyecto de vida: la armonía. En el arquetipo, este objetivo o proyecto, se desvela finalmente inabarcable y el personaje debe acabar resignándose a una posición a medio camino entre lo que deseaba y lo que puede conseguir –la medida–.

A partir de una exploración de su trayectoria biográfica, la especulación sobre sus motivaciones y metodologías, el texto propone adentrarse en un retrato de Aby Warburg [1866–1929] como protagonista de una *Bildungsroman*: como personaje incapaz de alcanzar el fin, de trascender su obra más ambiciosa –el *Atlas Mnemosyne* o «Atlas de la memoria»–. En su trayecto hacia la oscuridad, no obstante, se convertirá en un ejemplo de sujeto creativo y contemporáneo.

Palabras clave: Bildungsroman, Aby Warburg, Atlas Mnemosyne, Obra de arte total, Sujeto contemporáneo

Tipo de comunicación: Artículo académico

Referencia bibliográfica: PORQUER RIGO, Joan Miquel (2018). La necesidad de abarcarlo y la imposibilidad de combinarlo. Aby Warburg como protagonista de una «Bildungsroman». *Arte y Movimiento*, 18, 57–78. Disponible en [#0].

Nota: El formato del documento original ha sido adaptado al de esta tesis doctoral con finalidad de homogeneizar la lectura.

«Bildungsroman»

La lengua alemana es célebre por su capacidad de construir largas palabras con nuevos sentidos a partir de la combinación de otras más pequeñas. Sus vocablos *Bildung* [formación, autocultivación] y *Roman* [novela] forman el compuesto *Bildungsroman*, «novela de formación». Bajo esta denominación se conoce a un tipo de relato extenso que describe el proceso de formación (moral, ideológico, educativo) de un personaje determinado y cuya razón de ser es, de por sí, la descripción de dicho proceso.¹ El protagonista de esta novela no es un héroe: su posición en la historia, aunque central, es no menos que casual. Podría ser cualquiera en su quehacer cotidiano (Marcus, 1998). El individuo es extraído de un conjunto de seres iguales (de un grupo o clase social) y un narrador habla de su sentido y de su dinámica en el mundo, de su conflicto por desarrollarse en el mismo (Lucáks, 2010). A través de un proceso de autoformación, el protagonista establece una dialéctica entre lo que es y los requerimientos sociales que se le exigen dependiendo de donde esté situado socialmente (Trilla Bernet, 1993). Su objetivo –consciente o no– es el de *ascender* y *transcender* a esta situación: en la trama narrativa de este tipo de novela se desarrollarán, sistemáticamente, contratiempos que el personaje deberá afrontar para conseguir una meta determinada que está situada por encima él (Siguán, 1993). En el modelo clásico de *novela de formación* (Goethe, 2000), el protagonista tiene su catarsis no cuando llega a esta meta, sino cuando se contenta con un termino medio que, aunque evolucionado desde el punto de partida, está lejos de sus aspiraciones iniciales. El fin sobreviene cuando asume que la *mesura* es mejor que la incerteza.²

Si bien todas las personas son susceptibles de protagonizar una novela de formación –asumiendo aquí que las mismas tienen por fuerza un componente *autobiográfico* (Marcus, 1998)–, podemos convenir que resulta especialmente interesante tratar de *Bildungsroman*

¹ No es de extrañar que la palabra sea alemana. Se ha convenido (Siguán, 1993; Moretti, 2000; Salmeron, 2000; Lucáks, 2010) que el arquetipo del género hay que encontrarlo en la obra –datada en 1795– de J. W. Goethe *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (2000). La trama de la novela sigue la vida de un joven que renuncia a su destino como hombre de negocios burgués para adentrarse en un largo escarceo con el teatro y, finalmente, volver abatido a una posición «respetable» en una sociedad aristocrática. El personaje asciende socialmente, aunque debe renunciar a su sueño creativo para hacerlo.

² Tanto Moretti (2000) como Salmeron (2000) han argumentado que esta tendencia a aspirar a la medida y la estabilidad tiene que ver con el origen histórico del *Bildungsroman*: en los años previos a la Revolución Francesa, la sociedad bienestante y protestante alemana ve con preocupación el ascenso de posturas radicales.

la vida y obra de personas que se dedican específicamente a la creación artística.³ De entre múltiples creadores artísticos podríamos seleccionar, por ejemplo a Kurt Schwitters, a Ulises Carrión o a Justo Gallego. Todos ellos comparten un rasgo común característico: aspiran a la conclusión de un proyecto de vida que es fruto de una formación continuada a lo largo de su existencia. Y todos ellos, sin embargo, deben afrontar un hecho constatado: la imposibilidad de completarlo.⁴

Para Salmerón (2000, 2002) el final del proceso en la *Bildungsroman* tan solo puede ser fragmentario o parcial: nunca completo, nunca pleno. La formación «total» del individuo, argumenta, debe ser asumida como utópica. El protagonista, aunque quiere por todos los medios controlar su trayectoria y su destino, no puede sino estar sometido al azar que domina el mundo *moderno* y que lo aleja de su objetivo. La incapacidad de llegar a una conclusión real –por mucho que aprenda– le produce una desazón que puede bien ignorar –y ser desgraciado– o bien asumir resignadamente.

Sea por lo fascinante de su proyecto de vida y por lo *utópico* del mismo, sea porque comparte con Goethe la tendencia de acumular objetos e imágenes (Didi-Huberman, 2010) –o sea también porque no se le suele considerar un «artista» al uso–, las siguientes líneas intentarán trazar la trama, el personaje y la obra de un individuo en concreto enmarcándolo como supuesto protagonista de una *Bildungsroman*. Se trata, como podemos adivinar, de Aby Warburg.

³ Es importante destacar aquí que, de facto, existe un tipo de *Bildungsroman* referido específicamente a la figura del artista, el *Künstlerroman* o «novela de artista». No obstante, me inclino por mantener la primera forma, ya que la segunda asume el ideal romántico –y tendencioso– de que existen individuos, excepcionalmente dotados, destinados a ser artistas (Moretti, 2000).

⁴ Kurt Schwitters [1887–1948] crea un movimiento artístico unipersonal –el llamado MERZ– en paralelo al dadaísmo alemán. Define como Merz a cualquier acción de su vida, convertida en un acto artístico de por sí. La fracción quizás más célebre del Merz es el llamado Merzbau, «la casa Merz»: Schwitters construirá, con objetos encontrados, una escultura que ocupará grandes espacios de los lugares donde reside. Obligado al exilio por la Segunda Guerra Mundial, primero en Noruega y luego en Inglaterra, construirá desde cero distintas versiones del Merzbau que acabarán, irrevocablemente, destruidas (véase Schwitters, 1995). Ulises Carrión [1941–1989], tras regentar una librería y una editorial, crea un archivo abierto e internacional de libros y ediciones de artista en Ámsterdam: el Other Books And So Archive. El archivo se revelará como algo inabarcable e inacabable para él solo (véase Carrión, 2016). Justo Gallego Martínez [1925] lleva cincuenta y seis años construyendo con sus manos –sin planos– una catedral cristiana en la localidad madrileña de Mejorada del Campo. A pesar del avanzado estado de la construcción y de la ayuda voluntaria que recibe sistemáticamente, resulta complejo prever cómo el edificio soportará el paso del tiempo (véase Vargas Soria, 2014).

«Pathos»

Abraham Moritz Warburg, Aby Warburg [Hamburgo, 1866–1929], primogénito de una familia de banqueros judíos, optó por estudiar humanidades en vez de economía. Cedió a su hermano menor los derechos de administración en el negocio familiar, con la condición de que le financiase su subsistencia, sus intereses culturales, los estudios, y, según se dice, todos los libros que él quisiera (Michaud, 1998).

A partir de la descripción de Gombrich (1986), podemos crearnos de Warburg el retrato de un personaje complejo, *inocente*, un erudito reservado que, sin estar condicionado por aspectos económicos, se va a «abandonar» a la investigación de aquello que le interesa. Se va a dejar llevar durante toda la vida por (todos) los hilos que se extraigan de un interés inicial por la imagen y la simbología del arte en el Renacimiento italiano. No, ceñirse a esta descripción sería sesgadamente simple y vacío. Intentaré definirlo de forma más completa. Warburg se interesó a lo largo de su historia –in crescendo– en explorar la forma del *pathos* de la imagen: es decir, la capacidad que tenía una obra de arte determinada de contener una emoción concreta y de transmitirla –hacerla vivir– a la persona espectadora. En el contexto del Renacimiento italiano, Warburg se preguntaba en qué medida el *pathos* generado por obras de la antigüedad clásica se reproducía en las obras de los artistas de la época: cómo re-presentaban ese *pathos* clásico en sus obras y a partir de qué elementos simbólicos lo hacían. Su retrato nos hace presumir que tenía una tendencia obsesiva al saber y que tomó el estudio de la *pathología* (la ciencia arqueológica del *pathos*, definida por Didi-Huberman [1998]) como un pretexto para zambullirse en cuestiones vinculadas al lenguaje, a la psicología, a la simbología... en definitiva, a tratar de hacerse una idea *holística* del origen de la cultura moderna europea y del significado de la imagen en su construcción. Warburg defendía –contrariamente a la tendencia de finales del siglo XX (Haynes, 1986)– que una obra de arte (entendida como pintura y/o escultura) no podía comprenderse de forma autónoma: un análisis de la misma, de su *pathos*, debía tener en cuenta su carga histórica, académica y política (conveníamos «ideológica») así como a los demás tipos de obras «no estrictamente artísticas» (literatura, poesía) que se desarrollaban paralelamente. Para comprender la *idea* de una pieza había que plantear una visión de contexto de la misma, buscar sus referencias en el pasado pero *también en el presente*. Para Gombrich (1986), Warburg sentía horror por escribir, una tarea para él extremadamente ardua. Y lo era precisamente por esa sencilla razón: la incapacidad para expresar con palabras la complejidad de la *cartografía* de lo que quería decir.

«Siempre estuvo tan profundamente convencido de la complejidad de los procesos históricos que le interesaban, que cada vez le pareció más molesto tener que ensartar su exposición en un único hilo narrativo. Cada obra individual del período que hacía suyo estaba para él no sólo relacionada hacia delante y hacia atrás en un desarrollo «unilineal», sino que, además, única-

mente se podía entender a través de lo que dicha obra extraía y aquello a lo que se oponía por su «ambiente», por su remoto linaje y por su efecto potencial en el futuro.» (Gombrich, 1986, p. 264)

Warburg no tenía palabras para definir todo aquello que leía –y es de suponer que menos aún para sintetizar todas las conexiones que realizaba–. Se dice que escribía en los márgenes de los libros de su pantagruélica biblioteca y en cuadernos manuscritos, que nutrió desde que empezó sus estudios y que siguió ampliando hasta su muerte. Acumulaba libros, fotografías, materiales que encontraba en librerías de Hamburgo y de las ciudades que visitaba, que se distribuían ordenadamente por todas las dependencias de su casa. Compraba archivos y colecciones completas. Según Thimann y Gilbhard (2016), en 1905 tenía cerca de seis mil libros y, a razón de más de medio millar de adquisiciones al año, en 1909 superaba los nueve mil –con otros tantos miles de fotografías sueltas–. No debe extrañar que por entonces empleara ya a asistentes y bibliotecarios para gestionarla. Cuando en 1926 se trasladó a un nuevo edificio autónomo, el fondo –pantagruélico– había llegado a cuarenta y cuatro mil volúmenes. Dirigida por sus asistentes Fritz Saxl y Gertrude Bing, la *Kunstwissenschaftliche Bibliothek Warburg* era concebida como un centro de investigación abierto al público por expreso deseo de Warburg. En el dintel de la puerta de entrada, en letras griegas, la palabra *Mnemosyne*, «memoria». De planta elíptica, como la primera ley de Kepler (Argullol, 2011), con un aspecto de coliseo romano y espíritu de obra del arquitecto Étienne-Louis Boullée,⁵ tenía cuatro alturas, que correspondían a cuatro temáticas por las que estaban ordenados los materiales: *orientación, imagen, palabra y acción*. Vale la pena fijarse en los temas y en sus relaciones en cuanto a clasificación, pues nos hablan de lo *fractal* en los intereses del personaje, de lo *holístico* de su visión. Los libros cambiaban de estantes, eran movidos de una sección a otra según se creía conveniente. Era un orden mutable, con aparente imposible definición: en *orientación* se englobaban filosofía,

⁵ Étienne-Louis Boullée [París, 1728–1799] es un arquitecto neoclásico conocido no tanto por sus construcciones «reales», sino por sus diseños para edificios imposibles en el contexto de la *reconstrucción* de Francia tras la revolución de 1789. Aspiraba, según la lectura de Sambricio (1985), a conseguir una «arquitectura parlante» [Fra. *architecture parlante*], de edificios que con su forma representaran inequívocamente su utilidad. Encuentro en la biblioteca de Warburg y en lo que contiene una relación de empatía con las imágenes dibujadas por Boullée para sus proyectos, especialmente en su propuesta –como no podía ser de otro modo– para la ampliación de la Biblioteca Nacional de Francia: «una librería en tres zonas: la zona básica de los estantes para libros en tres escalones consecutivos, haciéndose eco del techo semicilíndrico; la zona de entrada con columnas iónicas en orden solemne; y la zona de paso, bajo la bóveda de cañón artesonada, abriéndose en una enorme claraboya» [Ing. *The library in three zones: the basic zone of the bookstacks in three receding steps echoing the semi-cylindrical ceiling; the intruding zone of Ionic columns in solemn array; and the lofty zone of the coffered barrel vault opening into an enormous skylight*](Kaufmann, 1954, p. 468).

estudios religiosos e historia de la ciencia; en *imagen*, historia del arte, arqueología y culturas primitivas; en *palabra*, literatura antigua y post-medieval; en *acción*, historia, historia social, historia de los festivales, teatro y tecnología. (Thimann y Gilbhard, 2016, p. 9). En 1929, Warburg murió inesperadamente y su fondo quedó a cargo de sus asistentes, que decidirían llevárselo en 1933 a Inglaterra ante la amenaza –después cumplida– de la quema de libros y de la guerra. Cuando salió de Alemania con destino a Londres, la biblioteca contaba con sesenta mil ejemplares, que constituirían el fondo sobre el que construiría el Instituto Warburg, todavía en activo.⁶

Según Carlos Checha (2010, p. 138), «para Warburg, el acto artístico no es otra cosa que una manipulación táctil del objeto con el fin de que éste pueda reflejarse de modo plástico y pictórico». De la imposibilidad de relacionarlo todo con palabras y de la importancia de la imagen, de la inconveniencia de seguir un «único hilo narrativo» para expresar la complejidad, es de suponer que Warburg llegara a una situación de crisis y bloqueo, y que, manipulando durante largas jornadas las copiosas informaciones en los estantes de su biblioteca (los libros, encuadernados en piel gruesa; los legajos, con el acre y dulzón olor a envejecimiento sistemático; las brillante barita de las reproducciones fotográficas y los surcos de los grabados distribuidos en carpetas), terminara de desprenderse de la piel de «historiador lacónico» (Lafuente, 1976, XXII) como sujeto intérprete pasivo para mudar en la de *artista* como sujeto creador activo. Pese a que, como atestigua la información existente, Warburg no tenía problema en producir sus imágenes por medio de la fotografía, era en la interpretación de relaciones entre las mismas donde encontraría su capacidad de crear y de *comprender* el diálogo mudo que establecían. Iba a sentar las bases de aquello que Erwin Panofsky (1976), discípulo suyo, vendría a llamar *Iconología*: el tratar de *interpretar* (otro término creativo) el sentido profundo, simbólico, de una imagen o forma más allá de la apariencia, de la primera lectura.⁷

⁶ Que se define, según su propia descripción online como el «primer instituto del mundo para el estudio de la historia cultural y del rol de las imágenes en la cultura» [Ing. *The premier institute in the world for the study of cultural history and the role of images in culture*]. Está creado a imagen y semejanza de su inspirador: «es interdisciplinario y global. Está interesado en las historias del arte y de la ciencia, y en su relación con la superstición, la magia y las creencias populares. Sus investigaciones son históricas, filológicas y antropológicas. Se dedica al estudio de la supervivencia y de la transmisión de las formas culturales –sea en literatura, arte, música o ciencia– a través de las fronteras desde los primeros tiempos al presente» [Ing. *It is cross-disciplinary and global. It is concerned with the histories of art and science, and their relationship with superstition, magic, and popular beliefs. Its researches are historical, philological and anthropological. It is dedicated to the study of the survival and transmission of cultural forms – whether in literature, art, music or science – across borders and from the earliest times to the present*]. Véase [#1].

⁷ Panofsky establecerá un método para *leer* la iconología de una imagen (1983, p. 60) pero, al con-

Es fácil que Warburg, en un impulso lógico, empezara a emparejar imágenes de su vasto archivo –quien sabe si sobre su escritorio, un escritorio imaginemos grande, de caoba oscura– que le permitieran *hablar sin palabras* de los conceptos que aspiraba a explicar a las amistades que le visitaban en la biblioteca o en las pocas conferencias públicas que realizaba. Que se sucedieran sobre el fondo oscuro de su mesa, que se superpusieran como cartas en una baraja, capturas de la antigüedad clásica, fotografías de sus viajes a Florencia e, incluso, panfletos de propaganda (política o publicitaria) que encontraba en sus paseos por la calle. Que *jugara* con las imágenes para dar sentido a los conceptos. Carece de importancia el momento en el que empezara a hacerlo como cuestión práctica, pero lo cierto es que, de forma consciente y visualmente constatable, solo empezaría a hacerlo entre 1923 y 1926, después de la guerra mundial y de una crisis psiquiátrica que le había llevado lejos de su casa durante tres años. Estaba al final de su vida, y lo hacía a través de lo que llamaría –con múltiples cambios–, *Atlas Mnemosyne*, «atlas de la memoria».⁸

«Mnemosyne»

El término *memoria* significa para Warburg algo más profundo que tratar de condensar su trabajo de forma autobiográfica, como si de «memorias» se tratara. La palabra *Mnemosyne* estaba grabada en el dintel de la puerta que flanqueaba su biblioteca. *Memoria* es para él un término singular, «considerado como espacio mental entre el yo y el objeto ... donde se produce el momento creador» (Gombrich, 1986, p. 139), el espacio en el que se unen la acción y el significado de la misma para conformar una obra artística. Donde se produce la *sophrosyne*, la «armonía», el momento donde la idea toca la realidad y se materializa en una imagen (u objeto) con-significado; donde se elimina el *malestar* [Ing. *uneasyness*] de la persona creadora y surge un producto significativo. Como si de un metarrelato se tratara, el *Atlas Mnemosyne* debería verse para Warburg como un intento de conseguir mediar con su *malestar* y alcanzar la *armonía*, plasmar lo complejo de las relaciones conceptuales que establecía en su tejido mental de forma visualmente comprensible y de hacerlo antes de su final. Es el intento «patético» de trazar un camino, de transmitir su pensamiento a los lecto-

trario que Warburg –como veremos a continuación–, lo hará utilizando la *palabra*. Caerá en el papel de *intérprete*, no en el de creador de significados visuales. Sin desmerecer su método, hay que decir que Panofsky, si bien facilita el acceso al *código* de lectura de las imágenes y especula sobre las mismas, no da el paso a *crear las relaciones entre ellas*, de aspirar a la *cartografía* como sí hará Warburg –aunque este último, paradójicamente, no llegue a poder evidenciar su método–.

⁸ Lo que constituye su título traducido al inglés y al castellano, pero que pierde un poético y significativo suplemento presente en el título original alemán, *Bilderatlas Mnemosyne*: «atlas (de imágenes) de la memoria».

res del discurso y de hacerlo por medio de la visualidad. Es el intento, también, de *exhalar*, de «vomitar». En una conferencia sobre la figura de Rebrandt afirmará, ensoñadamente: «en esteviaje podemos llevar como único equipaje la pausa siempre pasajera entre impulso y acción, y de nosotros depende cuánto demos en alargar con ayuda de *Mnemosyne* esta pausa respiratoria» (Warburg, 2010, p. 178).

En un sentido estrictamente descriptivo, el *Atlas Mnemosyne* podría definirse como un «dispositivo fotográfico» [Fr. *dispositif photographique*] (Didi-Huberman, 2002, p. 452), una combinación de imágenes –iconografías, originales y reproducciones– del archivo distribuidas físicamente en paneles con atribuciones temáticas o conceptuales a partir de epígrafes («Lamentación», «Victoria», aunque no siempre aparecen) que tratan de contextualizar, de orientar, de preparar al espectador para establecer relaciones entre las mismas.⁹ Una construcción cartográfica que, durante su proceso de desarrollo, es permanentemente mutable: donde se suman y restan imágenes, donde se suman y restan epígrafes; donde, a veces, acompañan pequeños textos o explicaciones –críticas, casi *imágenes en sí*–. El atlas hay que situarlo en el edificio original de biblioteca de Warburg, en Hamburgo: entre sus cuatro pisos y clasificaciones de conocimiento hay también una sala de lectura de grandes dimensiones. Contra las paredes y estantes llenos de libros vemos apoyados cartones de color negro de grandes dimensiones, de medidas regulares. En su superficie van apareciendo, según los coloca Warburg con la ayuda de Saxl, un número indeterminado de imágenes embutidas en paspartús y sostenidas con unas pequeñas pinzas clavadas en la superficie oscura. A veces pega una nota al lado; a veces, un título en su parte superior. El propio Saxl ha sugerido este sistema a Warburg, cansado de ver su frustración; cansado de verlo mesarse de los pelos del bigote al tratar de ordenar imágenes de su archivo cada vez que decide incorporar un concepto nuevo o rehacer una formulación –lo que es, más o menos, cada poco tiempo... a veces cada día–. Más adelante el sistema se sofisticaba y se hacía más orgánico: los paspartús van desapareciendo o se hacen más pequeños y los cartones se cambian por bastidores con una tela negra tensada. Para ahorrar pinzas o para vincular visualmente dos elementos, a veces se usan clips para unirlos físicamente. Cuando vienen visitas –es probable que mientras les explicando su investigación– mueve las imágenes, indeciso, o incorpora otras que se le ocurren durante la charla. Se apunta en su cuaderno o en cualquier papel una nueva línea de trabajo o la idea para un nuevo panel. Sobre cada panel, cambian números y, por lo tanto, el orden de los paneles que, por otro lado, no tienen orden cronológico. Si por él fuera, es probable que colgaran del techo en una suerte de constelación. En los últimos paneles que realiza ha incorporado recortes de periódico,

⁹ Cabe recomendar aquí encarecidamente leer con un ojo puesto en las reproducciones fotográficas de los paneles, bien sea en Warburg (2010) o bien en la red a través del portal del Instituto Warburg –en donde algunos de sus paneles son comentados–. Véase [#2].

generando una especie de *collage*. ¿Se interesa Warburg por alguna exposición de arte de la época? ¿Va al cine con frecuencia? ¿Acaso se cruza, saliendo a la calle, con Kurt Schwitters –con quien compartieron ciudad de residencia en algún momento–?¹⁰

Resulta sorprendente pensar en que las distintas fuentes recluyen al atlas a una esfera interna y recogida, a los muros de la biblioteca. Es ambivalente que un trabajo que algunos han considerado fundamental para los estudios de la cultura visual (Morra y Smith, 2006; Pollock, 2012) se desarrolle en el ambiente soliptista y silencioso, privado. De recogimiento, de aislamiento intelectual. Para Didi-Huberman (2002, p. 461) «*Mnemosyne* tiene así todos los trazos de un lenguaje privado y de la búsqueda autobiográfica».¹¹ Del atlas, como estructura contingente y cambiante, se conserva tan solo documentación fotográfica. En la documentación, tan solo tres configuraciones del atlas en las que trabajó Warburg entre 1928 y 1929 –las demás son propuestas en las que trabajarían Saxl y Bing con posterioridad a su muerte–. Las fotografías de los paneles pretenden ser solo informativas, están hechas con finalidad representativa y no buscan una función expresiva, realizadas por un fotógrafo contratado. En el monográfico sobre *Mnemosyne* editado en castellano por Checa (2010) se dan cuenta de los volúmenes de información en cada una de estas:

«La primera de ellas es de mayo de 1928 con 43 láminas [paneles], en las que están fotografiados 682 objetos; la segunda, conocida como «la penúltima» consta de 71 láminas y 1050 objetos; la tercera, de 63 láminas y 971 objetos. Estas dos deben datarse en 1929, y la última, sin estar concluida definitivamente, a causa de la repentina muerte de Warburg es la que hoy consideramos, con esta importante salvedad que la convierte directamente en una obra incompleta, versión final.» (p. 141)

Faltan paneles, que nunca llegaron a realizarse. Las imágenes en los mismos carecen de explicación entre sí. Nos falta la voz del escritor y su explicación. Es un atlas huérfano,

¹⁰ Uno no puede dejar de preguntarse qué pasaría si Warburg hubiera tenido acceso a los medios contemporáneos, a las posibilidades que ofrece el espacio *infinito* contenido en la pantalla de un ordenador –y no hablemos siquiera de la red– para la realización de mapas de imágenes/conceptos. Seguramente hubiera incorporado, necesariamente, la imagen en movimiento (Michaud, 1998), el *gif* animado. ¿Qué forma hubieran tenido hoy sus paneles? «Hubiera exhibido en el mismo panel una gran pieza de arte junto con el movimiento físico de una persona, el fluir de un vestido, la imagen de un viaje o el diseño de una habitación» [Ing. *He would have exhibited in the same panel a great piece of art together with the physical movement of a person, the flow of a dress, the image of a trip or the design of a room*] (Bruno y Smith, 2008, p. 151). Me atrevo a decir que hubiera sido un perfecto comisario de exposiciones sobre *postfotografía*, un diálogo interesante con Joan Fontcuberta (2016). Trabajando en la construcción de mapas de imágenes digitales, cerraría un bonito círculo, habiendo sido él precursor en los estudios de cultura visual (Morra y Smith, 2006).

¹¹ [Fra.] *Mnemosyne porte ainsi toutes les traces du langage privé et de la quête bibliographique.*

silencioso, *fantasma*. Gombrich (1986) ha venido a decir que el objetivo del *Atlas Mnemosyne* es intentar describir «las vicisitudes de los dioses olímpicos en la tradición astrológica y el papel de las antiguas fórmulas de *pathos* en el arte y la civilización postmedievales» (p. 263). Saxl (2010) dijo que es un «estudio de la función de los valores expresivos en la Antigüedad establecidos en la representación de la vida activa en el arte del Renacimiento europeo» (p. XVI). El propio Warburg, según interpreta Checa (2010), diría en cambio que el atlas perseguía el fin de «explicar a través de un repertorio muy amplio de imágenes, y otro, mucho menor, de palabras, el proceso histórico de la creación artística de lo que hoy denominamos Edad Moderna ... y buscando sus fundamentos en la antigüedad» (p. 138). Conviene aquí no olvidarnos de que la Edad Moderna, «la primera unidad del mundo» (Romano y Tenenti, 1971, p. 294), abarca hasta el siglo XVIII, tan solo unos cien años antes del nacimiento de Warburg. Reconociendo en él un ser de pensamiento *fractal*, no resulta descabellado pensar que el objetivo de su atlas fuera el de una explicación *cósmica* al *porqué* de la creación de imágenes, a buscar una «unidad» múltiple en el sentido de lo creado. Observando las capturas de los últimos paneles que compuso, no puedo evitar preguntarme sobre si a lo que aspiraba Warburg no era sino a trazar un mapa de relaciones imposible (Angel, 2011; Schoell-Glass, 2001), un itinerario de viaje que conectara no varios sino *todos* los símbolos visuales, entre todas las cosas que aparecían en todas las imágenes que le rodeaban y también en las futuras.

Tratar de hacer, en un periodo de convulsión entre conflictos bélicos y de *vulnerabilidad personal*, un *atlas del pathos de todo*, un artefacto de interpretación sin cronología, entre lo objetivo y lo subjetivo. Intentar crear, sin saberlo, un *método*. Y quiero pensar que sabía, de todo corazón, que las posibilidades de hacerlo eran tentativas, inabarcables: que a lo único que podía aspirar era a rascar y a fijar un fragmento de *memoria*, a dejar el esqueleto de un instrumento *atemporal* que permitiera a otros «comprender visualizaciones contemporáneas» (Bing, cit. Angel, 2011, p. 267):

«En cierto sentido, su título, *Mnemosyne*, “memoria”, resulta más apropiado incluso de lo que pretendió Warburg. Pone de manifiesto los recuerdos de una vida dedicada al estudio como si estuviesen entramados en un sueño. Para todos aquellos que puedan leer su lenguaje mudo y extender sus referencias, esta obra posee, en efecto, la intensidad de un sueño; ofrece menos afinidades con una obra de historia que con cierto tipo de poesía, no desconocido para el siglo XX, en la que innúmeras alusiones históricas y literarias velan y desvelan una sucesión de capas de significado íntimo. ... Algunas de sus notas juegan con el sonido y el significado de las palabras de una manera que oscila entre el retruécano místico y las asociaciones verbales características de los sueños y de ciertos estados psicopáticos. Resultan, por supuesto, totalmente intraducibles, aunque en el original son en su mayoría sumamente bellas: intentó condensar, pues, su filosofía del impulso y del significado dual del “aprehender” –en el sentido de capturar un objeto y un pensamiento en un “concepto”– en una frase que juega con el significado de *greifen* (“aprehender”) y de la palabra alemana que designa al mítico grifón (*Vogel Greif*).» (Gombrich, 1986, p. 279–280)

Las palabras de Gombrich suenan a final, a proyecto acabado. Pero en realidad no existe tal en el *atlas* (y en tanto que es un «atlas»). El propio Gombrich tuvo el encargo de terminarlo de manos de los asistentes Bing y Saxl, que tampoco lo consiguieron, a partir del material dejado por Warburg a su muerte (Wederpohl, s. f.). «Tal como quedó, el legendario atlas constituye un laboratorio de imágenes, una fase documentada del trabajo, pero en modo alguno una obra concluida» (Warnke, 2010, p. V).

«Anti-Bildungsroman»

En su cuento *Del rigor en la ciencia* (1974), Borges –bajo la capucha de un viajero del siglo XVII– nos habla de un imperio donde los cartógrafos aspiran a tal perfección en sus mapas que terminan por elaborar una réplica perfecta del imperio que coincide en tamaño con el propio imperio. Nos cuenta que, sus sucesores, terminan por determinar como inútil dicho mapa y que lo dejan abandonado a su suerte, en un desierto, para que se lo lleven las inclemencias del tiempo.

Como el mapa del imperio de Borges, resultaría inútil tratar de completar la cartografía de Warburg. Como obra de su vida –y construida a partir de su vivencia– tan solo tendría sentido que lo hiciera él mismo. Aún así es probable que tampoco él hubiera podido completarla: la ambición de su cometido –la pulsión de comprenderlo y de relacionarlo *todo*– y la constante ampliación de sus paneles la hacían inabarcable. Para Didi-Huberman (2002, p. 460), «en el *desplazamiento combinatorio* incesante de las imágenes de tabla en tabla» no se consigue llegar nunca a un «“punto final” que sería el equivalente visual a un saber absoluto».¹²

La biblioteca de Warburg es una herramienta. Su *atlas* inacabado es un mero método para usarla. No existe una obra completa, resultante, «final» de la acción. Quizás sea exactamente como dice Salmeron (2000): no existe un desenlace *armonioso* factible en la culminación de una *Bildungsroman*. En la incapacidad –quien sabe si consciente– de completar su atlas, Warburg decide *no alcanzar la medida*. No existe una catarsis. Y, sin embargo, puede que sea eso lo más importante. Lo que le convierte en algo más que un historiador, lo que le vuelve también un personaje contemporáneo, *fragmentario*:

«Debemos considerar *Mnemosyne* como un *atlas del síntoma*. Éste, ante todo, es un atlas de un síntoma característico de Warburg mismo: esta incapacidad –tan extraña en un historiador– de contar la historia del arte, diríamos, como una secuencia ordenada de acontecimientos.» (Didi-Huberman, 2002, p. 462)¹³

¹² [Fra.] *Dans le déplacement combinatoire incessant des images de planche en planche, et non dans un quelconque « point final » (qui serait l'équivalent visuel d'un savoir absolu).*

¹³ [Fra.] *À plusieurs titres, donc, nous devons considérer Mnemosyne comme un atlas du symptôme.*

Cuestionados, como artistas, no podemos sino preguntarnos: ¿es posible, alguna vez, llegar al «final» definitivo del «proyecto de nuestra vida»; a la conclusión de nuestra *Bildungsroman* en una realidad fragmentaria que nos rodea? En su ensayo monográfico sobre el género, Moretti (2000) propone como respuesta una conclusión taxativa: la era de la *novela de formación* ha finalizado. «Cuanto más interesante ... la “novela” de la vida prometió ser –más complicado fue aceptar su conclusión; escribir, con una firme y duradera convicción, la palabra “Fin”.» (p. 27–28)¹⁴

-
- [#0] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3682>
 [#1] <https://warburg.sas.ac.uk/>
 [#2] <https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne>
 [#3] https://elpais.com/diario/2011/01/29/opinion/1296255605_850215.html
 [#4] https://monoskop.org/images/3/38/Kaufmann_Emil_Three_Revolutionary_Architects_Boullée_Ledoux_and_Lequeu.pdf
 [#5] <https://arthistoriography.files.wordpress.com/2012/12/pollock.pdf>
 [#6] <https://warburg.sas.ac.uk/library/library-aby-warburg>
 [#7] <http://www.arteyciudad.com/revista/index.php/num1/article/view/193/230>
 [#8] <https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne>

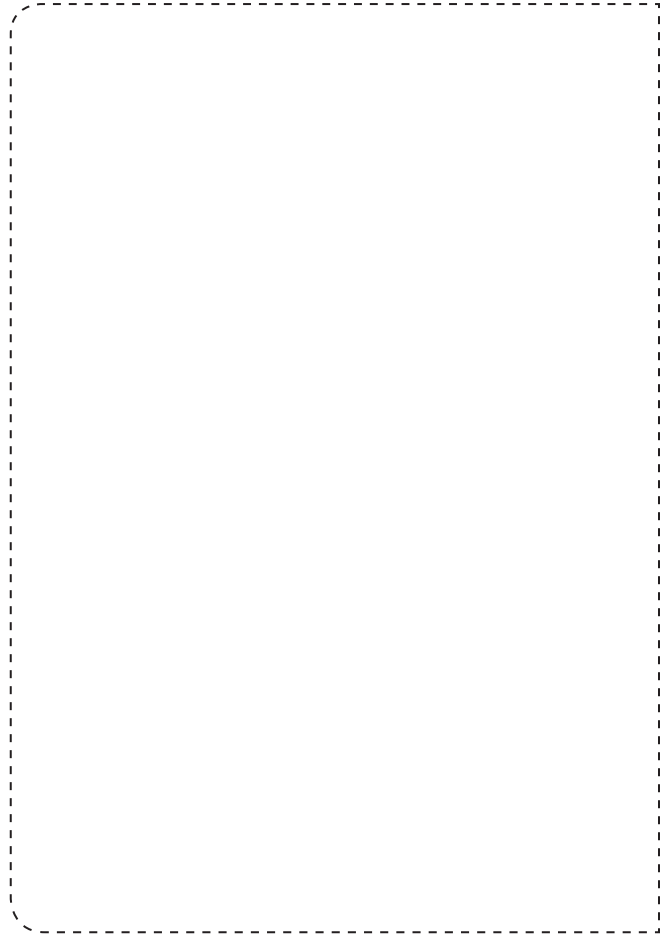
ANGEL, Sara (2011). The Mnemosyne Atlas and the Meaning of Panel 79 in Aby Warburg's *Oeuvre* as a Distributed Object. *Leonardo*, 44(3), 266–267
 ARGULLOL, Rafael (29/01/2011). La biblioteca que escapó del fuego. *El País*. Disponible en [#3]
 BORGES, Jorge Luis (1974). Del rigor en la ciencia. En *Obras Completas. 1923–1972*, 847. Buenos Aires: Emecé
 BRUNO, Giuliana y SMITH, Marquard (2008). Cultural Cartography, Materiality and the Fashioning of Emotion. Interview with Giuliana Bruno. En SMITH, Marquard, *Visual Culture Studies. Interviews with Key Thinkers*, 144–165. London: Routledge
 CARRIÓN, Ulises (2016). *Ulises Carrión. Querido lector. No lea* [Catálogo de exposición]. Ex-

C'est, avant toute chose, l'atlas d'un symptôme caractéristique de Warburg lui-même : cette incapacité – si étrange chez un historien – à raconter l'histoire de l'art comme on raconterait une suite ordonnée d'événements.

¹⁴ [Ing.] *The more engaging, we may add, the “novel” of life promised to be – the harder it became to accept its conclusion; to write, with a firm and lasting conviction, the words: “The End”.*

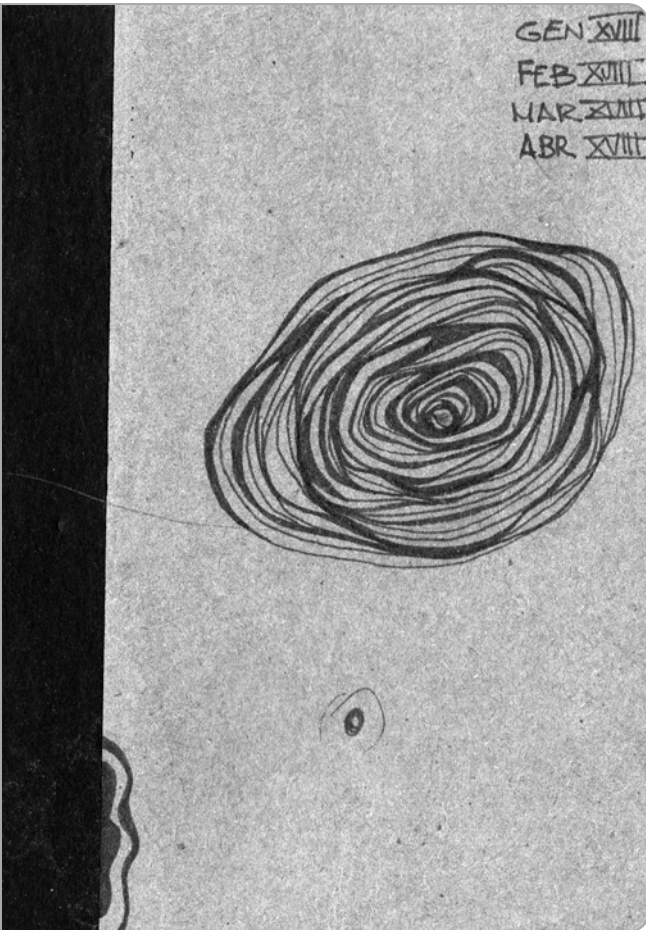
- puesta en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), Madrid, 16 marzo–10 octubre 2016
- CHECA, Fernando (2010). La idea de imagen artística en Aby Warburg: el Atlas Mnemosyne (1924-1929). En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, 135–154. Madrid: Akal
- DIDI-HUBERMAN, Georges (1998). Préface. Savoir-mouvement (l'homme qui parlait aux papillons). En MICHAUD, Philippe-Alain, *Aby Warburg et l'image en mouvement*, 7–20. Paris: Macula
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2002). *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Les Éditions de Minuit
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2010). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* [Catálogo de exposición], 60–116. Expuesta en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), Madrid, 26 noviembre 2010–28 marzo 2011
- FONTCUBERTA, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra
- GOMBRICH, Ernst. H. (1986). *Aby Warburg. Una biografía intelectual*. Madrid: Alianza
- HAYNES, Deborah J. (1998). Warburg, Aby. En TURNER, Jane (Ed.), *The Dictionary of Art*, Vol. 32, 854–855. London: Crove
- KAUFMANN, Emil (1952). Three Revolutionary Architects, Boulée, Ledoux, and Lequeu. *Transactions of The American Philosophical Society*, 42(3), 433–560. Disponible en [#4]
- LAFUENTE FERRARI, Enrique (1976). Prólogo. En PANOFKY, Erwin, *Estudios sobre iconología*, IX–XL. Madrid: Alianza
- LUCÁCKS, György (2010). *La teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Godot
- MARCHESE, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Madrid: Ariel
- MARCUS, Laura (1998). *Auto/biographical discourses. Theory, Criticism, Practice*. Manchester: Manchester University Press
- MICHAUD, Philippe-Alain (1998). *Aby Warburg et l'image en mouvement*. Paris: Macula
- MORETTI, Franco (2000). *The Way of The World. The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso
- MORRA, Joanne y SMITH, Marquard (2006). Introduction. En MORRA, Joanne y SMITH, Marquard (Eds.), *Visual Culture. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Volume I. What are Visual Studies?*, 1–18. London: Routledge
- PANOFKY, Erwin (1976). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza
- PANOFKY, Erwin (1983). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza
- POLLOCK, Griselda (2012). Unexpected Turns: The Aesthetic, the Pathetic and the Adversarial in the Longue Duree of Art's Histories. *Journal of Art Historiography*, 7, 1–32. Disponible en [#5]
- ROMANO, Ruggiero y TENENTI, Alberto (1971). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad*

- Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Madrid: Siglo XXI
- SALMERÓN, Miguel (2000). Introducción. En GOETHE, Johann Wolfgang von, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, 7–70. Madrid: Cátedra
- SALMERÓN, Miguel (2002). *La novela de formación y peripecia*. Boadilla del Monte: Antonio Machado Libros
- SAMBRICIO, Carlos (1985). Étienne-Louis Boullé, arquitecto de la sin razón. En BOULLÉ, Étienne-Louis, *Arquitectura. Ensayo sobre el arte*, 7–21. Barcelona: Gustavo Gili
- SAXL, Fritz (2010). Carta de Fritz Saxl a la editorial B.G. Teubner, Leipzig [hacia 1930]. En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, XVI–XVII. Madrid: Akal
- SCHOELL-GLASS, Charlotte (2001), “Serious Issues”: The Last Plates of Warburg’s Picture Atlas Mnemosyne. En WOODFIELD, Richard (Ed.), *Art History as Cultural History. Warburg’s Projects*, 183–208. London: Routledge
- SCHWITTERS, Kurt (1995). *Kurt Schwitters* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Instituto Valenciano de Arte Contemporáneo (IVAM), Valencia, 6 abril–18 junio 1995
- SIGUÁN, Marisa (1993). Wilhelm Meister y Heinrich von Ofterdingen: De las dificultades de formación del héroe. En LARROSA, Jorge (Ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*, 31–48. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- THIMANN, Michael y GILBHARD, Thomas (2016). *The Library of Aby Warburg*. Disponible en [#6]
- TRILLA, Jaume (1993). Pedagogías narrativas. En LARROSA, Jorge (Ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*, 107–128. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- VARGAS SORIA, Piedad (2014). La pulsión arquitectónica como actividad creativa. Justo Gallago Martínez y la «Catedral» de Mejorada del Campo. *Arte y Ciudad*, 6, 101–124. Disponible en [#7]
- WARBURG, Aby (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal
- WARNKE, Martin (2010). Advertencia editorial. En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, V–XV. Madrid: Akal
- WEDERPOHL, Claudia (s. f.). *Online BilderAtlas Mnemosyne*. Disponible en [#8]
-



Epílogo

ENERO 2018
FEBRERO 2018
MARZO 2018
ABRIL 2018



Sibila es el nombre, pero la vida pertenece a cientos de mujeres, estudiantes, compañeros y desconocidos que transitan por este inicio de siglo entre la pasión creativa, la confianza en que el futuro será mejor y la precariedad que (casi) les neutraliza. Después del entusiasmo llega el agotamiento y quizá la desorientación, pero me parece que para ellos (para nosotros) la «conciencia», la «solidaridad» y la «imaginación» pueden ser grandes aliadas.

La ficción

Exiliarse no es desaparecer sino empequeñecerse, ir reduciéndose lentamente o de manera vertiginosa hasta alcanzar la altura verdadera, la altura real del ser.

ROBERTO BOLAÑO.
Entre paréntesis

Sibila puso demasiado rojo en sus labios, demasiado perfume en su ropa, demasiada cafeína en su bebida, demasiadas palabras de frustración acumulada dirigidas a sus jefes y esta-

Oficina / de Treball

D052

LICITAR PRESTACIÓ (NO ESTIC INSCRIT)

Mar 2016 - Hr 11:57:07

«En primer lugar, ¿porqué traicionar? Hay muchas maneras de considerar más favorablemente a la traición que la primera que viene a la mente: ser desleal a las amistades, actuando en el interés de enemigos ... ¿La traición se convierte en la forma absoluta de fidelidad, o es que la fidelidad es la forma absoluta de traición? ... Tomar “en serio” las direcciones colegiales llevadas a la investigación basada en las artes es, por lo tanto, esta posición paradójica de “traicionado amor” o “amor traicionado”.» (jagodzinski y Wallin, 2013, p. 1–2)¹

La primera comunicación, la historia de vida que abre la tesis doctoral, comienza con la explicación de la expresión anglosajona *Tough Love*, «amor duro»: aquel tipo de amor que una persona querida nos profesa y que le lleva a ser severa con nosotros por «nuestro propio bien». Defino en esa historia de vida mi introducción en la «vida académica» pero, inconscientemente, también describo el inicio de mi *formación consciente* como artista/investigador/docente o cualquiera de sus variantes formales: *tough love*, aprender a ser (a *convertirse*) a partir de experiencias en un trayecto en un espacio y un tiempo concretos: la segunda década del siglo XXI en una Facultad de Bellas Artes del nordeste de la península ibérica... y hacerlo *traicionándolo* todo mediante un proceso de *tesis/arte-vida*.

¹ [Ing.] *Why betray it in the first place? There are a number of ways betrayal might be thought more favorably than the one that most readily comes to mind: to be disloyal to friends by acting in the interests of enemies. ... Betrayal becomes the absolute form of fidelity, or is it that fidelity is the absolute form of betrayal? ... Hence, we would expect the same ‘betrayal’ of the proposed direction that we developed throughout the book to be questioned in the same way. To take ‘seriously’ the collegial directions taken to arts-based research is therefore this paradoxical position of “betrayed love” or “love betrayed.”*



28 de enero. Inauguramos la exposición *Genealogías. Identidades textiles* en el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa (Barcelona), que co-comisarió con otros colegas y en la que participa tanto alumnado como profesorado de la Facultad de Bellas Artes y espacios afines [#1]. Una muestra que, según el folletín que editamos, está:

«Formada por un conjunto de obras que parten de la materia textil para hacer llegar a visiones plurales sobre las relaciones de género en nuestra sociedad, desarrolladas dentro de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Este textil, que se confiere a entrelazar hilos independientes, se ubica en el ámbito doméstico y lo engendra un sector femenino durante muchos siglos; solo desde hace algunas décadas se incluye como materia partícipe y reivindicada en el arte. Este cambio se produce críticamente con la lasitud de una pieza de ropa que no encaja con los materiales rígidos ni con los cánones tradicionales que dicho arte había establecido hasta entonces; su aparición en una sala expositiva cuestiona, así, las bases de sus estándares históricos.» (Grau Costa, Porquer Rigo, Moretó Alvarado, Pacheco Puig y Ros Vallverdú, 2018, [s. p.]²)

² [Cat.] *Una mostra formada per un conjunt d'obres que parteixen de la matèria tèxtil per fer arribar visions plurals sobre les relacions de gènere a la nostra societat, desenvolupades dins de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Aquest tèxtil, que es confereix a l'entrellaçar fils independents, s'ubica en l'àmbit domèstic i l'engendra un sector femení durant molts segles; només des d'algunes dècades ençà s'inclou com a matèria partícip i reivindicada en l'art. Aquest canvi es produeix críticament amb la flongesa d'una roba que no encaixa amb els materials rígids*

25 de febrero. Relleno la encuesta obligatoria que me exige, a su finalización, la ayuda pre-doctoral que he recibido. Es un formulario simple con menús desplegables y cajas de texto rellenas con no más de 500 caracteres. Me preguntan qué voy a hacer ahora que termino y de entre las opciones que se abren en cascada selecciono la casilla denominada «Otros». Inmediatamente se abre un espacio para la escritura: «¿Porqué?».

28 de febrero. Mi último día como investigador (según contrato). Cuando, a última hora de día, paso por el punto de información de la Facultad para devolver las llaves, me entregan un paquete llegado por correo hoy precisamente por la fuerza de la casualidad. De él extraigo un libro y lo coloco en la mochila, sin osar abrirlo, determinado a esperar hasta mañana.

1 de marzo. A las 10:45 horas recojo mi turno y me siento en una de las sillas azules y plásticas en la sala con luz fluorescente y bastante llena de gente que espera. Leo el libro que me llegó ayer mientras aguardo a que mi número aparezca en la pantalla, precedido de la letra adecuada. Saco una foto y la publico. Construyo la situación y me la apropio, como actor de una escena, consciente de que hay engranajes que no puedo controlar. Me veo como desde fuera. Lívido, extraño. Una voz electrónica pronuncia mi código, el D052. Me dirijo hacia donde me indica un amable empleado de seguridad y la persona al otro lado de la mesa me pregunta por mi perfil competencial. Hay algo extrañamente mágico, simbólico, *maravilloso*, en la situación:

«Sibila es el nombre, pero la vida pertenece a cientos de mujeres, estudiantes, compañeros y desconocidos que transitan por este inicio de siglo entre la pasión creativa, la confianza en que el futuro será mejor y la precariedad que (casi) les neutraliza. Después del entusiasmo llega el agotamiento y quizá la desorientación, pero me parece que para ellos (para nosotros) la “conciencia”, la “solidaridad” y la “imaginación” pueden ser grandes aliadas.» (Zafra, 2017, p. 243)³

ni amb els canons tradicionals que aquest art havia establert fins aleshores; la seva aparició en una sala expositiva qüestionava, així, les bases dels seus estàndards històrics.

³ Con el nombre de *Sibila* se conoce a la figura de distintas oráculos de la antigua Grecia



9 de marzo. Inauguramos *Genealogías. Mutables-Mudables* en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar (Barcelona), que también co-comisario con más colegas y en la que

que servían como transmisoras de revelaciones hechas por los dioses. Su figura, en la Edad Media europea, fue adoptada por el cristianismo como anunciadora del advenimiento del mesías. En Mallorca, donde nació, se conserva una tradición ancestral de origen discutido llamada *El Cant de la Sibila-la* [Cat. El Canto de la Sibila]. Aunque existen múltiples variaciones en su ejecución, según recoge Francesc Vicens (2004), el ritual sigue el siguiente esquema general: en un momento dado durante la liturgia previa a la Misa del Gallo, la que se celebra la noche del 24 de diciembre en las iglesias católicas, aparece en escena un personaje —aunque no siempre, un niño de unos doce años— ataviado con una túnica blanca y una capa de colores vistosos. Lleva también un tocado de plumas y sostiene ante sí una espada, muy erguida. Con una voz muy aguda canta una melodía arcaica que anuncia la llegada del Juicio Final. ¿Habrá acudido Zafra a su representación en algún momento quizás? Mientras reflexiono, leo a Vicens (2004) hablar con cierta sorba sobre quien determina «pureza» y la «autenticidad» de las formas del Canto de la Sibila que hay en la actualidad:

«De esta manera, son los mismos recopiladores quienes, de acuerdo con la construcción de un canon cultural del propio país, deciden lo que es auténtico, y crean discursos intelectuales que están en la base de los principios que configuran la propia identidad» [Cat. *D'aquesta manera, són els mateixos recopiladors els que, d'acord amb la construcció d'un cànon cultural del propi país, decideixen el que és autèntic, i creen discursos intel·lectuals que són a la base dels principis que configuren la pròpia identitat*] (p. 48)

también participa tanto alumnado como profesorado de la Facultad de Bellas Artes y espacios afines [#2]. En el folletín de la exposición, editado esta vez por el centro expositivo, un nuevo texto:

«Las circunstancias de las vidas contemporáneas exigen el desarrollo de estrategias de mutación que permitan la adaptación a las nuevas realidades y medios. Mudanzas de piel, de costumbres, de identidades con el fin de constestar sistemas de poder y favorecer el surgimiento de formas de integración, de sostenibilidad. Una exposición colectiva de propuestas mutables-mudables de profesorado autóctono y visitante, de antiguo y nuevo alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, en código simultáneo con la muestra *Genealogías. Identidades textiles* en el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa.» [#3]⁴

Tanto esta como la exposición en Terrassa tienen que ver con la presentación del tercer volumen de la serie de libros metodológicos que ahora finalizamos (Grau Costa y Porquer Rigo, 2018). Su relativamente corto texto de introducción lo titulamos «Tomando un té con galletas, o hablando de cómo organizarnos» [#4]:



⁴ [Cat.] *Les circumstàncies de les vides contemporànies exigeixen el desenvolupament d'estratègies de mutació que permetin l'adaptació a les seves noves realitats i medis. Mudances de pell, de costums, d'identitats per tal de constestar sistemes de poder i afavorir el sorgiment de formes d'integració, de sostenibilitat. Una exposició col·lectiva de propostes mutables-mudables de professorat autòcton i visitant, d'antic i nou alumnat de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, amb codi simultani amb la mostra Genealogies. Identitats tèxtils del Centre de Documentació i Museu Tèxtil de Terrassa.*

Un día de mediados de febrero por la tarde. Conversamos sobre el orden de los contenidos del libro que tenéis en las manos y decidimos, como en las anteriores ocasiones (Grau Costa, 2013; Grau Costa y Porquer Rigo, 2017), que el discurso y el trayecto de lectura lo articulen las veintisiete fichas docentes, que forman un binomio inseparable –ideológico y procedimental– con veintisiete textos de ensayo y conceptualización de distintas autorías. Bien, más que de fichas docentes, justo es decir que hablamos de fichas de metodologías del descubrir, de metodologías de creación artística.

[...]

Vamos moviendo sobre la mesa de la cocina de Eulàlia los paquetes de hojas, pliegues de binomios –de textos y metodologías–, y los acabamos superponiendo en forma de escalera. Los ordenamos por las sensaciones que nos transmiten, pero también por los grados de permeabilidad de sus formas de hacer creativo captadas en la actividad didáctica, es decir en las fichas.

Nos damos cuenta –constatamos– que las metodologías del descubrir que se suceden en los distintos paquetes no aspiran, como en pasadas ocasiones, a potenciar el reto personal de quien las ejecuta (la persona lectora-actora), sino que plantean más bien una orientación hacia una vertiente de acción colectiva-social en la que acontece una difícil combinación –en sintonía con los tiempos que corren– de persona artista-docente-gestora-promotora-impulsora-transgresora. No toleran la pasividad, exigen la acción. Vemos como abundan formas de hacer cercanas al Aprendizaje Servicio, donde el intercambio dentro y por la comunidad es clave para lograr la transformación –aunque sea en cosas muy pequeñas–. Se pone de manifiesto la voluntad –y la necesidad– de revisar los métodos de creación artística con el fin de convertirlos en revulsivos, en generadores de diálogo entre distintos estamentos (sociales, culturales, ideológicos, identitarios, geográficos, espaciales, vitales).

Como cuando pedimos los textos, no miramos quién es el autor o autora, sino que nos fijamos en lo que nos explica. En los pliegues hay alumnado –de ahora y de antes– de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, profesorado de arte de aquí y de allá, artistas y profesionales colaboradores, todos enmarañados. No establecemos jerarquías personales porque no nos gustan.

«No encontraréis referencia explícita a si la protagonista de una ficha es artista novel, antigua alumna, profesora o artista consolidada. Desde nuestra postura consideramos que cualquiera de ellas, independientemente de su posición genealógica, puede contener la potencia suficiente para motivarla.» (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017, p. 22)

En un momento dado decidimos pararnos. Hemos acabado por hacer tres escaleras de pliegues de binomios y estamos satisfechos. El primer grupo lo articulan metodologías de creación de artistas, referenciadas en fichas monográficas –basadas en una obra o proyecto concreto–, que abren un abanico procedimental-técnico y estético-ético sobre la actualidad. A este conjunto lo denominamos «monográficas». El segundo grupo aglutina también monografías, pero que se internan poco a poco en la acción colectiva, en el difuminado de la acción individual y en la repercusión en la comunidad. A estas las denominamos «monomultigráficas». Finalmente, el tercer grupo lo conforman capítulos y fichas que se zambullen definitivamente en las formas de hacer arte común, posicionándose en un punto de no retorno hacia aquello comunitario, hacia el arte social. Cómo no puede ser de otra manera, a estas las denominamos «multigráficas-comunitarias». Decidimos que no haremos patentes las separaciones entre estas tres escaleras, entre estas tres tipologías, de una forma drástica y gráficamente constatable al libro. Más bien, dejaremos que se vayan descubriendo. En el fondo creemos que existe un flujo, una transición plácida y orgánica, una narración, entre ellas.

Hacemos la presentación oficial del libro los días 8 y 18 de marzo, en los dos espacios expositivos respectivamente. Cada una se acompaña de acciones artísticas y talleres colectivos abiertos al público, en la que participa también alumnado en clave de Aprendizaje-Servicio. Hay tanta actividad paralela que, al final, por poco se nos olvida presentar la publicación.

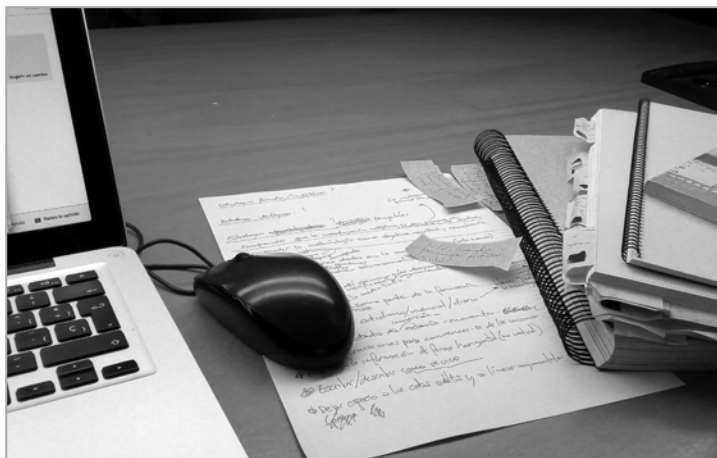




22 de marzo. Re-edito el seminario sobre «Procedimientos y metodologías sostenibles de volumen y tintado para la educación artística» para alumnado de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en una universidad madrileña. Compartiré espacio con un colega de Barcelona que enseña alquimia con tintas ferrotanogálicas. Nos pasaremos la mañana repasando las propiedades del contenido de diferentes frascos de cristal que han venido, de nuevo, en una maleta en un tren de alta velocidad.

6 de abril. Me encuentro con mi directora y ponemos otros papeles sobre la mesa de su cocina: sendos volúmenes de material de tesis, impresos y encuadernados en espiral, que ambos hemos trabajado a nuestra manera: yo, inmerso en su corrección; ella, viendo el conjunto desde una necesaria periferia. Compartimos pareceres para poder redactar mi metodología. Complejo, casi tanto como leerla. Nos pasamos la tarde enfrascados en debate.

8 de abril. Nos hallamos de nuevo: mismo lugar, mismo supuesto. Los volúmenes en espiral y sus fragmentos subrayados y sus notas al margen se visten con decenas de notas adhesivas en distintas páginas, con códigos de color y significado dados por «pegatinas» con distintas formas geométricas. Trazamos una cartografía de conceptos, de formas de hacer, de objetivos y de conclusiones, «desbordando las categorías claras y distintas, las promesas de pureza y separación; proponiendo nuevas geometrías posibles para considerar relaciones atravesadas y constituidas por diferentes diferencias» (Eskale-Karakola, 2004, p. 9). O, al menos, lo intentamos para que todo tenga «sentido(s)».



9 de abril. Me reúno con Eulàlia y también con Fernando, mi tutor, en un espacio del Edificio Adolf Florensa. Hacemos correcciones. Acordamos un título. Cerramos cuestiones. Empezamos a preparar los trámites para el depósito de la tesis. Nervios, pero sobretodo entusiasmo.

12 de abril. Cierro el documento (por ahora) con un último párrafo de Remedios Zafra. Me pregunto quién lo leerá y, ante todo, que preguntas, aquí, ahora, en este final que en realidad no es tal, *se hará*:

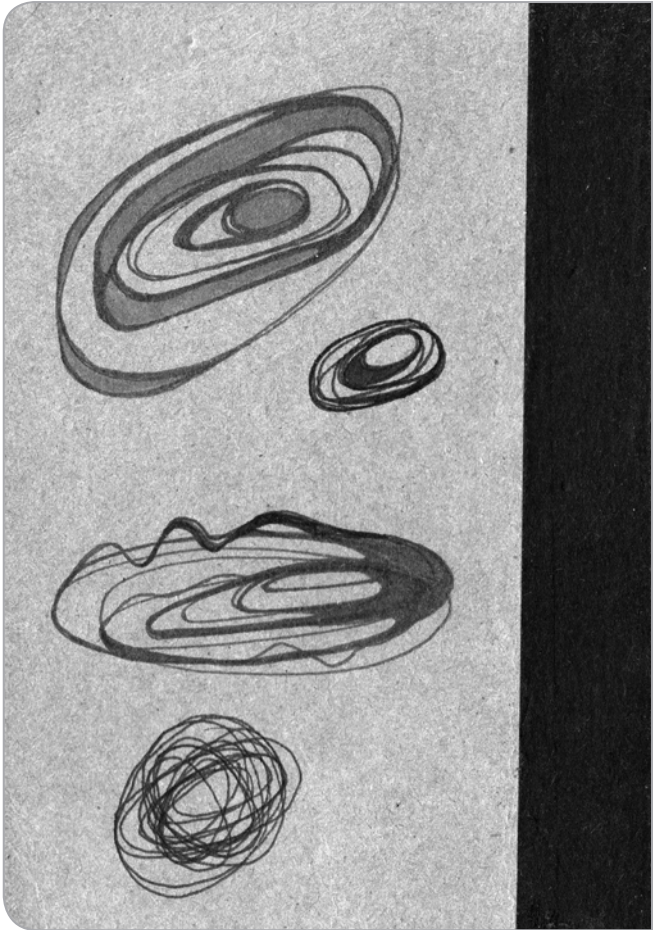
«Puede que el “sujeto que crea” ejerza una cierta resistencia a borrarse como una mancha de polvo ante el viento, pero esa resistencia es mayor si el sujeto no está solo y se hace “plural y político”, especialmente si lográramos una versión mejorada de los viejos plurales, un plural capaz de cohesionar frente a la injusticia, sin aniquilar la libertad y la pulsión creadora. Sé que es algo todavía difícil de verbalizar aquí, pero no cabe olvidar, como sugería Barthes, que lo que no puedo nombrar es lo que puede “punzarme”, que la “incapacidad de nombrar es un buen síntoma de trastorno”, capaz de movilizarnos, en la creación y en las alianzas colectivas que vienen.» (Zafra, 2017, p. 252)

- [#1] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2018/01/genealogies-identitats-textils.html>
- [#2] <http://www.bonart.cat/actual/genealogies-mutables-mudables-al-museu-en-ric-monjo/>
- [#3] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/03/Diptic_Genealogies-Mutables-mudables.pdf
- [#4] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/02/Muestra_DimensionesXX_Genealogias-Comunitarias.pdf
- [#5] <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/120319>

- ESKALERA KARAKOLA (2004). Prólogo. En ESKALERA KARAKOLA, HOOKS, bell, BRAH, Avatar, SANDOVAL, Chela, ANZALDÚA, Gloria, LEVINS MORALES, Aurora, BHAVNANI, Kum-Kum, COULSON, Margaret, ALEXANDER, M. Jacqui y MOHANTY, Chandra Talpade, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, 9–32. Madrid: Traficantes de sueños
- GRAU COSTA, Eulàlia, PORQUER RIGO, Joan Miquel, MORETÓ ALVARADO, Laia, PACHECO PUIG, Juancho y ROS VALLVERDÚ, Jaume (2018). *Genealogías. Identidades textiles* [Folletín autoeditado]. Disponible en [#5]
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2018). *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2017). Fichas didácticas. Un repaso de las herramientas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan

- Miquel (Eds), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 22–28. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogies femenines. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona
- JAGODZINSKI, Jan y WALLIN, Jason (2013). *Arts-Based Research. A Critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers
- VICENS, Francesc (2004). *El cant de la Sibilla a Mallorca*. Palma: Documenta Balear
- ZAFRA, Remedios (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama





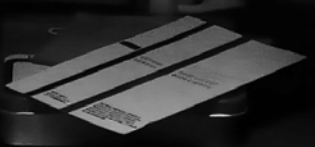


COPIES

Andrea Galarraga

Zafra

El entusiasmo



Artesouls
Artesouls
Artesouls

Artesouls

Artesouls

ÍNDICE HIPERVINCULAR

Tal como se destaca en la sección inicial, «¿Cómo se lee una cartografía metodológica?» (p. 13), el compendio de hipervínculos referidos en este volumen –compilados con finalidad testimonial más abajo y durante las próximas páginas– están concebidos como voces que no solo ayudan al lector a obtener una lectura más significativa de la tesis doctoral, sino que devienen contenidos de la misma. Puesto que el insertado manual de direcciones html en la barra de direcciones de cualquier navegador web es un proceso engorroso y que sistemas facilitar u omitir esta acción –como los códigos QR– tampoco resuelven del todo el problema de accesibilidad a los contenidos, se ha considerado ofrecer a la persona lectora un compendio de los hipervínculos a través de un documento digital con el que acceder a los materiales referidos de forma cómoda y, sobre todo, rápida: con un solo *click*.

El único esfuerzo que deberá realizarse será insertar –una sola vez– la siguiente dirección web en el navegador de nuestra elección o bien fotografiar el código QR que se ofrece con cualquier dispositivo de telefonía móvil que tenga capacidad para leerlos.

<http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/05/indice-hipervincular.htm>



¿Cómo leer una cartografía metodológica?

[#0] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/05/indice-hipervincular.htm>

Comunicación nº1 «TOUGH LOVE»

- [#0] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
 [#1] <http://talleremmotllat.blogspot.com/es/>
 [#2] <http://labesculturamotlles.blogspot.com/>
 [#3] <http://uearecobriments.blogspot.com/>
 [#4] <http://ueaedicion.blogspot.com/>
 [#5] <http://www.coursera.org/>
 [#6] <http://phdcomics.com/comics/archive.php?comid=1712>
 [#7] <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/589/565>
 [#8] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/FECIES_CAPITULOS_2014.pdf

Cuaderno nº1 OCTUBRE 2014

- [#1] <http://www.ub.edu/economiaempresa/butlleti/publicacio/?p=10014>
 [#2] https://www.imdb.com/name/nm5097915/bio?ref_=nm_ov_bio_sm
 [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=Rsr8p-HpuOI>
 [#4] https://www.youtube.com/watch?v=_SBW3a2E2SI
 [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=EzsjgUAFtlw>
 [#6] <http://momus.ca/how-to-be-an-unprofessional-artist/>
 [#7] https://elpais.com/diario/2006/06/09/cultura/1149804007_850215.html
 [#8] <http://whitmanarchive.org/criticism/current/anc.00152.html>
 [#9] <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/qué-és-el-aps>
 [#10] <http://goo.gl/y5P7Ru>
 [#11] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
 [#12] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3682>

Cuaderno nº2 NOVIEMBRE 2014

- [#1] <http://bestiariodidactico.blogspot.com/>,
 [#2] <http://mentsperillosos.blogspot.com/>
 [#3] <http://joanmiquelporquer-tutoria-g3.blogspot.com/>
 [#4] <http://talleremmotllat.blogspot.com/>
 [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=lwbFIB0l8cw>
 [#6] <https://creativecommons.org/>
 [#7] <https://bestiariodidactico.blogspot.com.es/2013/03/apropiarse-de-una-instantanea.html>
 [#8] <http://www.cccb.org/ca/activitats/fitxa/ii-jornades-de-periodisme-de-dades-i-open-data/217739>
 [#9] <http://pro-pro-un.blogspot.com.es/>
 [#10] <https://www.youtube.com/watch?v=tC4-op71sa4>
 [#11] <https://www.youtube.com/watch?v=ZlHF5EoEixc>
 [#12] <https://www.youtube.com/watch?v=jqVpXfGFSPo>

- [#13] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/Realizacion-dossieres_JMPorquer_16-17.pdf
- [#14] <https://policyreview.info/articles/analysis/monkey-selfie-copyright-lessons-originality-photographs-and-internet-jurisdiction>
- [#15] <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- [#16] http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Building_on_Faults.pdf

Cuaderno nº3 DICIEMBRE 2014 - ENERO 2015 - FEBRERO 2015 - MARZO 2015

- [#1] <http://creacio-u.blogspot.com.es/>

Cuaderno nº4 MARZO 2015

- [#1] <http://joanmiquelporquer.tumblr.com/>
- [#2] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543773.pdf>

Cuaderno nº5 ABRIL 2015 - MAYO 2015

- [#1] <https://www.salto-youth.net/rc/participation/mooc-erasmusplus/>
- [#2] <http://goo.gl/xrnRAD>
- [#3] <http://goo.gl/GhaJX6>

Cuaderno nº6 MAYO 2015 - JUNIO 2015 - JULIO 2015

- [#1] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/07/Julio-FECIES.pdf>
- [#2] <http://bit.ly/29zNnWJ>
- [#3] <http://www.artsocialtextil.com/>
- [#4] http://www.cacis.cat/indexcast_web_files/index.html
- [#5] <http://goo.gl/VymGup>

Cuaderno nº7 AGOSTO 2015 - SETIEMBRE 2015

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=yMrJLhSeIlk>
- [#2] https://web.archive.org/web/20160310032427/http://mail.nysoclib.org/Mercator_Atlas/MCRATS.PDF

Cuaderno nº8 SETIEMBRE 2015 - OCTUBRE 2015

- [#1] <https://vision2actionblog.wordpress.com/>
- [#2] <http://fesc.xes.cat/>
- [#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
- [#4] <http://fesc.xes.cat/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/FESC-dossierdepremsa.compressed.pdf>

Comunicación nº2 IMAGINARIO CARTOGRÁFICO

- [#0] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/issue/view/233>
- [#1] http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/transferencia_de_coneixement/transferencia_del_coneixement.html
- [#2] <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20>

- 1995%20Editorial%20Quality%20Agenda.pdf
 [#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
 [#4] <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>

Cuaderno nº9

OCTUBRE 2015 - NOVIEMBRE 2015 - DICIEMBRE 2015

- [#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/12/Proposta-treball_Mat-Tous_L2_2015-2016_Porquer-Rigo.pdf
 [#2] <http://www.ub.edu/ice/es/node/79>
 [#3] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2017&assign=363360&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>
 [#4] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2017&assign=363474&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>
 [#5] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/09/Alguns_apunts_sobre_lherba_blava_Isatis.pdf
 [#6] <http://www.bne.es/es/Colecciones/Adquisiciones/DepositoLegal/>
 [#7] https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
 [#8] http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/bellas_arts.pdf
 [#9] <http://goo.gl/yChDmL>
 [#10] <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2121HESI%20-%20Climate%20Change%20Action%20for%20SD%20final.pdf>

Cuaderno nº10

DICIEMBRE 2015 - ENERO 2016 - FEBRERO 2016

[Sin hipervínculos]

Cuaderno nº11

FEBRERO 2016 - MARZO 2016

- [#1] <http://goo.gl/WGqebf>
 [#2] <http://goo.gl/GgwcAY>
 [#3] <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44335>

Cuaderno nº12

MARZO 2016 - ABRIL 2016

- [#1] http://www.ub.edu/ice/cursos/ub/jor_aps
 [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=z198vDNnx3k>
 [#3] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/04/Premisas.htm>
 [#4] <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
 [#5] <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2015&assign=363346&ens=TG1001&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT>
 [#6] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/04/Microtemas.htm>
 [#7] http://www.ub.edu/grupapsub/sites/default/files/Compartirideas_experiencia_APSU7_texto.pdf
 [#8] <http://goo.gl/7YxQv1>
 [#9] <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

Cuaderno nº13

ABRIL 2016 - MAYO 2016

- [#1] <http://museuslocals.diba.cat/agenda/museu/3016944/1069332>
- [#2] <http://www.cuidandolasformas.com/>
- [#3] <https://www.40defiebre.com/influencers-importantes-estrategia-social-media/>
- [#4] <http://www.ub.edu/facgh/infogih/events/jornada-humanitats-i-ciencies-socials-innovacio-empresa-i-societat/>
- [#5] <http://www.vnavarro.org/?p=13712>
- [#6] <http://www.fundaciondeloscomunes.net/mas-alla-del-cooperativismo-mas-alla-de-la-economia-social/>

Comunicación nº3 ARTE+SOCIAL+TEXTIL

- [#0] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_14/CV/Resumen_31.html
- [#1] <http://goo.gl/HUFiDP>
- [#2] <http://exposicionesenredadas.blogspot.com/>
- [#3] <https://www.acvic.org/ca/activitats-realitzades/>
- [#4] <http://transductores.info/>
- [#5] <http://scarpia.es/>
- [#6] <http://artsocialtextil.com/>
- [#7] <http://www.facebook.com/artsocialtextil>
- [#8] <http://artsocialtextil.com/jornadas>
- [#9] <http://artsocialtextil.com/expovirtualESP>
- [#10] <http://artsocialtextil.com/expofisicaESP>

Cuaderno nº14 MAYO 2016 - JUNIO 2016

- [#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/2016_AST_JornCAT.pdf

Cuaderno nº15 JUNIO 2016 - JULIO 2016

[Sin hipervínculos]

Cuaderno nº16 JULIO 2016 - AGOSTO 2016 - SETIEMBRE 2016

- [#1] http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/publicador-ciclos/-/asset_publisher/FRACVC0hANWa/content/ciclo-formativo-artista-fallero-y-construccion-de-eszenografias
- [#2] <http://artssantamonica.gencat.cat/ca/detall/II-Congres-dAntropologia-AIBR>
- [#3] <http://smart-ib.org/sobre-smartib/>
- [#4] <http://makingafrica.net/2015/04/featured-workalafuro-sikoki-coleman-the-modern-evolution-suit/>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=8TZrBtlSEWg>
- [#6] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2016/09/inauguracio-bikaina.html>
- [#7] <https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/el-arte-de-la-motocicleta/>
- [#8] http://www.museowurth.es/garaje_custom.html
- [#9] http://www.paac.cat/admin/pages/files/userfiles/files/Accio%CC%81_Poli%CC%81tica/Articles_i_Documents/situacio_artistes_visuals.pdf
- [#10] https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-19/realidad-profesor-universitario-precario-desmotivado-desperdiciado_1202154/

- [#11] <http://www.hiscox.es/sites/www.hiscoxspain.com/files/filedepot/The%20Hiscox%20Online%20Art%20Trade%20Report%202017.pdf>
- [#12] https://issuu.com/magazineling/docs/ling_julio2016_web
- [#13] http://www.ara.cat/cultura/refundada-Plataforma-dArtistes-Catalunya-caminar_0_1501049971.html
- [#14] http://www.eldiario.es/sociedad/Investigar-clases-gratis-universidad-forma_0_646386070.html
- [#15] <https://web.archive.org/web/20000914181934/http://www.abc.net.au:80/rn/talks/lm/stories/s10440.htm>

Cuaderno nº17 SETIEMBRE 2016 - OCTUBRE 2016

- [#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/Apuntes-sobre-tintes_2.pdf

Cuaderno nº18 OCTUBRE 2016

- [#1] <http://blogs.publico.es/strambotic/2016/10/pep-lemon/>
- [#2] <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/117>
- [#3] <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
- [#4] <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108278/1/658558.pdf>
- [#5] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/issue/view/233>

Cuaderno nº19 OCTUBRE 2016 - NOVIEMBRE 2016

- [#1] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/Apunts-generals_Mat-Tous.pdf
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=BFT8hLjHtuE>
- [#3] https://elpais.com/diario/1985/04/10/cultura/481932001_850215.html
- [#4] <http://goo.gl/yPp9iq>
- [#5] <http://goo.gl/FbccVE>
- [#6] <http://goo.gl/kzyc3r>
- [#7] <http://ecodiario.eleconomista.es/actualidad-eAm-argentina/noticias/5649814/03/14/Quino-La-tematica-anticapitalista-de-Mafalda-contrarrestas-inicios-capitalistas-.html>
- [#8] http://www.ub.edu/cau/Menjadors/PLA_MENJADORS.pdf

Cuaderno nº20 NOVIEMBRE 2016 - DICIEMBRE 2016 - ENERO 2017

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=ZStFB8bZITk>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=zcqZHYo7ONs&t=861s>
- [#3] http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/presentacion.html
- [#4] http://congresoeducacion.es/edu_web4/presentacion.html
- [#5] https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2006/89642/Diccionari_sinonims_Espinal_a2006.pdf
- [#6] <http://hdl.handle.net/2445/120835>
- [#7] http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_cines/noticies/2016/12/035.html

Comunicación nº4 EXTENSIONES EN EL TERRITORIO

- [#0] <http://www.educacionartistica.es/>

- [#1] <http://goo.gl/9hYF8v>
- [#2] <http://artsocialtextil.com/>
- [#3] <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>
- [#4] <http://mid.ub.edu/webpamid/content/atesi>
- [#5] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/05/Programa_Jornades_AST.pdf
- [#6] <http://www.ub.edu/grupapsub/>
- [#7] <http://goo.gl/wouob2>
- [#8] <http://hdl.handle.net/2445/120835>
- [#9] <http://goo.gl/qyLPQ1>
- [#10] <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157/41700>

Cuaderno nº21 ENERO 2017 - FEBRERO 2017

- [#1] <https://www.artsy.net/about>
- [#2] <http://www.tdx.cat/handle/10803/31847>

Cuaderno nº22 FEBRERO 2017

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=MMX4mOFWpB4>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=3CMdTlbGhXQ>
- [#3] <http://culturhaza.blogspot.com.es/>
- [#4] https://www.youtube.com/watch?v=ZeKC__FmPtA
- [#5] <http://mas.lne.es/diccionario>
- [#6] <http://www.losportales.net/>
- [#7] http://www.aneca.es/content/download/12046/135417/file/pep_preguntasfrecuentes_170927.pdf
- [#8] https://www.elespanol.com/social/20161114/170732990_0.html
- [#9] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541660.pdf>
- [#10] <http://goo.gl/8wAVa6>
- [#11] <http://goo.gl/WGqebf>
- [#12] <http://goo.gl/GgwcAY>
- [#13] <http://www.elmundo.es/madrid/2015/01/03/54a65e86ca4741b3558b456e.html>

Cuaderno nº23 FEBRERO 2017 - MARZO 2017

- [#1] <https://vimeo.com/38589129>.
- [#2] <http://historias.repsol.com/historias/>
- [#3] <https://www.ub.edu/portal/web/bellasartes/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1047910/10>
- [#4] <http://www.esbaluard.org/ca/exposicion/thomas-hirschhorn-equality-float-carrossa-de-la-igualtat/>
- [#5] <https://www.facebook.com/events/1020892144630631/>
- [#6] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Moreto_CAST.pdf
- [#7] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Llobregat_CAST.pdf
- [#8] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Daroca_CAST.pdf
- [#9] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Cases_CAST.pdf

- [#10] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/FIT-Camps_CAST.pdf
- [#11] <http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/06/flyerexpo-sing.pdf>
- [#12] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/04/EdG_16-17_Premisas-1.htm
- [#13] <https://www.researchcatalogue.net/view/323127/323128>
- [#14] <https://www.bsquero.net/2006/12/09/donde-estamos-algunas-consideraciones-sobre-el-tema-de-la-tecnica-y-las-maneras-de-combatir-su-dominio/>
- [#15] <http://www.esbalaud.org/wp-content/uploads/2017/07/Full-de-sala2.pdf>
- [#16] <http://www.lavanguardia.com/local/reus/20161116/411919794473/gas-natural-culpa-administraciones-muerte-anciana-reus.html>
- [#17] <https://sindominio.net/ecotopia/textos/unabomber.html>
- [#18] http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/show_annex.html?id=59740
- [#19] <http://prnoticias.com/marketing/20141935-gas-natural-fenosa-nuevo-anuncio>
- [#20] <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/articulos/Reynoso-Critica-del-pensamiento-rizomatico-2ed.pdf>
- [#21] <http://tiqqunim.blogspot.com.es/2013/07/el-silecio-y-su-mas-alla.html>
- [#22] <http://elpaissemanal.elpais.com/confidencias/posverdad-psicologia/>

Cuaderno nº24

MARZO 2017 - ABRIL 2017

- [#1] <http://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/cos-desig-i-ciberespai/225731>
- [#2] https://www.youtube.com/watch?v=t_DvwI01_KI
- [#3] http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2017/03/028.html
- [#4] <https://vimeo.com/198306180>
- [#5] <https://sasconfidential.com/>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=Wb0Y23SIVFw>
- [#7] <http://artsocialtextil.com/participacion/>
- [#8] <https://www.instagram.com/p/BUMvfrqAidD>
- [#9] <https://www.instagram.com/p/BStyaGQAMOu/>
- [#10] <http://revistamirall.com/2017/03/21/la-cultura-que-desgraciadament-ve-de-cami/>
- [#11] <http://goo.gl/yPp9iq>
- [#12] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59533233004>
- [#13] <http://hdl.handle.net/2445/120833>
- [#14] <http://goo.gl/Wum3qG>
- [#15] <http://goo.gl/xrnRAAd>
- [#16] https://issuu.com/geprol/docs/ficha_subjetividad_objetivada
- [#17] <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

Cuaderno nº25

ABRIL 2017 - MAYO 2017

- [#1] <https://www.instagram.com/joanmiquelporquer/>
- [#2] <https://vimeo.com/17361432>
- [#3] <http://www.biocat.cat/ca/agenda-del-sector/curs-claus-bioemprendre-2017-1a-sessio>
- [#4] <http://dilibert.com/strip/1989-05-15>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=ho9rZjlsyYY>
- [#6] https://www.elconfidencial.com/espana/2017-05-01/michelin-arzak-munoz-master-chef-defenden-becarios-alta-cocina_1375118/

- [#7] https://www.elconfidencial.com/espana/2017-04-24/los-becarios-de-adria_1371187/
- [#8] http://www.replica21.com/archivo/articulos/g_h/331_galindo_ader.html
- [#9] <https://thefutureoflandscape.wordpress.com/landscapespacepolitics-an-essay/>
- [#10] <https://www.ribbonfarm.com/2011/01/06/the-gollum-effect/>
- [#11] https://www.huffingtonpost.es/2017/05/03/el-presentador-jordi-cruz-triunfa-en-twitter-por-su-reaccion-al_a_22067016/

Cuaderno nº26

MAYO 2017

- [#1] <http://artsocialtextil.com/jornadas>
- [#2] <http://bymyeco.com/equipo-2/>
- [#3] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/06/Alfredo-Gavin_AST_Pres.pdf
- [#4] <http://www.serrablo.org/guia/por-que-nace-amigos-de-serrablo>

Cuaderno nº27

MAYO 2017 - JUNIO 2017

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=aGSKrC7dGcY>
- [#2] <https://vimeo.com/218487889>
- [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=3zc4bGkU05o>
- [#4] <http://knowyourmeme.com/memes/profit>
- [#5] <https://www.facebook.com/events/1330779787043774/>
- [#6] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5089788.pdf>
- [#7] <http://goo.gl/Y6DroY>

Cuaderno nº28

JUNIO 2017 - JULIO 2017 - AGOSTO 2017

- [#1] <https://www.youtube.com/watch?v=ol8yHt5m2aM>
- [#2] <https://www.youtube.com/watch?v=zGkfzaMNINc&t=>
- [#3] https://www.youtube.com/watch?v=VLR_TDO0FTg
- [#4] <https://www.instagram.com/p/BXWS8pYiCiO>
- [#5] <http://www.killkor.net/>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=RDO2-sNF2s4>
- [#7] https://cat.elpais.com/cat/2017/07/05/catalunya/1499280050_582440.html
- [#8] <http://www.tdx.cat/handle/10803/1542>
- [#9] <http://www.jite.org/documents/Vol8/JITEv8p273-284Hahn407.pdf>
- [#10] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869333.pdf>
- [#11] <http://goo.gl/y5P7Ru>

Cuaderno nº29

SETIEMBRE 2017

- [#1] <https://vimeo.com/180476017>
- [#2] https://www.youtube.com/watch?v=9cfgyLH4T_4
- [#3] <https://www.youtube.com/watch?v=Xfjej3B3vCY>
- [#4] <https://www.youtube.com/watch?v=utEuulFhf0U>
- [#5] <https://www.youtube.com/watch?v=FB2teLVOFxo>
- [#6] <https://www.youtube.com/watch?v=MOF3qhM6vIA>
- [#7] https://www.moma.org/learn/moma_learning/john-baldessari-i-will-not-make-any-more-boring-art-1971

- [#8] <https://www.macba.cat/es/expo-john-baldessari>
- [#9] https://www.youtube.com/watch?v=TxqH4NK1_uY
- [#10] <https://www.youtube.com/watch?v=kZBzFOd9nwl>
- [#11] https://en.wikiquote.org/wiki/Bertolt_Brecht
- [#12] <https://www.youtube.com/watch?v=zUrjYLwwTBg>
- [#13] http://www.eldiario.es/interferencias/millennials-politica-precariedad_6_662543740.html
- [#14] http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2016/09/PDI_ca.pdf
- [#15] <http://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170919/magisterio-universitat-barcelona-clases-medio-gas-semana-protesta-profesores-asociados-6294638>
- [#16] <http://diariodeatapurca.net/Unabramadera.pdf>
- [#17] <https://revistas.uam.es/index.php/arqexp/article/view/5685/6099>

Cuaderno nº30

SETEMBRE 2017 - OCTUBRE 2017

- [#1] http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/suport_estudi/beques_ajuts/fitxes/col_departaments.html
- [#2] <https://www.mecd.gob.es/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998758/ficha.html>
- [#3] <http://www.pap.minhafp.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/361817>
- [#4] <http://agaur.gencat.cat/es/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/Ajuts-per-a-la-formacio-i-contractacio-de-personal-investigador-novell-FI-2018>
- [#5] <http://www.ub.edu/beques/3rcicle/ub/apif/>
- [#6] <http://agaur.gencat.cat/es/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/Ajuts-per-a-la-incorporacio-de-personal-investigador-postdoctoral-al-sistema-catala-de-ciencia-i-tecnologia-dins-del-programa-Beatriu-de-Pinos-BP-2017>
- [#7] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=f955a23aadf2f510VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- [#8] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=2f48fc4a1003f510VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- [#9] <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccb5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=998cf4215103f510VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=fae4b9746e160210VgnVCM1000001034e20aRCRD>
- [#10] https://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/actions/individual-fellowships_en
- [#11] <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>
- [#12] <http://www.aqu.cat/professorat/calendari.html#.WwSX9FOFORs>
- [#13] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2013/12/i-simposio-nacional-de-innovacion.html>
- [#14] <http://phdcomics.com/comics.php?f=1785>
- [#15] http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/07/Resposta_jobsuportCGT.pdf
- [#16] http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?anexos=1&selectedYear=2014&selectedMonth=5&numDOGC=6641&language=es_ES#
- [#17] <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5674/1108400.pdf>
- [#18] <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- [#19] http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2016/09/PDI_ca.pdf
- [#20] <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>

- [#21] <http://www.elcritic.cat/actualitat/ser-professor-avui-una-professio-precario-13806/>
- [#22] <http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/04/JOBSUPPORTUB.pdf>
- [#23] <http://www.ub.edu/economiaempresa/butlleti/publicacio/wp-content/uploads/2013/07/Servei-JOBSUPPORT-UB.pdf>
- [#24] http://www.ub.edu/gtr/documents/memories/Memoria_2013-2014_cast_baixa.pdf

Comunicación nº5

LA NECESIDAD DE ABARCARLO

- [#0] <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3682>
- [#1] <https://warburg.sas.ac.uk/>
- [#2] <https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne>
- [#3] https://elpais.com/diario/2011/01/29/opinion/1296255605_850215.html
- [#4] https://monoskop.org/images/3/38/Kaufmann_Emil_Three_Revolutionary_Architects_Boullée_Ledoux_and_Lequeu.pdf
- [#5] <https://arthistoriography.files.wordpress.com/2012/12/pollock.pdf>
- [#6] <https://warburg.sas.ac.uk/library/library-aby-warburg>
- [#7] <http://www.arteyciudad.com/revista/index.php/num1/article/view/193/230>
- [#8] <https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne>

Epílogo

ENERO 2018 - FEBRERO 2018 - MARZO 2018 - ABRIL 2018

- [#1] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2018/01/genealogies-identitats-textils.html>
- [#2] <http://www.bonart.cat/actual/genealogies-mutables-mudables-al-museu-enric-monjo/>
- [#3] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/03/Diptic_Genealogies-Mutables-mudables.pdf
- [#4] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2018/02/Muestra_DimensionesXX_Genealogias-Comunitarias.pdf
- [#5] <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/120319>

Índice iconográfico

- [#1] <http://infobbaa.blogspot.com.es/2018/03/rastres-en-blau-matalasss-i.html>
- [#2] <https://www.instagram.com/p/BRjDUSAIVEJ/>
- [#3] <https://www.instagram.com/p/BZ0T6HSL6Gb/>
- [#4] <https://www.instagram.com/p/BTUNIwRFZDL/>
- [#5] <https://bestiariodidactico.blogspot.com.es/2013/03/apropiarse-de-una-instantanea.html>
- [#6] <http://goo.gl/yAqWgt>
- [#7] https://www.instagram.com/p/0-FyT1l_Hh/
- [#8] https://www.instagram.com/p/y2A5Fsl_KX/
- [#9] https://www.instagram.com/p/3NCui6F_HK/
- [#10] https://www.instagram.com/p/zYChLDF_DQ/
- [#11] https://www.instagram.com/p/3YCnEml_He/
- [#12] https://www.instagram.com/p/9zyB7HF_LM/
- [#13] <https://www.instagram.com/p/BZZhb86FZZ1/>

- [#14] https://www.instagram.com/p/7Vo8OTI_Mf/
- [#15] https://www.instagram.com/p/_GJgBQL_Mk/
- [#16] http://ccivs.org/view.php?code=ccivs_news&search_string=&pageNo=4&seq=96
- [#17] https://www.instagram.com/p/8oarMRI_OE/
- [#18] https://www.instagram.com/p/km9zDvF_Da/
- [#19] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2016/05/Flyer-imp_complert_sense-marques.pdf
- [#20] https://www.instagram.com/p/BAhv2EXI_AG/
- [#21] <https://caixaforum.es/es/barcelona/fichaexposicion?entryId=33995>
- [#22] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/2017_AST_Postal-promo.pdf
- [#23] http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2017/05/2017_AST_Cartel-promo-jornades.pdf
- [#24] <http://infobaa.blogspot.com.es/2016/09/inauguracio-bikaina.html>
- [#25] <http://www.ideal.es/miugr/201603/14/facultad-bellas-artes-rinde-20160314111314.html>
- [#26] https://www.instagram.com/p/BDAgLKeF_IJ/
- [#27] <https://www.google.es/search?q=Cuando+me+propongo+algo+y+realmente+trabajo+para+conseguirlo,+lo+alcanzar%C3%A9>
- [#28] <http://hdl.handle.net/2445/120835>
- [#29] http://www.capgros.com/agenda/tallers/trencadis-textil_89_103.html
- [#30] <https://www.instagram.com/p/BNxdqCqIFD6/>
- [#31] <http://beetime.net/encuentros-arte-naturaleza-andalucia/>
- [#32] https://www.instagram.com/p/BDMT-fTF_NY/
- [#33] https://prensa.lacaixa.es/obrasocial/exposicion-ejercicios-sembrar-relampagos-nicolas-paris-caixaforum-barcelona-esp__816-c-26225__.html
- [#34] http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2017/03/028.html
- [#35] https://www.instagram.com/p/BE6kLo0l_Fd/
- [#36] <https://www.instagram.com/p/BMbD60UFUYL/>
- [#37] https://www.instagram.com/p/BeLsf_eFzCu/
- [#38] <https://inspirar.es/proyectos/coleccion/5>
- [#39] http://www.ub.edu/eleccionsrektorat2016/candidats_1avolta.html
- [#40] <https://www.instagram.com/p/BXN1QDyFdfL/>
- [#41] <https://www.instagram.com/p/BgF6zkzgRQu/>
- [#42] <http://www.bonart.cat/actual/genealogies-mutables-mudables-al-museu-enric-monjo/>

ÍNDICE ICONOGRÁFICO

Aunque las iconografías incluidas en la tesis doctoral tienen la intención de actuar como voces o como texto por sí solas y, por lo tanto, prescinden de pies de imagen explicativos,¹ se ha convenido la necesidad de proporcionar también una descripción/contextualización sobre las mismas en el caso de que la persona lectora quiera indagar en su contexto de realización –bien sea para clarificar percepciones o bien para profundizar en nuevos significados visuales–.

A continuación se ofrece un listado paginado en orden ascendente donde no se incluyen referencias, por redundancia, ni a las imágenes con pie de foto ni a los escaneos de las caras de los cuadernos de trabajo que dan nombre a los distintos capítulos. Salvo que se exprese lo contrario, las imágenes son obra, propiedad o apropiación artística del autor.

- Cubierta** Fragmento del esquema para la escritura de la sección «¿Cómo se lee una cartografía metodológica?» (p. 13) realizado en un página en blanco colocada entre capítulos de la tercera impresión de la transcripción de la tesis doctoral.
- 12** Proceso de transcripción y enriquecimiento de cuadernos de trabajo a finales de 2017. Biblioteca Joan Oliver–Sant Antoni, Barcelona.
- 38–39** Abril de 2018. Pared en el despacho de profesorado del Taller de Piedra del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. En algún momento del año 2016 se instauró la tradición de colocar en el muro cualquier documentación gráfica surgida de actividades o colaboraciones de las múltiples personas que ocupan el lugar.

¹ Excepto en aquellos casos donde en su contexto original contaban con ellos, como por ejemplo en comunicaciones (p. 62, 176–187 y 373–377) o en transcripciones de documentos (p. 138).

- 69 Detalle de una de los talleres de realización de la obra colectiva de Aprendizaje-Servicio *Rastres en blau-matalasss* [#1] en la Sala de Conferencia del Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, Barcelona, en contexto de la exposición artística *Genealogies. Identitats tèxtils* (Grau Costa, Porquer Rigo, Moretó Alvarado, Pacheco Puig y Ros Vallverdú, 2018). El autor muestra a uno de los asistentes el método para extraer un modelo de pasta cerámica sin cocción de un molde de escayola con forma de estrella marina. Fotografía original de Laia Moretó.
- 72 Pilas de libros y otros enseres en los estantes de la habitación del autor en el Barrio del Poble Sec de Barcelona durante un periodo de trabajo y desorden frenético [#2].
- 85 Anuncio *con mensaje* en el exterior de una entidad bancaria en la Avenida Paralelo de Barcelona. Un personaje de aspecto femenino realiza un trabajo de jardinería y, aparentemente, cita: «Sé que tengo doce meses para reinventarme» [Cat. *Sé que tinc dotze mesos per reinventar-me*]. Más abajo, la entidad responde: «Cuanto más sabes, mejor decides» [Cat. *Com més saps, millor decideixes*] [#3].
- 88 Pared con estantes repletos (de dosieres, esculturas tentativas y abandonadas, cajas con documentación, libros y herramientas variadas) en el despacho de profesorado del Taller de Piedra del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona [#4].
- 94 Captura de pantalla del ordenador del autor, tratada, con una publicación personal en el *weblog Bestiario didáctico* [#5], en una apropiación denominada *Una referencia iconográfica en tesis doctoral* (2018).
- 105 Fragmento del póster de 90x120 centímetros «Lea las instrucciones de uso: fichas de Trabajo Contemporáneas para una asignatura introductoria a los Procesos y Proyectos de la Creación Artística» (Porquer Rigo, Grau Costa, Ros Vallverdú y Asensio Fernández, 2015), presentado en un congreso imitando el formato de una receta médica. ¡Nueva fórmula! ¡Refiérase a la posología indicada! [#6].
- 108 Captura de pantalla del ordenador del autor, tratada, con una publicación personal en una red social, con fecha 12 de enero de 2015, listando los códigos de distintos aeropuertos de origen o destino de distintos trayectos realizados durante la segunda mitad de dicho mes. La primera respuesta de alguien a la publicación sugiere el envío de postales.
- 115 Copos de nieve contra la construcción en ladrillos cerámicos rojos del complejo Fabryka Sztuki de Łódź, Polonia, un vivero creativo situado en un antiguo recinto industrial en proceso de reconversión [#7].
- 118 Vista invernal desde la ventana de la habitación del autor en el cruce de las calles Wólczańska y Andrzeja Struga de Łódź, Polonia [#8].
- 132 Proceso de montaje de una exhibición fotográfica en la Sala de Exposiciones del Łódź Art Center, Polonia, durante mayo de 2015 [#9].
- 141 Exterior de un bloque de edificios con una bandera de Polonia (franja blanca sobre franja roja) en la calle Andrzeja Struga, nº26–32, de Łódź, Polonia [#10].
- 144 Interior de una nave en desuso del complejo OFF Piotrkowska de Łódź, Polonia, adecuado con muebles reutilizados para la realización de una actividad de revisión de portafolios en un festival de fotografía en mayo de 2015 [#11].
- 147 Documentación del espacio del Taller de Materiales Blandos de la Facultad de

- Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. En la captura inferior, recipientes con materiales para el tintado natural de materiales textiles [#12][#13].
- 156–157** Reverso y anverso de una postal del proyecto *Strangers in Calders* (2015), concebido por el autor y Lucinda Linderman. El texto del anverso reza lo siguiente: «Hola, ¿cómo estás? / ¡Hoy hemos visto “la Gran Cagada”! Es un acontecimiento anual en Calders. En el campo de fútbol se dibuja una cuadrícula de coordenadas que tienen asignadas unas papeletas que se han vendido entre todos los habitantes. Sobre el tablero se deja libre un caballo o un burro... y en la casilla donde se caga, pues bueno, en ella se gana. / La yegua de este año tenía un sentido del humor muy fino: después de cagarse fuera de la cuadrícula, lo hizo entre dos casillas. ¡Tuvieron que mirar en cuál de ellas había más cantidad para determinar al ganador! ¿Apostamos la próxima vez? / Ojalá estuvieras aquí». La fotografía del anverso describe la vista panorámica del campo de fútbol local de la localidad de Calders desde la mesa de un bar en su mirador cercano.
- 160** Vista sureste de las formas sinuosas de la cubierta característica del Museo de Diseño Bauhaus Archiv de Berlín, diseñado originalmente por el arquitecto Walter Gropius, y de otro edificio colindante [#14].
- 165** Escalera principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona con una añeja reproducción del *Guernica* (1937) de Pablo Picasso [#15].
- 168** Sesión de trabajo colectiva entre miembros representantes de distintas organizaciones no gubernamentales durante la primera sesión de la *International Conference on International Voluntary Service Action for Sustainability* [Ing. Conferencia internacional sobre la Acción para la Sostenibilidad del Servicio de Voluntariado Internacional], celebrada en París en octubre de 2015 [#16].
- 171** Patio de la Maison de l'Europe en París, durante la sesión final de la *International Conference on International Voluntary Service Action for Sustainability*. En el centro, un gran forma-huevo tridimensional describe un paisaje alpino, por alguna razón [#17].
- 191** Pared en la habitación del autor, en octubre de 2015, con notas autoadhesivas con conceptos clave sobre educación superior destilados a partir de lecturas sintetizadas en la primera parte de la bibliografía complementaria (p. 691). Todavía no se ha instalado una superficie de corcho para pinchar dichas notas y que no caigan constantemente –reconfigurando la cartografía–.
- 194** Antiguo espacio del Departamento de Escultura en el segundo piso de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona [#18].
- 207** Proceso de elaboración de los cuadernillos de la publicación autoeditada *Alguns apunts sobre l'herba blava* (Porquer Rigo, Grau Costa y Piñol Torrent, 2015) en la habitación del autor en el Barrio de Poble Sec de Barcelona. La autoedición acompañaba a la *Nadala* de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona de 2015. Al fondo, corcho donde se colocan, pinchadas, notas adhesivas para componer un mapa de conceptos sobre la educación superior y una moneda de San Marino en un estuche de cartón. Las notas ya no se caen, pero aún así se reconfiguran.
- 201–211** Pulseras para pacientes ingresados para su tratamiento en el complejo del Hospital Clínico de Barcelona: *Nom* [Cat. nombre]: Joan Miquel; *Cognom* [Cat. apelli-

- do]: Porquer Rigo; *Data de naixement* [Cat. fecha de nacimiento]: 01/02/1989; *Sexe* [Cat. sexo]: *Home* [Cat. hombre].
- 217 Proceso de demolición de un antiguo soporte fijo para tornillos de banco en el antiguo Taller de Metales y actual Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. La habilitación del espacio para su nuevo uso no contempló la eliminación de algunos elementos obsoletos, cuya ejecución tuvo que ser ejecutada motu proprio por el personal docente destinado al lugar. Fotografía original de Juancho Pacheco.
- 220 Material de trabajo y cuaderno del autor durante una sesión de taller en un curso subvencionado sobre *Design Thinking* para profesorado en un aula de la Facultad de Farmacia de la Universitat de Barcelona.
- 228 Fragmento del cartel promocional de la primera edición de la iniciativa *Arte+Social+Textil*, distribuido en los espacios de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona en 2016 [#19].
- 231 Interior refrigerado de la Biblioteca Pública del Estado en Granada en julio de 2016.
- 234 Reclamaciones de alumnado en un mural improvisado sobre el panel de anuncios para la asamblea de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona en el pasillo principal del centro, en algún momento del curso 2016-2017.
- 252 Muro de cristal del edificio de la Asamblea de la República de Kosovo, atacada con piedras y balas de pintura de color rojo [#20].
- 257 Palabras impresas en vinilo y adheridas en una de las paredes de la exposición *20 Fotopres "la Caixa". Nueva imagen documental* en CaixaForum Barcelona [#21]: «de, nad[a], ocurrir, empleo, *elsewhere* [Ing. cualquier otro lugar], [...] *wels* [¿?], *lovely* [Ing. adorable]».
- 265–266 Escaneo, anverso y reverso, de una postal promocional de la edición de 2017 de la iniciativa *Arte+Social+Textil*, a la que se tituló *Extension(e)s en el territori(o)* [#22].
- 270 Momento de debate colectivo entre participantes y asistentes en la segunda jornada de las *I Jornadas Internacionales de Investigación y Divulgación Arte+Social+Textil*, mayo de 2016 [#23]. Sala de Juntas de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.
- 278 Mantel desechable con un cuento de Mercedes Luque Siles en un restaurante «de menú» cerca de la fuente de la Calle Millán de Priego en la ciudad de Jaén.
- 284 Capturas de pantalla del ordenador del autor tratadas y representando dos de las páginas de su proyecto de *wiki* discontinuado vinculado a la tesis doctoral en julio de 2016. En el momento de su realización, el autor ya había empezado a barajar la posibilidad de renombrar su investigación y postulaba una posibilidad que acabaría (también, como la *wiki*) descartada: *Conceptos y problemáticas para el cuestionamiento de la enseñanza de las artes en el espacio universitario. Estrategias/ acciones para vincular lo que ocurre en la Facultad de Bellas Artes con el entorno*.
- 303 Escaneo del anverso y el reverso de la postal promocional de la exposición *biKAINA* de las ceramistas Txaro Marañón y Koro Martínez (Taller KAINA), comisariada por Eulàlia Grau Costa i Joan Miquel Porquer, en el aula Polivalente del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona [#24].

- 306 Nota adhesiva recuperada de uno de los cuadernos del autor con anotaciones para adquirir distintos materiales necesarios para la realización de algunas actividades en la sección de Materiales Blandos de la asignatura Laboratorio de Escultura del Grado en Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.
- 311 Fotografía de detalle de la obra *Penyora* (2017), del autor. La obra consiste en tres tiras de 10x150 cm tela de algodón tratadas con técnica de *ecoprint*: se impregnaron con té de hibisco, se enrollaron alternando piezas de acero y pieles de granada, se ataron en cordel de cáñamo y se mantuvieron en una bolsa de plástico durante varias semanas hasta desarrollar un patrón decorativo aleatorio por medio de las reacciones de todos los componentes. Luego se limpiaron, secaron y enrollaron en sendas planchas de madera de Sapeli [*Entandrophragma cylindricum*], y se ataron de nuevo con el cordel de cáñamo, creando una suerte de *reliquia* o *prenda* [Cat. *penyora*]. Todos los materiales, salvo uno, tienen su origen en el entorno del taller: la tela de algodón llevaba tiempo rondando por el lugar, el té de hibisco había caducado en uno de los armarios, las piezas de acero pertenecían a un antiguo sistema de calefacción desballestado en un almacén cercano, las piezas de madera fueron recuperadas y tratadas a partir de las patas de una mesa de un despacho de la Facultad, desechada en un contenedor de escombros. Tan solo las pieles de granada no pertenecían al lugar: habían sido transportadas en una maleta desde Mallorca, provenientes de los frutos de un árbol en el terreno colindante a la casa familiar del autor. La obra fue expuesta en la exposición *Genealogies. Identitats tèxtils* (Grau Costa, Porquer Rigo, Moretó Alvarado, Pacheco Puig y Ros Vallverdú, 2018) en el Espai Zero del Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, Barcelona. Fotografía original de Laia Moretó.
- 316 Muro de entrada en la exposición artística *El proceso* en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada durante su inauguración el 14 de marzo de 2016, una de las actividades englobadas en la celebración de la festividad del patrón del centro, Alonso Cano (pintor nacido en marzo de 1601), que incluía trabajos de alumnos y egresados [#25]. «Póngame un quilo de concepto, por favor», exclamé una vez más [#26].
- 331 Fotografía de un cartel de autoría desconocida en las máquinas expendedoras del edificio Principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, con motivo de la celebración de la festividad de Carnaval en el año 2017. El mensaje que lo encabeza reza lo siguiente: «Estudiante de la facu de Bellas Artes, ¡no escapes [de] tu responsabilidad! Tienes una reputación a [sic] mantener: no decepciones las expectativas [sic] de la sociedad y pásatelo bien este Carnaval. ¡LIBERA LX LAGARTX QUE LLEVAS DENTRO!» [Cat. *Estudiant de la facu de Belles Arts, no escapis [de] la teva responsabilitat! Tens una reputació a [sic] mantenir: no decebis les expectatives [sic] de la societat i passa't-ho bé aquest Carnestoltes. ALLIBERA LX LAGARTX QUE PORTES DINS!*]
- 334 Espacio del Taller de Piedra en el edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, vacío y silencioso en una estampa inusual.
- 340 Captura de pantalla del ordenador del autor, tratada, representando el póster motivacional de autoría desconocida «Cuando me propongo algo y realmente

- trabajo para conseguirlo, lo alcanzaré» [#27] protagonizado por el personaje *Mafalda* del humorista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, *Quino*.
- 348 Póster del proyecto A *One-Man Walk Around Nottinghamshire* (2011) colgado en el espacio original de trabajo del autor en los estudios para estudiantes de la School of Art & Design de la Nottingham Trent University durante las jornadas de exposición de trabajos para su evaluación parcial de final de semestre.
- 356 Fragmento digital de la publicación autoeditada por Porquer Rigo y Grau Costa (2016) para las acciones *Treure pols de sota l'aigua. Tallers oberts i accions artístiques. Facultat de Belles Arts UB, Projecte Sea-Store i Festival Drap-Art en clau d'Aprenentatge Servei*. La publicación consiste en un folletín, en un bitono azul, plegado en formato DIN A4 que se abre para convertirse en un póster en formato DIN A2 que representa a una red de pesca saliendo de una lavadora [#28].
- 369 Escaneo de dos fotografías de impresión digital representando al autor durante su participación en las acciones de *Treure pols de sota l'aigua* (Porquer Rigo y Grau Costa, 2016), habitualmente colgadas en una pared de su habitación en el Barrio de Poble Sec, Barcelona.
- 383 Puerta de acceso principal al Museo Enric Monjo de Vilassar, Barcelona, durante la acción artística colectiva *Trencadís tèxtil* (2016) [#29].
- 386 Formaciones de roca basáltica en las proximidades del cauce del río Fluvià a su paso por el Museo Molino Papelero de Sant Joan les Fonts, Girona.
- 392 Resmas de papel artesanal almacenadas en una de las salas del molino papelero Ca l'Oliver. Sant Quintí de Mediona, Barcelona [#30].
- 357 Escaneo interpretativo del anverso de la postal ilustrada de 2007 «*Miro's fantastic !/Miro c'est fantastique !/Miro ist fantastich!*» retratando al personaje *Piaf* de Dan Salel en compañía de algunas representaciones libres de obras de Joan Miró.
- 400 Interior de un tren Talgo serie VI durante un trayecto Barcelona Estación de Sants–Sevilla Santa Justa a la altura de la estación Linares-Baeza en febrero de 2017.
- 412 Cartel de los *I Encuentros Arte y Naturaleza. Espacios, residencias artísticas y actividades*, celebrados el 21 de febrero de 2017 en la Sala de Conferencias de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla, con la participación de Bee Time, Fundación NMAC, FAR Foro de Arte Relacional, Culturhaza, La Fragua, Valderlarte y Joya [#31].
- 417 Acción colectiva de alumnado y profesorado del Máster Universitario de Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén y la artista Lucía Loren en los campos del Centro de Arte Contemporáneo y Agricultura Ecológica Culturhaza. Villarrubia, Córdoba.
- 426 Vista del andén húmedo de la estación ferroviaria de Antequera-Santa Ana, Málaga [#32].
- 433 Captura de pantalla del ordenador del autor interpretando un fragmento en inglés de la pieza de John Cage *Conferencia sobre nada* (1951) en una publicación posterior (Cage, 1961).
- 439 Mesa de una terraza en la Plaza Mayor de Vic, Barcelona, durante una reunión de trabajo para la coordinación de la iniciativa *Arte+Social+Textil'17*. Taza de café con leche sin azúcar, tetera y gafas del autor.

- 441 Advertencia en una muestra interactiva y educativa en un espacio museístico perteneciente a una fundación bancaria de Barcelona [#33]. A la derecha, patatas creciendo en vasos de agua, con futuro incierto.
- 464 Proceso de maquetación nocturna de la tesis doctoral en la habitación del autor en el Barrio de Poble Sec, Barcelona. De fondo suena una selección de música electrónica aleatoria.
- 469 Fotografía de una diapositiva sobre pensamiento divergente proyectada durante un curso en torno a la emprendeduría y la investigación doctoral [#34] en la que puede leerse: «1) No juzgar las ideas, todas son válidas; 2) Combinar y construir sobre las ideas de otros; 3) Buscar ideas alocadas; 4) Centrarse en la cantidad; 5) Mantener el foco creativo». Sala Ramón y Cajal, Edificio Histórico de la Universitat de Barcelona.
- 477 Mapa gráfico de relaciones a considerar para el planteamiento de una iniciativa económica universidad-empresa, realizado sobre un papel reciclado en una reunión en el despacho de profesorado del Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.
- 479 Mesa de trabajo, el 29 de marzo de 2017, en el seminario *Procedimientos sostenibles de volumen y color* para futuro profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- 482 Botella de plástico intervenida con rotulador por la hija de uno de los participantes en la exposición *Seis miradas. Escultura y figuración, Escultura y creación* (Grau Costa, Ros Vallverdú, Porquer Rigo y Serrano Navamuel, 2017) en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, durante la comida posterior a su inauguración. Centre Cívic del Passeig, Vilassar de Mar, Barcelona.
- 489 Grafiti en la caseta provisional (desaparecida) de registro eléctrico en las obras de reforma del Mercado de Sant Antoni, en el cruce de las calles Manso, Urgell y Sant Antoni Abad y las rondas de Sant Pere y Sant Antoni, Barcelona.
- 492 Modelo escultórico de escayola en un aula del dibujo a través de una ventana al exterior de la fachada principal del edificio principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona [#35].
- 493 Expresión plástica libre del alumnado en una superficie metálica llena de polvo del Taller de Piedra del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona [#36].
- 501 Anuncio en la prensa disponible en una cafetería del Barrio del Poble Sec, Barcelona. La imagen soleada de la cubierta de madera de un yate, con varias personas trabajando en un plano arquitectónico (?) aparece tras un mensaje: «¿Está demasiado ocupado creando patrimonio como para gestionarlo?».
- 504 Mensaje en vinilo en el exterior de la entrada principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, recolocado tras el desmontaje de una muestra en la Sala de Exposiciones del centro. El mensaje «*S'ha tramés per qualificar*» [Cat. Se ha enviado para calificar] refiere al texto que aparece cuando se tramita satisfactoriamente un documento para su evaluación a través de una tarea abierta en el Campus Virtual de cualquiera de las asignaturas que se cursan. *Catarsis* [#37].

- 513 Ponencia *Nit de dones. Art, celebració i reivindicació* [Cat. Noche de mujeres. Arte, celebración y reivindicación] [#38] de Amparo García Hernández en la Sala de Exposiciones de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Vic, Barcelona, durante las *II Jornadas de Investigación y Divulgación Arte+Social+Textil*.
- 517 Vista de la planta baja del CRAI Biblioteca de Filosofía, Geografía e Historia de la Universitat de Barcelona a altas horas de la madrugada durante un calendario de apertura excepcional.
- 521 Vista general de *Acto II: Facultat de Belles Arts de la exposició Cuatro actos. Una exposició colectiva itinerante de obras seleccionadas en arte+social+textil'17* (Porquer Rigo y Grau Costa, 2017) en la Sala Polivalente del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.
- 527 Bártulos y cachivaches en el Taller de Materiales Blandos del edificio Principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, preparados para el transporte y montaje de *Acto IV: Sant Joan les Fonts en el marco de la exposició Cuatro actos. Una exposició colectiva itinerante de obras seleccionadas en arte+social+textil'17* (Porquer Rigo y Grau Costa, 2017).
- 530 Propaganda durante la campaña electoral en las elecciones a rectorado del año 2016 [#39] en el panel de anuncios oficiales del hall de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.
- 535 Pasillo con paneles móviles adecuado como zona de exposición de comunicaciones escritas (pósteres) en un congreso de educación superior en Granada.
- 537 Sobre un informe de seguimiento de investigación y junto a un ejemplar de Lodge (2003), paquetes conteniendo fichas que describen las acciones realizadas durante el periodo de elaboración de la tesis sobre una mesa del despacho de profesorado del Taller de Piedra del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona
- 552 Captura de pantalla del ordenador del autor con un segmento de la *wiki* tentativamente desarrollada por él, describiendo un fragmento de Sarfatti Larsson (1977).
- 559 Nogal [*Juglans regia*] en los campos de plantas aromáticas de una explotación agrícola de Vertecchia, Avellino, Italia [#40].
- 562 Entrada del edificio Anexo de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. No se han ejercido, por ahora, los derechos de acceso a las imágenes registradas por la cámara de video vigilancia que la otea.
- 569 Fotografía filtrada de una instalación de sillas-pupitre amontonadas en el centro de un aula del edificio Adolf Florensa de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona durante la presentación en una asignatura durante el curso 2008-2009, en el *mock-up* expositivo con la participación del autor *Pura leche de vaca*.
- 574 Estantes con catálogos de arte y otros objetos en la habitación del autor en su casa familiar de Marratxí, Mallorca.
- 582 Secado de lana recuperada de un colchón, recién lavada, para su teñido y enfilado en preparación de las acciones de Aprendizaje-Servicio en el Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Catalunya, Drap-Art'16 (UB, 15/12/2016). Espacio de aparcamiento entre los edificios Principal y Menjadors de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.

- 584 Gráfico de trayectoria «ideal» en la carrera docente en una universidad pública catalana, adaptada a partir de la documentación de OSU (2016).
- 586–587 Gráfico de trayectoria «factual» en la carrera docente en una universidad pública catalana a partir de experiencias personales.
- 594 Captura de pantalla del ordenador del autor con las plazas ofertadas para el Departamento de Escultura en el *Concurso para la selección de personal académico contratado temporal de la Universitat de Barcelona, de acuerdo con la convocatoria aprobada por resolución rector del 30 de mayo de 2014* (UB, 2014a).
- 609 Exterior del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Consell de Cent durante la jornada del referéndum sobre la independencia de Catalunya del 1 de Octubre de 2017.
- 628 Fragmento del libro *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (Zafra, 2017) junto con turno en la oficina del Servicio de Ocupación de Catalunya de la Calle Sepúlveda de la ciudad de Barcelona [#41].
- 630 Visión general de la exposición *Genealogies. Identitats tèxtils* (Grau Costa, Porquer Rigo, Moretó Alvarado, Pacheco Puig y Ros Vallverdú, 2018) en el Espai Zero del Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, Barcelona. Fotografía original de Laia Moretó.
- 632 Visión general de la exposición *Genealogies. Mutables-mudables* en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, Barcelona [#42]. Fotografía original de Laia Moretó.
- 633 Orden tentativo de los contenidos de la publicación *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2018) junto con té y galletas sin azúcar en la mesa de la cocina de la directora de la tesis. Barrio del Eixample, Barcelona.
- 635 Participante de la acción colectiva *Rastres en blau-matalasss* [#1] cosiendo un cojín relleno de lana recuperada de viejos colchones y elaborado a partir de retales textiles. Sala de conferencias del Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, Barcelona. Fotografía original de Laia Moretó.
- 636 Mesa de muestras para el trabajo, el 22 de marzo de 2017, en el seminario *Procedimientos y metodologías sostenibles de volumen y tintado para la educación artística* para futuro profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Fotografía original de Rafael Romero.
- 637 Esbozos para la redacción de estrategias metodológicas. CRAI Biblioteca de Letras, Edificio Histórico de la Universitat de Barcelona.
- 639 Cojines de la acción colectiva *Rastres en blau-matalasss* [#1] a la espera de recogida en el exterior del Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, Barcelona.
- 642–643 Tercera impresión de la transcripción de la tesis doctoral, con marcadores y anotaciones, en el escritorio de la habitación del autor. Barrio del Poble Sec, Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

A continuación aparece listado el compendio bibliográfico de fuentes referenciadas tanto en las transcripciones *enriquecidas* de los **cuadernos** como en las **comunicaciones** en orden alfabético y temporal descendente. Entendiendo que todas las referencias tienen su importancia relativa, se ha decidido no distinguir en este listado entre sus distintas naturalezas: se establece un solo registro que alberga indistintamente textos provenientes de libros, de revistas (académicas o no), periódicos, documentos legales (legislación y boletines oficiales) o de otras procedencias.

- ACOSTA, Alberto y BRAND, Ulrich (2017). *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y postextractivismo*. Barcelona: Icaria
- AEBERHARD, Simon (2017). Writing the Ephemeral. John Cage's Lecture on Nothing as a Landmark in Media History. *Journal of Sonic Studies*, 13. Disponible en <https://www.researchcatalogue.net/view/323127/323128>
- AGAMBEM, Giorgio (2009). *What is an Apparatus and Other Essays*. Stanford (CA): Stanford University Press
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN [ANECA] (2017). *Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Preguntas frecuentes*. Disponible en http://www.aneca.es/content/download/12046/135417/file/pep_preguntasfrecuentes_170927.pdf
- AGIRRE, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- ALSINA MASMITJÀ, Josep (Coord.) (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- ALSINA MASMITJÀ, Josep (Coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA] (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA

- AMORÓS, Miguel (s. f.) *¿Dónde estamos? Algunas consideraciones sobre el tema de la técnica y las maneras de combatir su dominio*. Disponible en <https://www.bsquero.net/2006/12/09/donde-estamos-algunas-consideraciones-sobre-el-tema-de-la-tecnica-y-las-maneras-de-combatir-su-dominio/>
- ANDRÉS GÓMEZ, José (14/11/2016). La enciclopedia de la España rancia: del «efectiviwonder» al «aquí, sufriendo». *El Español*. Disponible en https://www.elespanol.com/social/20161114/170732990_0.html
- ANGEL, Sara (2011). The Mnemosyne Atlas and the Meaning of Panel 79 in Aby Warburg's Oeuvre as a Distributed Object. *Leonardo*, 44(3), 266–267
- ANÓNIMO (2017). *Desierto. Manifiesto postecologista*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina
- ANTICH, Xavier (2016). La voluntat de comprendre. *Filosofía en minúscula*. Barcelona: Arcàdia
- ARDEN, Paul (2005). Usted puede ser lo bueno que quiera ser. Barcelona: Phaidon Press
- ARGULLOL, Rafael (29/01/2011). La biblioteca que escapó del fuego. *El País*. Disponible en https://elpais.com/diario/2011/01/29/opinion/1296255605_850215.html
- ARNAUDO, Florencio (2013). Teoría de la plusvalía en Marx. *Revista Cultura Económica*, 86, 43–49. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5089788.pdf>
- ART&LANGUAGE [BALDWIN, Michael, HARRISON, Charles y RAMSDEN, Mel](1999). Deixar sense sentit. En HARRISON, Charles (Ed.), *Art & Language in Practice. Vol. 2. Simposi crític / Critical Symposium*, 75–99. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies
- ARTIMETRIA. ESTRATÈGIES PER A LA CULTURA (2002). *La situació dels artistes visuals a Catalunya. Anàlisi de resultats*. Disponible en http://www.paac.cat/admin/pages/files/userfiles/files/Accio%CC%81_Poli%CC%81tica/Articles_i_Documents/situacio_artistes_visuals.pdf
- BABBIE, Earl R. (2013). *The Practice of Social Research*. Belmont (CA): Wadsworth Cengage Learning
- BABYN, Ivan y LYKOVA, Viktoriya (2009). Quality as a fundamental index in the development of modern higher education. En RANNE, Paula y STALTER, Maria (Eds.), *Internal Quality Assurance—Facing Common Challenges. ENQA Workshop Report 13*, 42–43. Bruxelles: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541660.pdf>
- BARAD, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham (NC): Duke University Press.
- BARNÉS, Héctor G. (19/05/2016). La realidad del profesor universitario: precario, desmotivado y desperdiciado. *El Confidencial*. Disponible en https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-05-19/realidad-profesor-universitario-precario-desmotivado-desperdiciado_1202154/
- BARTHES, Roland (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós
- BARTHES, Roland (1994) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós
- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BAUMAN, Zygmunt (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets
- BEAUD, Stéphane y PIALOUX, Michel (2003). Obreros sin clase social. En DÍAZ-SALAZAR, Rafael (Ed.), *Trabajadores precarios. El proletariado del siglo XXI*, 117–126. Madrid: Ediciones HOAC
- BENJAMIN, Walter (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia

- BERARDI, Franco (Bifo) (07/07/2017). ¿Es política la generación millennial?. *Eldiario.es*. Disponible en http://www.eldiario.es/interferencias/millennials-politica-precariedad_6_662543740.html
- BERARDINI, Andrew (2016). *How To Be an Unprofessional Artist*. Disponible en <http://momus.ca/how-to-be-an-unprofessional-artist/>
- BERAZALUCE, Iñaki (14/10/2016). «Pepsi no me Pipses»: La desigual lucha del refresco mallorquín Pep Lemon contra Pepsi. *Público.es*. Disponible en <http://blogs.publico.es/strambotic/2016/10/pep-lemon/>
- BERMEJO BARRERA, José Carlos (2017). *Rectores y privilegiados. Crónica de una universidad*. Madrid: Akal
- BLACK, Bob (2013). *La abolición del trabajo*. Logroño: Pepitas de calabaza
- BLUMBERG, Phyllis y PONTIGGIA, Laura (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202
- BOLAÑO, Roberto (2015). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama
- BOLAÑO, Roberto (2017). *2666*. Barcelona: Debolsillo
- BORGES, Jorge Luis (1974). Del rigor en la ciencia. En *Obras Completas. 1923–1972*, 847. Buenos Aires: Emecé
- BORMANN, Inka y MICHELSEN, Gerd (2010). The Collaborative Production of Meaningful Measure(ment)s: preliminary insights into a work in progress. *European Educational Research Journal*, 9(4), 510–518
- BOTSMAN, Rachel y ROGERS, Roo (2010). *What's Mine Is Ours. The Rise Of Collaborative Consumption*. New York: HarperCollins
- BOURDIEU, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI
- BOURRIAUD, Nicolas (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- BOUSQUET, Marc (2008). *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*. New York: New York University Press
- BRAUNGART, Michael y McDONOUGH, William (2009). *Cradle to Cradle. Re-Making The Way We Make Things*. London: Vintage Books
- BROOKS, David (2000). *BoBos in Paradise. The New Upper Class and How They Got There*. New York: Simon & Schuster
- BROWN, Gary, DESROSIER, Theron, PETERSON, Nils, CHIDA, Meriem y LAGIER, Randy (2009). Engage Employers in Assessment. *About Campus*, 14(5), 5–14
- BRUNAT, David (24/04/2017). La miseria de ser becario de Adrià, Muñoz o Berasategui: 16 horas a palos y sin cobrar. *El Confidencial*. Disponible en https://www.elconfidencial.com/espana/2017-04-24/los-becarios-de-adria_1371187/
- BRUNAT, David (01/05/2017). Los chefs Michelin defienden tener becarios sin cobrar: «Para ellos es un privilegio». *El Confidencial*. Disponible en https://www.elconfidencial.com/espana/2017-05-01/michelin-arzak-munoz-masterchef-defienden-becarios-alta-cocina_1375118/
- BRUNO, Giuliana y SMITH, Marquard (2008). Cultural Cartography, Materiality and the Fashioning of Emotion. Interview with Giuliana Bruno. En SMITH, Marquard, *Visual Culture Studies. Interviews with Key Thinkers*, 144–165. London: Routledge
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós

- CABELLO/CARCELLER (2008). Sobre los extrarradios. Nuevas centralidades: una introducción posible. En CABELLO/CARCELLER (Eds.) *Extrarradio. Reflexiones sobre las prácticas artísticas actuales más allá del centro*, 112–125. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udalak
- CABRERO, Ignacio (2016) Sin título. En *Thomas Hirschhorn. Equality float. Carroza de la igualdad de Thomas Hirschhorn* [Hoja de sala]. Expuesta en Es Baluard. Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 15 julio –18 setiembre 2017. Disponible en <http://www.esbaluard.org/wp-content/uploads/2017/07/Full-de-sala2.pdf>
- CADENAS, Hugo (2012). La desigualdad en la sociedad. Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna. *Persona y sociedad*, 26(2), 51–77. Disponible en <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/117>
- CAGE, John (1961). *Silence. Lectures and Writings by John Cage*. Hanover (NH): Wesleyan University Press
- CALIDAD AMBIENTAL, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PREVENCIÓN DE RIESGOS. COMISIÓN DE LA CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS [CADEP] (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Disponible a https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- CAMNITZER, Luis (2017). Ni arte ni educación. En GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID (Ed.), *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, 19–26. Madrid: Catarata
- CAMUS, Albert (1995). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza
- CARDINAL, Roger (2001). Toward an Outsider Aesthetic. En HALL, Michael D. y METCALF, Eugene W., *The Artist Outsider. Creativity and the Boundaries of Culture*, 21–43. Washington (DC)/London: Smithsonian Institution
- CARERI, Francesco (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili
- CAREY, John (2006). *What Good Are the Arts?*. London: Faber & Faber
- CARO, Antonio y ELOSÚA, Marcelino (Coords.) (2004). *Diccionario LID de Comunicación y Marketing*. Madrid: LID Editorial Empresarial
- CARRASCO BENGÓA, Cristina (Ed.) (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid: La oveja roja
- CARRIÓN, Ulises (2016). *Ulises Carrión. Querido lector. No lea* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), Madrid, 16 marzo–10 octubre 2016
- CAVARERO, Andrea (2006). *Relating Narratives. Storytelling and Selfhood*. New York: Routledge
- CAVARERO, Andrea (2014). Inclinaciones desequilibradas. En SAEZ TAJAFUERCE, Begonya (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo*, 17–38. Barcelona: Icaria
- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage
- CHECA, Fernando (2010). La idea de imagen artística en Aby Warburg: el Atlas Mnemosyne (1924-1929). En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, 135–154. Madrid: Akal
- CHEN, Huey Tsyh (2004). *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. London: Sage

- CHOLESBURY-CUM-ST LEONARDS LOCAL HISTORY GROUP (2013). *Beating the Cholesbury Bounds*. Disponible en <http://www.cholesbury.com/beatbounds.htm>
- CIORBA, Charles R. y SMITH, Neal Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15
- CLIFFORD, James (1988). *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge (MA): Harvard University Press
- CLIMENT BARBA, Aitor (2018). Cabañas remiradas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*, 102–104. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- COBO BEDÍA, Rosa (1995). Género. En AMORÓS PUENTE, Celia (Coord.), *10 palabras clave sobre mujer*, 55–83. Estella: Verbo divino
- CODELLO, Francesco (2016). La educación... autogestionada. En GRUPO DE ESTUDIOS J. D. GÓMEZ ROJAS (Ed.), *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*, 67–73. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio
- COGGSHALL, Jane G., BIVONA, Lauren y RESCHLY Daniel J. (2012). *Evaluating the Effectiveness of Teacher Preparation Programs for Support and Accountability. Research & Policy Brief*. Washington (DC): National Comprehensive Center for Teacher Quality. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543773.pdf>
- COLLINI, Stefan (2012). *What are Universities For?*. London: Penguin Books
- CONFEDERACIÓN GENERAL DE TRABAJADORES – SECCIÓN UNIVERSITAT DE BARCELONA [CGT-UB] (2013). *Resposta al Programa d'acompanyament professional JOBSUPPORT UB*. Disponible en http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/07/Resposta_jobsupportCGT.pdf
- CONRAD, Clifton F., HAWORTH, Jennifer Grant y MILLARD, Susan Bolyard (1993). *A Silent Success: Master's Education in the United States*. Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press
- CONWAY, Jill Ker (1998). *When Memory Speaks. Reflections On Autobiography*. New York: Alfred A. Knopf
- CORTÁZAR, Julio (1985). Casa tomada. En *Cuentos*, 11–16. Barcelona: Hyspamérica y Orbis
- CORTÁZAR, Julio (2010). *Último Round*. Ciudad de México/Barcelona: RM
- COVERLEY, Merlin (2010). *Psychogeography*. Harpenden: Pocket Essentials
- CRUZ, Juan (09/06/2006). 1.800 gramos de hierba. *El País*. Disponible en https://elpais.com/diario/2006/06/09/cultura/1149804007_850215.html
- DAVIS, Ben (2013). *9.5 Theses On Art and Class and Other Writings*. Chicago (IL): Haymarket Books
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce y Extensión Universitaria de la Universidad de la República
- DEBORD, Guy (2013). Definiciones. En MAYOS SOLSONA, Gonçal (Ed.), *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*, 35–36. Barcelona: RBA
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Francesco (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. València: Pretextos

- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2010). *Rizoma. Introducción*. València: Pre-textos
- DERRIDA, Jacques (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta
- DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA [DOGC] (20/07/2010). *Departamento de Trabajo. Resolució TRE/2425/2010, de 16 de juny, per la qual es disposa la inscripció i la publicació de l'Acord de la Comissió negociadora sobre modiicacions en el text articulat del Conveni col·lectiu de treball del personal docent i investigador de les universitats públiques catalanes, per al període de 10.10.2006 a 31.12.2009 (codi de conveni ním. 7902500)*. Disponible en <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5674/1108400.pdf>
- DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA [DOGC] (11/06/2014). *Universidad de Barcelona. Resolución de 30 de mayo de 2014, por la que se convocan concursos públicos para la contratación de profesores asociados*. Disponible en http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?anexos=1&selectedYear=2014&selectMonth=5&numDOGC=6641&language=es_ES#
- DÍAZ, José (Ed.) (2000). *Ojos de aguja. Antología de microcuentos*. Madrid: Círculo de lectores
- DIDI-HUBERMAN, Georges (1998). Préface. *Savoir-mouvement (l'homme qui parlait aux papillons)*. En MICHAUD, Philippe-Alain, *Aby Warburg et l'image en mouvement*, 7–20. Paris: Macula
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2002). *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Les Éditions de Minuit
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2010). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), Madrid, 26 noviembre 2010–28 marzo 2011
- DILLER, Karen R. y PHELPS, Sue F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89.
- DOLPHIJN, Rick y VAN DER TUIN, Iris (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Harbor (MI): Open Humanities Press
- DOMÍNGUEZ MON, Ana (2017). Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género. *Salud Colectiva*, 13(3), 375–390
- DURÁN, María Ángeles (2007). *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?*. Madrid: Espasa Calpe
- EASTON, Dossie y HARDY, Janet W. (2013). *Ética promiscua*. Madrid: Melusina
- ECO, Umberto (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta de Agostini
- ECO, Umberto (1994). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen
- EFE (05/07/2017). Trapero sobre els mossos 'millennials': «Es caracteritzen per la seva falta de lleialtat». *El País*. Disponible en https://cat.elpais.com/cat/2017/07/05/catalunya/1499280050_582440.html
- ELIES, Miriam (16/11/2016). Gas Natural culpa a las administraciones de la tragedia en Reus. *La Vanguardia*. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/local/reus/20161116/411919794473/gas-natural-culpa-administraciones-muerte-anciana-reus.html>
- ELKIN, Lauren (2016). *Flâneuse. Women Walk the City in Paris, New York, Tokyo, Venice and London*. London: Chatto & Windus

- ESKALERA KARAKOLA (2004). Prólogo. En ESKALERA KARAKOLA, HOOKS, bell, BRAH, Avtar, SANDOVAL, Chela, ANZALDÚA, Gloria, LEVINS MORALES, Auroora, BHAVNANI, Kum-Kum, COULSON, Margaret, ALEXANDER, M. Jacqui y MOHANTY, Chandra Talpade, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, 9–32. Madrid: Traficantes de sueños
- ESPELT, Ricard, PEÑA-LÓPEZ, Ismael y RODRÍGUEZ, Enrique (2016). Activismo desde el consumo cooperativo de productos agroalimentarios: ¿economía alternativa o tecnopolítica?. En BALCELLS PADULLÉS, Joan, BERGE BRAVO, Rosa, DELGADO GARCÍA, Ana M., FIORI, Mirela, JULIÀ BARCELÓ, María, MARSAN RAVENTÓS, Clara, Peña-López, Ismael, Pifarré de Moner, María José, Torrubia Chalmenta, Blanca y VILASAU SOLANA, Mònica (Eds), *Building a European Digital Space. Actas del 12º Congreso Internacional Internet, Derecho y Política. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona 7-8 de julio de 2016*, 560–581. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Huygens Editorial
- ESPINAL, María Teresa (2006). *Diccionari de sinònims de frases fetes. Barcelona i València: Universitat Autònoma de Barcelona*. Servei de Publicacions, Publicacions de la Universitat de València i Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2006/89642/Diccionari_sinonims_Espinal_a2006.pdf
- EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DE TÍTULO OFICIAL, BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2010). *Consejo de Universidades. Secretaria General de Coordinación Universitaria. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Expediente Nº 2798/2009 (documento registrado el 4/3/2010, núm. de entrada 658)*. Disponible en http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/bellas_arts.pdf
- FELBER, Christian (2012). *La economía del bien común. Un modelo económico que supera la dicotomía entre capitalismo y comunismo para maximizar el bienestar de nuestra sociedad*. Barcelona: Ediciones Deusto
- FINKEL, Donald L. y MONK, G. Stephen (1983). Teachers and Learning Groups: Dissolution of the Atlas Complex. *New Directions for Teaching & Learning*, 14, 83–97
- FIRTH, Raymond (1974). Introducción: Malinowski como científico y como hombre. En FIRTH, Raymond (Comp.), *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*, 1–17. Madrid: Siglo XXI
- FITZPATRICK, Kathleen (2011). *Planned Obsolescence. Publishing, Technology, and the Future of the Academy*. New York: New York University Press
- FLICK, Uwe (2009). *An Introduction To Qualitative Research*. London: Sage
- FLORIDA, Richard (2004). *The Rise of Creative Class*. New York: Basic Books
- FOLSOM, Ed y PRICE, Kenneth M. (2005). *Re-Scripting Walt Whitman: An Introduction to His Life and Work*. Disponible en <http://whitmanarchive.org/criticism/current/anc.00152.html>
- FONTCUBERTA, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- FREIRE, Espido (2006). *Mileuristas. Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FRUTOS, Francisco (2003). *El comunismo contado con sencillez*. Madrid: Maeva
- GALEANO, Eduardo (2006). *El libro de los abrazos*. Ciudad de México: Siglo XXI
- GALINDO, Gabriela (2004). Bas Jan Ader. Una obra en tres caídas. *Réplica 21*. Disponible en http://www.replica21.com/archivo/articulos/g_h/331_galindo_ader.html

- GARCÍA SANTA CECILIA, Carlos (10/04/1985). El dibujante Quino, creador de Mafalda, indignado por la utilización de sus viñetas como emblemas franquistas. *El País*. Disponible en https://elpais.com/diario/1985/04/10/cultura/481932001_850215.html
- GARCÍA, Almudena (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera libros
- GARLAND, Christian (2014). Emboldened and Unterrified. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 71–80. Bristol: HammerOn Press
- GASOL, Daniel (2017). La cultura que (desgraciadament) ve de camí. *Revista Mirall*. Disponible en <http://revistamirall.com/2017/03/21/la-cultura-que-desgraciadament-ve-de-cami/>
- GEARHART, Maryl, HERMAN, Joan L., NOVAK, John R. y WOLF, Shelby A. (1995). Toward the Instructional Utility of Large-Scale Writing Assessment: Validation of a New Narrative Rubric. *Assessing Writing*, 2(2), 207–242
- GEERTS, Evelien y VAN DER TUIN, Iris (2016). *Diffraction & Reading Diffractionally*. Disponible en <http://newmaterialism.eu/almanac/d/diffraction>
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra
- GOMBRICH, Ernst. H. (1986). *Aby Warburg. Una biografía intelectual*. Madrid: Alianza
- GRADIN MONTERO, Celia (2006). *Mapas, redes y sincronizaciones como metáforas del pensamiento artístico*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/1542>
- GRAEBER, David (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*. New York: Melville House
- GRAMSCI, Antonio (2011). Filosofía de la praxis. En SERNA, Justo y PONS, Anacleto (Eds.), *Antonio Gramsci. ¿Qué es la cultura popular?*, 49–89. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València
- GRASS, Günter (1975). *Diario de un caracol*. Barcelona: Barral
- GRAU COSTA, Eulàlia (Coord.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogías femeninas. Art, recerca i docència. Volum 1*. Barcelona: Edicions Saragossa y Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia, GRASSO GALERA, Guillermo Ginés y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2015, junio). Tres cursos de experiencia e innovación en la sistematización de las técnicas CAD-CAM: una proyección profesionalizadora actual en el ámbito de la escultura. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2017, abril). Extensiones en el territorio. Experiencias de arte, aprendizaje-servicio y sostenibilidad. *VII Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Badajoz, España
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (2017). Fichas didácticas. Un repaso de las herramientas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*,

- 22–28. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.) (2018). *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESE (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- GRAU COSTA, Eulàlia, PORQUER RIGO, Joan Miquel, MORETÓ ALVARADO, Laia, PACHECO PUIG, Juancho y ROS VALLVERDÚ, Jaume (2018). *Genealogías. Identidades textiles* [Folleto autoeditado]. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/120319>
- GRAU COSTA, Eulàlia, PORQUER RIGO, Joan Miquel, TEIXIDOR SIMÓ, Enric, ROS VALLVERDÚ, Jaume, MORÓN VELASCO, Mar y COMES SOLÉ, Pilar (2016, junio). Parajes sin límites. Una intervención artística en clave ApS para compartir en el Día Internacional de las Artes. *XIII Foro Internacional de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/wouob2>
- GRAU COSTA, Eulàlia y SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ, Alaitz (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 16–21. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- GRAU COSTA, Eulàlia, ROS VALLVERDÚ, Jaume, PORQUER RIGO, Joan Miquel y SERRANO NAVAMUEL, Francisco Javier (2017, junio). «Seis miradas. Escultura y figuración, escultura y creación» o una exposición de genealogías docentes a través de escultura figurativa. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/yPp9iq>
- GROS SALVAT, Begonya y ROMANÁ BLAY, Teresa (2005). *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro y Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
- GROYS, Boris (2009). Education by Infection. En MADOFF, Steven H., *Art School (Propositions for the 21st Century)*, 25–32. Cambridge (MA): MIT Press
- GRUPO ApS(UB) (2016, octubre). Compartir ideas. La universidad va al instituto. Una experiencia ApS transversal en la Universitat de Barcelona. *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Santiago de Compostela, España*. Disponible en http://www.ub.edu/grupapsub/sites/default/files/Compartirideas_experiencia_APSU7_texto.pdf
- GRUPO ApS(UB) (2017). *¿Qué es el ApS?*. Disponible en <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/qu%C3%A9-%C3%A9s-el-aps>
- GUADAMUZ, Andrés (2016). The monkey selfie: copyright lessons for originality in photographs and internet jurisdiction. *Internet Policy Review*, 5(1). Disponible en <https://policyreview.info/articles/analysis/monkey-selfie-copyright-lessons-originality-photographs-and-internet-jurisdiction>
- GUATTARI, Félix (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos
- GUMÍ, Jordi (2016). *Apuntes de fotografía básica. Recursos y técnicas básicas de fotografía analógica*. Barcelona: Gustavo Gili
- HAHN, Jan Hendrik, MENTZ, Elsa y MEYER, Lukas (2009). Assessment Strategies for Pair

- Programming. *Journal of Information Technology Education*, 8, 273–284. Disponible en <http://www.jite.org/documents/Vol8/JITEv8p273-284Hahn407.pdf>
- HALBERSTAM, Judith (1998). *Female Masculinity*. Durham (NC): Duke University Press
- HAN, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder
- HARAWAY, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599
- HARVEY, David (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- HARVEY, Lee (1995). Editorial: The Quality Agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5–12. Disponible en <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201995%20Editorial%20Quality%20Agenda.pdf>
- HASEBE-LUDT, Erika, CHAMBERS, Cynthia, OBERG, Antoinette y LEGGO, Carl (2008). Embracing the World, With All Our Relations: Métissage as an Artful Braiding. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with Alrtography*, 57–70. Rotterdam: Sense Publishers
- HAWORTH, Jennifer Grant y CONRAD, Clifton F. (1996). *Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High-Quality Programs*. Boston (MA): Allyn & Bacon.
- HAYNES, Deborah J. (1998). Warburg, Aby. En TURNER, Jane (Ed.), *The Dictionary of Art*, Vol. 32, 854–855. London: Crove
- HAYTON, James (2015). *PhD. An uncommon guide to research, writing & PhD life*. Milton Keynes: James Hayton PhD
- HEIN, Serge F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry. How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze?. *Cultural Studies <> Critical Methodologies* 16(2), 132–140
- HELLER, Joseph (2017). *Work*. London: Penguin Books.
- HEPNER, Michelle y DICKSON, Warren (2013). The Value of ERP Curriculum Integration: Perspectives from the Research. *Journal of Information Systems Education*, 24(4), 309–326
- HERNÁNDEZ, Esteban (2014). *El fin de la clase media*. Madrid: Clave intelectual.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro
- HERNÁNDEZ, Fernando y RIFÀ, Montserrat (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro
- HIRSCHHORN, Thomas (2016). Equality float. En *Thomas Hirschhorn. Equality float. Carroza de la igualdad de Thomas Hirschhorn* [Hoja de sala]. Expuesta en Es Baluard. Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 15 julio –18 setiembre 2017. Disponible en <http://www.esbaluard.org/wp-content/uploads/2017/07/Full-de-sala2.pdf>
- HISCOX LTD. (2017). *The Hiscox Online Art Trade Report 2017. A Market Yet to Awaken?*. Disponible en <http://www.hiscox.es/sites/www.hiscoxspain.com/files/filedepot/The%20Hiscox%20Online%20Art%20Trade%20Report%202017.pdf>
- HOEY, J. Joseph y FELD-GORE, Jeffrey A. (2014). Alternative Spring Break at the Savannah College of Art and Design: Engaging Art and Design Students in Community Service. *New Directions for Institutional Research*, 162, 77–86
- HOM, Willard C. (2011). Stakeholders in the Institutional Effectiveness Process. *New Direc-*

- tions for Community Colleges, 153, 89–101
- HONAN, Eileen y BRIGHT, David (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731–743
- HOWE, Neil y STRAUSS, William (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books
- IBAÑEZ, María Jesús (19/09/2017). Magisterio de la UB empieza el curso a medio gas por una protesta docente. *El Periódico de Catalunya*. Disponible en <http://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170919/magisterio-universitat-barcelona-clases-medio-gas-semana-protesta-profesores-asociados-6294638>
- IBAÑEZ, Tomás (2014). *Anarquismo es movimiento. Anarquismo, postanarquismo y neoanarquismo*. Barcelona: Virus Editorial
- INTERNACIONAL SITUACIONISTA (2013). Teoría de los momentos y construcción de situaciones. En MAYOS SOLSONA, Gonçal (Ed.), *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*, 58–61. Barcelona: RBA
- IRELAND, Jennifer, CORREIA, Helen Mary y GRIFFIN, Tim Mark (2009). Developing quality in e-learning: A framework in three parts. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 250–263
- JAGODZINSKI, Jan y WALLIN, Jason (2013). *Arts-Based Research. A Critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers
- JONSSON, Anders y SVINGBY, Gunilla (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144
- KACZYNSKI, Theodore (s. f.). *La sociedad industrial y su futuro. Manifiesto Unabomber*. [s. l.]: [s. e.]. Disponible en <https://sindominio.net/ecotopia/textos/unabomber.html>
- KAMPFRAD, Ingvar y TÖREKULL, Bertil (2008). *La historia de IKEA®. Su fundador cuenta los secretos de la empresa que ha entrado en todos los hogares del mundo*. Madrid: La Esfera de los Libros
- KARROW Jr., Robert W. (2000). About this book. En JACKSON, Ian, MORGAN, Pam y PIPPIN, Karma (Eds.), *Gerardus Mercator. Duisburg, 1595. Atlas sive Cosmographicae Meditationes de Fabrica Mundi et Fabricati Figura*, 1–29. Oakland (CA): Octavo. Disponible en https://web.archive.org/web/20160310032427/http://mail.nysoclib.org/Mercator_Atlas/MCRATS.PDF
- KAUFMANN, Emil (1952). Three Revolutionary Architects, Boullée, Ledoux, and Lequeu. *Transactions of The American Philosophical Society*, 42(3), 433–560. Disponible https://monoskop.org/images/3/38/Kaufmann_Emil_Three_Revolutionary_Architects_Boullée_Ledoux_and_Lequeu.pdf
- KLEIN, Naomi (2000). *No Logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós
- KLEIN, Naomi (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós
- KUNST, Bojana (2015). *Artist at Work. Proximity of Art and Capitalism*. Winchester: Zero Books
- LAFORET, Carmen (2004). *Nada*. Barcelona: Destino
- LAFUENTE FERRARI, Enrique (1976). Prólogo. En PANOFSKY, Erwin, *Estudios sobre iconología*, IX–XL. Madrid: Alianza
- LAILACH, Michael (2007). *Land Art*. Madrid: Taschen
- LAPHANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (1993). *Diccionario del Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós

- LATHER, Patti y ST. PIERRE, Elisabeth A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633
- LATOUR, BRUNO (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial
- LAUTERBACH, Ann (2009). The Thing Seen: Reimagining Arts Education for Now. En MADOFF, Steven H., *Art School (Propositions for the 21st Century)*, 85–97. Cambridge (MA): MIT Press
- LEE, Joanne (2013). “Without a Master”: Learning Art through an Open Curriculum. En POTTER, M. C. (Ed.), *The concept of “Master” in Art Education in Britain and Ireland, 1770 to the Present*, 251–260. Surrey: Ashgate Publishing
- LEGGO, Carl (2008). Autobiography: Researching our lives and living our research. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with A/r/tography*, 3–23. Rotterdam: Sense Publishers
- LENORE, Víctor (2014). *Indies, Hipsters y Gafapastas. Crónica de una dominación cultural*. Madrid: Capitán Swing
- LENER, Ben (2017). *El odio a la poesía*. Barcelona: Alpha Decay
- LENER, Jaime (2005). *Acupuntura urbana*. Barcelona: Institut d’Arquitectura Avançada de Catalunya
- LEVANDER, Lena M. y MIKKOLA, Minna (2009). Core Curriculum Analysis: A Tool for Educational Design. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 15(3), 275–286
- LEY I/2003, DE 19 DE FEBRERO, DE UNIVERSIDADES DE CATALUNYA. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, España, 20 de febrero de 2003. Disponible en <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3826/318789.pdf>
- LEY ORGÁNICA 10/1995, DE 23 DE NOVIEMBRE, DEL CÓDIGO PENAL. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- LIPPARD, Lucy R. (1994). Crossing into Uncommon Grounds. En HALL, Michael D. y METCALF, Eugene W., *The Artist Outsider. Creativity and the Boundaries of Culture*, 2–20. Washington (DC)/London: Smithsonian Institution
- LIPPARD, Lucy R. (2016). *Yo veotú significas*. Bilbao: Consonni
- LITTLEJOHN, Deborah K. (2011). *Anticipation and Action in Graduate-level Design Programs: Building a Theory of Relationships among Academic Culture, Professional Identity and the Design of the Teaching Environment*. Tesis doctoral. North Carolina State University. Disponible en <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
- LODGE, David (2003). *El mundo es un pañuelo*. Barcelona: Anagrama
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos
- LUCÁCKS, György (2010). *La teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Godot
- MALINOWSKI, Bronislaw (1961). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E. P. Dutton & Co.
- MANDELBROT, Benoît B. (1987). *Los objetos fractales*. Barcelona: Tusquets

- MANDELBROT, Benoît B. y HUDSON, Richard L. (2008). *The (mis)Behaviour of Markets. A Fractal View of Risk, Ruin, and Reward*. London: Profile Books.
- MARCHESE, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Madrid: Ariel
- MARCOS VALIENTE, Oscar y MATEU GIRAL, Jaume (2005). *En camí cap a la sostenibilitat. Perfil Ambiental de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- MARCUS, Laura (2006). *Auto/biographical discourses. Theory, Criticism, Practice*. Manchester: Manchester University Press
- MARÍN, Ricardo (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística. En HERNÁNDEZ, Fernando y RICART, Marta (Eds.), *III Jornades de Història de l'Educació Artística*, 23–37. Barcelona: Edicions Belles Arts
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (2008). Aprendizaje-Servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades*, 11–26. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- MARTÍNEZ RIGOL, Sergi (2000). *El retorn al centre de la ciutat. La reestructuració del Raval entre la renovació i la gentrificació*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/31847>
- MARX, Karl (2003). *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels
- MASSEY, Doreen (s. f.). *Landscapespace/politics: an essay*. Disponible en <https://thefutureoflandscape.wordpress.com/landscapespacepolitics-an-essay/>
- MATA BENEDICTO, Josep (2013). *Andar-i-ego: el trazador de caminos y direcciones*. Barcelona: Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona, Edicions Saragossa y Bonart Cultural
- MATA BENEDICTO, Josep y JUANPERE HUGUET, Salvador (Eds.) (2013). *Monumentum. Homenaje a los donantes de cuerpo en el Campus de Bellvitge*. Barcelona: Comisión de Publicaciones y Ediciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa
- MAYHEW, Margaret (2014). Marginal Inquiries. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 263–290. Bristol: HammerOn Press
- MAZZEI, Lisa A. (2007). *Inhabited Silence in Qualitative Research. Putting Poststructural Theory to Work*. New York: Peter Lang
- MAZZEI, Lisa A. (2016). Voice Without a Subject. *Cultural Studies <> Critical Methodologies* 16(2), 151–161
- MCLEOD, Stephen G., BROWN, Gavin C., MCDANIELS, Preselfannie W. y SLEDGE, Lawrence (2009). Improving Writing with a PAL: Harnessing the Power of Peer Assisted Learning with the Reader's Assessment Rubrics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 488–502. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869333.pdf>
- MÉNDEZ, Tatiana (2017). Crear identidades. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia*.

- Volumen 2*, 34. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona
- MENDOZA, Eduardo (1986). *La ciudad de los prodigios*. Barcelona: Seix Barral
- MESSICK, Samuel (1996). Validity of Performance Assessments. En PHILLIPS, Gary W., *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, 1–18. Washington (DC): National Center for Education Statistics. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
- MEYER, Joan L. (2003). Coaching and Counselling in Organizational Psychology. En SCHABRACQ, Marc J., WINNUST, Jacques A. M. y COOPER, Cary L. (Eds.), *The Handbook of Work & Health Psychology*, 569–584. Chichester: John Wiley & Sons
- MICHAUD, Philippe-Alain (1998). *Aby Warburg et l'image en mouvement*. Paris: Macula
- MILLÁS, Juan José (2005). *Hay algo que no es como me dicen: el caso de Nevenka Fernández contra la realidad*. Madrid: Punto de Lectura
- MILLER, Karl (1987). *Doubles. Studies in Literary History*. Oxford: Oxford University Press
- MIRALLES I MONTSERRAT, Joan (1985). *Història oral. Qüestionari i guia didàctica*. Palma: Editorial Moll
- MOLINA, Víctor (2015). Divagacions al voltant d'un fil. En IF BARCELONA (Ed.), *Figures del desdoblament. Titelles, màquines i fils*, 153–169. Barcelona: Comanegra
- MOLINER RUÍZ, María Juana (1998). *Diccionario de usos del español*. Madrid: Gredos
- MOMEÑE, Eduardo (2016). *La visión fotográfica. Curso de fotografía para jóvenes fotógrafos*. [s. l.]: AfterPhoto
- MONTERO, Rosa (2017). *La carne*. Barcelona: Debolsillo
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2008). *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva
- MORETTI, Franco (2000). *The Way of The World. The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso
- MORRA, Joanne y SMITH, Marquard (2006). Introduction. En MORRA, Joanne y SMITH, Marquard (Eds.), *Visual Culture. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Volume I. What are Visual Studies?*, 1–18. London: Routledge
- MORRIS, William (1977). *Arte y Sociedad Industrial. Antología de escritos*. València: Fernando Torres Editor
- MOULIN, Raymonde y PASSERON, Jean-Claude (1985). *Les artistes: essai de morphologie sociale*. Paris: La documentation française
- MOUSTAKAS, Clark E. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage
- MUÑOZ CARRIÓN, Antonio (2015). La creación colectiva: producción, comunicación y vivencia. En IRIBAS RUDÍN, Ana (Ed.), *La actitud del artista*, 157–196. Madrid: Clepsidra
- MURRAY SHAFFER, Raymond (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- NAVARRO, Elvira (2014). *La trabajadora*. Madrid: Random House
- NAVARRO, Vicenç (2016). *Lo que se llama economía colaborativa no tiene nada de colaborativa*. Disponible en <http://www.vnavarro.org/?p=13712>
- NEDDO, Nick (2016). *El artista orgánico. Como hacer pinturas, papel, pigmentos, impresiones y utensilios de arte con materiales sacados de la naturaleza*. Barcelona: Promopress
- NESTEL, Debra, IVKOVIC, Amélie, HILL, Robyn A., WARRENS, Anthony N., PARASKEVAS, Pa-

- raskeva A., McDONNELL, Jacqueline A., MUDARIKWA, Ruvimbo S. y BROWNE, Chris (2012). Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new Graduate Entry Medical Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 1–17
- NIEDZVIECKI, Hal (2000). *We Want Some Too. Underground Desire And The Reinvention of Mass Culture*. Toronto: Penguin Books
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton (NJ): Princeton University Press
- OBRA SOCIAL “LA CAIXA” (2017). *Dossier de prensa de la exposición «Ejercicios para sembrar relámpagos. Una propuesta de Nicolás Paris. Colección “la Caixa” Arte Contemporáneo*. Disponible en http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/show_annex.html?id=59740
- OBSERVATORIO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUNYA [OSU] (2016). *El professorat universitari a Catalunya. Evolució recent de les plantilles PDI a les universitats públiques catalanes*. Disponible en http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2016/09/PDI_ca.pdf
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilitat de l'inútil. Manifest*. Barcelona: Quaderns Crema
- PANOFF, Michel (1974). *Malinowski y la antropología*. Barcelona: Labor
- PANOFSKY, Erwin (1976). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza
- PANOFSKY, Erwin (1983). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza
- PARAJUÁ, Daniel (2016). No se puede hacer nada. Se puede hacer todo. En GRUPO DE ESTUDIOS J. D. GÓMEZ ROJAS (Ed.), *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*, 111–127. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio
- PEIRY, Lucienne (2001). *Art Brut, The Origins of Outsider Art*. Paris: Flammarion
- PEREC, Georges (1988). *La vida instrucciones de uso*. Barcelona: Anagrama
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2014). Crisis multidimensional y ajuste feminizado: retos y oportunidades. En CARRASCO BENGÓA, Cristina (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, 171–192. Madrid: La oveja roja
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños
- PÉREZ SALAZAR, Gabriel, AGUILAR EDWARDS, Andrea y GUILLERMO ARCHILLA, María Ernestina (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79–100. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59533233004>
- PETRE, Marian y RUGG, Gordon (2010). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Berkshire: Open University Press
- PHELAN, Colin y WREN, Julie (2005). *Exploring Reliability in Academic Assessment*. Disponible en <https://chfasoa.uni.edu/reliabilityandvalidity.htm>
- PIERA, Maite (2011). *Buscar trabajo para Dummies*. Madrid: Centro Libros PAFP
- PIRANDELLO, Luigi (2017). *Uno, nessuno e centomilla*. Roma: Newton Compton
- PIRSIG, Robert M. (2008). *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. Ciudad de México/Madrid: Sexto Piso
- POINDEXTER, Sandra, ARNOLD, Pamela y OSTERHOUT, Christopher (2009). Service-Learning from a Distance: Partnering Multiple Universities and Local Governments in a Large Scale Initiative. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 56–67

- POITRAS, Geoffrey (s. f.). *Notes on Luddites and Neo-luddites*. Disponible en <http://www.sfu.ca/~poitras/luddites.pdf>
- POLLOCK, Griselda (2007). Modernidad líquida y análisis transdisciplinar de la cultura. En OCHOA DE MICHELENA, FRANCISCO (Ed.), *Arte, ¿líquido?*, 27–34. Madrid: Sequitur
- POLLOCK, Griselda (2012). Unexpected Turns: The Aesthetic, the Pathetic and the Adversarial in the Longue Duree of Art's Histories. *Journal of Art Historiography*, 7, 1–32. Disponible en <https://arthistoriography.files.wordpress.com/2012/12/pollock.pdf>
- POPHAM, W. James (1997). What's Wrong—and What's Right—with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2013). Still Bellas Artes? Thoughts on the Validity of a Term. En GARCÍA LÓPEZ, Ana (Coord.), *Fine Art Practice, Research and Education Across Europe. PARADOX Fine Art European Forum*, 903–911. Granada / New York: Universidad de Granada y Downhill Publishing. Disponible en <http://goo.gl/y5P7Ru>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (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.
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). «Tough Love»: Apuntes, certezas y dudas tras el primer curso de un profesor universitario novel en Arte. *Observar*, 8, 109–137. Disponible en <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=62>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). *Memoria para Concurso para la selección de personal académico contratado temporal de la Universidad de Barcelona, de acuerdo con la convocatoria aprobada por resolución [del] rector del 30 de mayo de 2014*. Documento no publicado
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2014). Repensar el Territori. Observatori del Paisatge de Catalunya. *Vèrtex*, 255, 68–75. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108278/1/658558.pdf>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016, junio–julio). Arte y sostenibilidad como ejes de un curso de formación complementaria en una universidad catalana. Una propuesta en construcción. *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/VymGup>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016, junio–julio). Horizontalidad, cultura de masas y complejidad en los Estudios de Género vinculados a estudios superiores de arte. Ejemplo de un caso. *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/7YxQv1>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2016). Imaginario cartográfico. Metodología y consideraciones preliminares para un marco teórico sobre educación superior. *Arte y Movimiento*, 15, [s. p.]. Disponible en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/issue/view/233>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (Coord.) (2017, junio). Grassroots. Proyectos creativos (y didácticos) para entretejer comunidad (y facultades) desde la creación artística. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/FbccVE>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel (2018). La necesidad de abarcarlo y la imposibilidad de combinarlo. Aby Warburg como protagonista de una «Bildungsroman». *Arte y Movimiento*, 18, 57–68. Disponible en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3682>

- PORQUER RIGO, Joan Miquel y [omitido] (2015, setiembre). Opening the Cabinet: Approaching a Framework for the Research of Higher Education in the Visual Arts from the Outskirts. *Paradox Fine Art Forum Biennial Conference*. Poznań, Polonia. Disponible en <http://goo.gl/8wAVa6>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y GRAU COSTA, Eulàlia (Eds.) (2016). *Treure pols de sota l'aigua. Tallers oberts i accions artístiques*. Facultat de Belles Arts UB, Projecte Sea-Store i Festival Drap-Art en clau d'Aprenentatge Servei [Folletín autoeditado]. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/120835>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel y GRAU COSTA, Eulàlia (Eds.) (2017). *Quatre actes. Una exposició col·lectiva itinerant d'obres seleccionades a art+social+tèxtil'17* [Folletín autoeditado]. Disponible en <http://goo.gl/Y6DroY>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ASENSIO FERNÁNDEZ, José Antonio y CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores (2017, abril). Genealogías de anonimato. Un pretexto para recuperar la memoria a través de fichas didácticas en una publicación transversal. *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Badajoz, España. Disponible en <http://goo.gl/Wum3qG>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, ASENSIO FERNÁNDEZ, José Antonio y ROS VALLVERDÚ, Jaume (2015, junio). Lea las instrucciones de uso: fichas de Trabajo Contemporáneas para una asignatura introductoria a los Procesos y Proyectos de la Creación Artística. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en <http://goo.gl/yAqWgt>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores, ARREGUI PRADAS, Rocío y VIVES ALMANSA, Rosa (2016, junio-julio). El proyecto «Periferia, Arte y Sostenibilidad: visiones actuales de los agentes externos sobre la calidad, los retos y las necesidades de las titulaciones universitarias en torno a la creación artística». *XIII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/WGqebf>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia, CALLEJÓN CHINCHILLA, María Dolores y MONTORO CABRERA, Carmen (2017, junio). Arte+Social+Textil. Tejiendo redes de creación y de visibilidades desde una perspectiva de reivindicación. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y MAURICIO FALGUERAS, Carles (2014). Tejiendo con hilo nuevo. La Unidad de Experimentación Artística «Nuevos Recubrimientos y Contenedores en Arte». En DÍAZ-ROMÁN, Amparo y RAMIRO SÁNCHEZ, M^a Teresa (Comps.), *FECIES 2012*, 510–516. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual y Universidad de Granada. Disponible en http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/FECIES_CAPITULOS_2014.pdf
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015, marzo). Una formación para formadores. Recuperación de Isatis tinctoria. *V Congreso de Educación Artística y Visual*. Huelva, España. Disponible en <http://goo.gl/yChDmL>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015, junio). Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y del oficio tradicional. *3rd International*

- Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España. Disponible en <http://goo.gl/GhaJX6>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y PIÑOL TORRENT, Francesca (2015). *Alguns apunts sobre l'herba blava* [Folletín autoeditado]. Disponible en <http://goo.gl/6CrN7G>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y ROS VALLVERDÚ, Jaume (2017, junio). Generando desajustes por un cambio sistémico mediante las artes. ATESEI, un grupo de innovación docente singular en la Universidad de Barcelona. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*. Granada, España. Disponible en <http://goo.gl/kzyc3r>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, GRAU COSTA, Eulàlia y ROS VALLVERDÚ, Jaume (Eds.) (2017). *Contenidors d'olors. Un projecte d'exposició-instal·lació efímera. Escultura ceràmica, land art i interacció amb el paisatge* [Folletín autoeditado]. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/120833>
- PORQUER RIGO, Joan Miquel, ROS VALLVERDÚ, Jaume y GRAU COSTA, Eulàlia (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. *Revista del CIDUI*, 2, 1–7. Disponible en <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/589/565>
- PRECIADO, Paul B. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama
- PROL, Gerardo (2012). *Ficha Subjetividad objetivada*. Disponible en https://issuu.com/geprol/docs/ficha_subjetividad_objetivada
- PUNCH, Keith F. (1999). *Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes
- RAO, Venkatesh (2011). *The Gollum Effect*. Disponible en <https://www.ribbonfarm.com/2011/01/06/the-gollum-effect/>
- RAQUEJO, Tonia (2003). *Arte hoy: Land Art*. Madrid: Nerea
- RAUNIG, Gerald (2013). *Factories of Knowledge. Industries of Creativity*. Los Angeles (CA): Semiotext(e)
- RED ESPAÑOLA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (s. f.). *Qué es el ApS*. Disponible en <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>
- REDACCIÓN (s. f.). Arqueología experimental: una bramadera. *Diario de los Yacimientos de la Sierra de Atapuerca*. Disponible en <http://diariodeatapuerca.net/Unabramadera.pdf>
- REDACCIÓN (25/04/2014). Quino: «La temática anticapitalista de Mafalda contrarresta sus inicios capitalistas». *Ecodiario.es*. Disponible en <http://ecodiario.economista.es/actualidad-eAm-argentina/noticias/5649814/03/14/Quino-La-tematica-anticapitalista-de-Mafalda-contrarresta-sus-inicios-capitalistas-.html>
- REDACCIÓN (08/06/2015). El spot «hecho y dicho» de Gas Natural Fenosa intenta combatir el cliché empresarial. *PRNoticias*. Disponible en <http://prnoticias.com/marketing/20141935-gas-natural-fenosa-nuevo-anuncio>
- REDACCIÓN (2015). Entrevista a Olga Vinyals Martori. *Artescena social: la lluita per visibilitzar el teatre i el circ social*. *Art Social*, 1, 14–17.
- REDACCIÓN (03/05/2017). El presentador Jordi Cruz triunfa en Twitter por su reacción al error

- más repetido. *Huffington Post*. Disponible en https://www.huffingtonpost.es/2017/05/03/el-presentador-jordi-cruz-triunfa-en-twitter-por-su-reaccion-al_a_22067016/
- REDACCIÓN (2016). Valencia. Experto universitario en fallas. *Ling*, 32, 10. Disponible en https://issuu.com/magazineling/docs/ling_julio2016_web
- REDACCIÓN (2017). Oportunidades en torno al arte. *Revista Emprendedores*, 238, 14
- REYNOSO, Carlos (2015). *Árboles y redes: crítica del pensamiento rizomático*. Disponible en <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/articulos/Reynoso-Critica-del-pensamiento-rizomatico-2ed.pdf>
- RIBAS TUR, Antoni (09/01/2016). La refundada Plataforma d'Artistes de Catalunya comença a caminar. *Diari Ara*. Disponible en http://www.ara.cat/cultura/refundada-Plataforma-dArtistes-Catalunya-caminar_0_1501049971.html
- RICHARDE, R. Stephen (2008). The Humanities Versus Interrater Reliability. *Assessment Update*, 20(4), 1–2, 10–11
- RIECHMANN, Jorge y RECIO, Albert (1997). *Quien parte y reparte... El debate sobre la reducción del tiempo de trabajo*. Barcelona: Icària
- RIVIÈRE, Tiphaine (2016). *Maldita tesis*. Barcelona: Penguin Random House
- RIZVI, Fazal y Lingard, Bob (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid: Morata
- ROBERTS, John (1999). Certerial. En HARRISON, Charles (Ed.), *Art & Language in Practice. Vol. 2. Simposi crític / Critical Symposium*, 11–26. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies
- ROBINSON, Julia (2009). John Cage y la «investidura»: emascular el sistema. En CAGE, John, *La anarquía del silencio. John Cage y el arte experimental* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), 23 octubre 2009–10 enero de 2010.
- RODRÍGUEZ GALLEGO, Margarita R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157/41700>
- RODRÍGUEZ, Emmanuel y GÁMEZ, David (julio, 2016). Más allá del cooperativismo, más allá de la economía social. *Primeras Jornadas de Municipalismo, autogobierno y contrapoder*. Málaga, España. Disponible en <http://www.fundaciondeloscomunes.net/mas-alla-del-cooperativismo-mas-alla-de-la-economia-social/>
- RODRÍGUEZ, Sergio (2009). *Busque, compare y, si encuentra un libro mejor, ¡cómpralo! Los anuncios que se quedaron en nuestra memoria*. Barcelona: Random House
- ROLFE, Gary (2014). We Are All Para-Academics Now. En WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah, *The Para-Academic Handbook. A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*, 1–5. Bristol: HammerOn Press
- ROM, Mireia (27/03/2017). Ser profesor a Catalunya avui, una professió precària?. *El Crític*. Disponible en <http://www.elcritic.cat/actualitat/ser-professor-avui-una-professio-precaria-13806/>
- ROMANO, Ruggiero y TENENTI, Alberto (1971). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Madrid: Siglo XXI
- ROMERO LAULLÓN, Ricardo (Nega) y TIRADO SÁNCHEZ, Arantxa (2016). *La clase obrera no va al paraíso. Crónica de una desaparición forzada*. Madrid: Akal
- RUANO POSADA, Lucía y Freire Ruíz, Mario (2015). Bramaderas: ¿instrumento o sistema

- de comunicación? Un acercamiento experimental. *Boletín de Arqueología Experimental*, 10, 45–60. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/arqexp/article/view/5685/6099>
- RUBIO, Laura, PRATS, Enric y GÓMEZ, Laia (Coords.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona
- RUIDO, María (2004). Mamá, ¡quiero ser artista! Apuntes sobre la situación de algunas trabajadoras en el sector de la producción de imágenes, aquí y ahora. En PRECARIAS A LA DERIVA (Eds.), *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, 259–267. Madrid: Traficantes de sueños
- RUÍZ DE SAMANIEGO, Alberto y MOURIÑO, José Manuel (Eds.) (2011). *Cabañas para pensar*. Madrid/A Coruña: Maia/Fundación Luis Seoane.
- SÁEZ, Juanjo (2006). *Arte: Conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Random House
- SALCEDO, Elena (2014). *Moda ética para un futuro sostenible*. Barcelona: Gustavo Gili
- SALMERÓN, Miguel (2000). Introducción. En GOETHE, Johann Wolfgang von, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, 7–70. Madrid: Cátedra
- SALMERÓN, Miguel (2002). *La novela de formación y peripecia*. Boadilla del Monte: Antonio Machado Libros
- SAMBRICIO, Carlos (1985). Étienne-Louis Boullé, arquitecto de la sin razón. En BOULLÉ, Étienne-Louis, *Arquitectura. Ensayo sobre el arte*, 7–21. Barcelona: Gustavo Gili
- SAMESHIMA, Pauline (2008). AutoethnoGRAPHIC Relationality through Paradox, Parallax, and Metaphor. En SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.), *Being with A/r/tography*, 45–56. Rotterdam: Sense Publishers
- SÁNCHEZ CABALLERO, Daniel (22/05/2017). Doctorandos: investigar y dar clases gratis en la universidad como forma de vida. *Eldiario.es*. Disponible en http://www.eldiario.es/sociedad/Investigar-clases-gratis-universidad-forma_0_646386070.html
- SÁNCHEZ MECA, Diego (1989). *En torno al superhombre. Nietzsche y la crisis de la modernidad*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones
- SANZ, Marta (2017). *Clavícula*. Barcelona: Anagrama
- SARFATTI LARSON, Magali (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley (CA): University of California Press
- SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ, Aitz (2012). *Una Herida Arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- SAURA PÉREZ, Ángeles (2013). Proyecto Exposiciones enREDadas: El enmascaramiento artístico como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias profesionales. *Historia y Comunicación Social*, 18, 369–383. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44335>
- SAXL, Fritz (2010). Carta de Fritz Saxl a la editorial B.G. Teubner, Leipzig [hacia 1930]. En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, XVI–XVII. Madrid: Akal
- SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (Coord.) (2013). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro

- SCHOELL-GLASS, Charlotte (2001), “Serious Issues”: The Last Plates of Warburg’s Picture Atlas Mnemosyne. En WOODFIELD, Richard (Ed.), *Art History as Cultural History. Warburg’s Projects*, 183–208. London: Routledge
- SCHWITTERS, KURT (1995). *Kurt Schwitters* [Catálogo de exposición]. Expuesta en Instituto Valenciano de Arte Contemporáneo (IVAM), Valencia, 6 abril–18 junio 1995
- SEBALD, Winfried Georg (2002). *Austerlitz*. Barcelona: Anagrama
- SENNETT, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- SHERINGHAM, Michael (2006). *Everyday Life: Theories and Practices from Surrealism to Present*. New York: Oxford University Press
- SIGUÁN, Marisa (1993). Wilhelm Meister y Heinrich von Ofterdingen: De las dificultades de formación del héroe. En LARROSA, Jorge (Ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*, 31–48. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- SINCLAIR, Iain (2003). *London Orbital*. London: Penguin Press
- SINNER, Anita (2017). Cultivating researchful dispositions: a review of a/r/tographic scholarship. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 39–60
- SKULMOSKI, Gregory J., HARTMAN, Francis T. y KRAHN, Jennifer (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1–21
- SMITH, Deborah B. y GADBURY-AMYOT, Cynthia C. (2013). Process evaluation of a teaching and learning centre at a research university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 427–442
- SMITH, Keri (2012). *Cómo ser un explorador del mundo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica y Conaculta
- SMITH, Keri (2013). *Destroza este diario*. Barcelona: Paidós
- SMITH, Keri (2016). *Caos. El manual de accidentes y errores*. Barcelona: Paidós
- SMITH, Phil (2010). *Mythogeography: A Guide to Walking Sideways*. London: Triarchy Press
- SOMOLINOS, Daniel (03/01/2015). El hombre detrás de la Batamanta. *El Mundo*. Disponible en <http://www.elmundo.es/madrid/2015/01/03/54a65e86ca4741b3558b456e.html>
- SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl y GOUZOUASIS, Peter (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers
- STANDING, Guy (2014). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones de Pasado y Presente
- STEIN, Joel (2013). Millennials: The Me Me Me Generation. *Time magazine*, 181(19). Disponible en <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>
- STEVENS, Dannelle D. y LEVI, Antonia J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool To Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling (VA): Stylus Publishing
- STEVENSON, Robert Louise (1999). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Barcelona: Edebé
- STOREY, Valerie y ASADOORIAN III, Malcolm O. (2014). The Political Sense of Urgency for Educational Leadership Preparation Programs to Show Impact Data. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), [s. n.]
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Pro-*

- cedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage
- SUGRANYES, Josep Maria (2000). *Garbellada de refranys*. Valls: Cossetània
- SVAMPA, Maristella (2017). Prólogo. La difícil tarea de pensar alternativas al capitalismo. En ACOSTA, Alberto y BRAND, Ulrich, *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y post-extractivismo*, 9–13. Barcelona: Icaria
- TALLIS, Benjamin (2016). Living in Post-truth: Power/Knowledge/Responsibility. New Perspectives. *Interdisciplinary Journal of Central & Eastern European Politics and International Relations*, 24(1), 7–18
- TERKEL, Studs (2004). *Working. People Talk About What They Do All Day and How They Feel About What They Do*. New York: The New Press
- THIMANN, Michael y GILBHARD, Thomas (2016). *The Library of Aby Warburg*. Disponible en <https://warburg.sas.ac.uk/library/library-aby-warburg>
- THOMPSON, Nato (2015). *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century*. New York/London: Melville House
- THOREAU, Henry David (2002). *Walden o la vida en los bosques. Del deber de la desobediencia civil*. Barcelona: Libros de la Frontera
- TILLÓ BARRUFET, Teresa y SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (2013). Sostenibilidad. En SAYÓS SANTIGOSA, Rosa (Coord.), *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*, 55–59. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona y Octaedro
- TIQQUN (2013). *El silencio y su más allá*. Disponible en <http://tiqqunim.blogspot.com.es/2013/07/el-silecio-y-su-mas-alla.html>
- TIROLE, Jean (2017). *La economía del bien común*. Barcelona: Taurus
- TOFFLER, Alvin (1973). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés
- TOFFLER, Alvin (1998). *Radio National. Life Matters with Norman Swan on Thursday 5/03/1998. Interview with Alvin Toffler*. Disponible en <https://web.archive.org/web/20000914181934/http://www.abc.net.au:80/rn/talks/lm/stories/s10440.htm>
- TÓIBIN, Colm (1998). *Mala sangre: peregrinación a lo largo de la frontera irlandesa*. Barcelona: Península
- TRIAS DE BES, Fernando (2017). La verdad de la posverdad. *El País Semanal*. Disponible en <http://elpaissemanal.elpais.com/confidencias/posverdad-psicologia/>
- TRILLA, Jaume (1993). Pedagogías narrativas. En LARROSA, Jorge (Ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*, 107–128. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- TURLEY, Eric D. y GALLAGHER, Chris W. (2008). On the Uses of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *The English Journal*, 97(4), 87–92
- UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS [UN DESA] (2015). *Higher Education Sustainability Initiative. Climate Change Action for Sustainable Development. In support of Sustainable Development Goal 13: Take urgent action to combat climate change and its impacts*. Disponible en <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2121HESI%20-%20Climate%20Change%20Action%20for%20SD%20final.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (2012). *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. Paris: UNESCO
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (15/12/2016). *Una cinquentena de estudiants de la Facultat de Belles Arts participa en el festival Drap-Art'16*. Disponible en http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2016/12/035.html
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2011). *Pla de racionalització. Menjadors universitaris*. Disponible en http://www.ub.edu/cau/Menjadors/PLA_MENJADORS.pdf
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2013). *Programa acompanyament professional i transició laboral UB JOBSUPPORT UB*. Disponible en <http://www.ub.edu/cgt/wp-content/uploads/2013/04/JOBSUPPORTUB.pdf>
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2013a). *Programa acompanyament professional JOBSUPPORT UB*. Disponible en <http://www.ub.edu/economiaempresa/butlleti/publicacio/wp-content/uploads/2013/07/Servei-JOBSUPPORT-UB.pdf>
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014). *Bases del concurs per a la selecció de personal acadèmic contractat temporal de la Universitat de Barcelona, d'acord amb la convocatòria aprovada per resolució rector del 30 de maig de 2014 (DOGC de 11/06/2014)*. Documento interno
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014a). *Places de professorat associat del concurs per a la selecció de personal acadèmic contractat temporal de la Universitat de Barcelona, d'acord amb la convocatòria aprovada per resolució rector del 30 de maig de 2014 (DOGC de 11/06/2014)*. Documento interno
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2014b). *Memoria 2013-2014*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en http://www.ub.edu/grt/documents/memories/Memoria_2013-2014_cast_baixa.pdf
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [UB] (2015). *Memòria de Responsabilitat Social 2013-2014*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- VALCÁRCEL MEDINA, Isidoro (2015). *Un nuevo modelo de Universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- VALLE MARTÍ, Joan (Coord.) (2012). *Els procediments normalitzats de treball en la gestió integrada de la qualitat, el medi ambient i la seguretat en la docència experimental de les facultats de Belles Arts*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- VALLÉS, Matías (08/10/2016). En Contra: Carme Verdaguer. *Diario de Mallorca*
- VAN GOGH, Vincent (1992). *Cartas a Van Rappard*. Barcelona: Parsifal Ediciones
- VAN GOGH, Vincent (2002). *Cartas a Theo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- VANEIGEM, Raoul (1988). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Madrid: Anagrama
- VARGAS SORIA, Piedad (2014). La pulsión arquitectónica como actividad creativa. Justo Gallego Martínez y la «Catedral» de Mejorada del Campo. *Arte y Ciudad*, 6, 101–124. Disponible en <http://www.arteyciudad.com/revista/index.php/num1/article/view/193/230>
- VÁZQUEZ GARCÍA, Verónica y VELÁZQUEZ GUTIÉRREZ, Margarita (Comps.) (2004). *Miradas al futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (1989). *Escritos subnormales*. Barcelona: Seix Barral
- VENTURINI, Tommaso (2012). Building on faults: How to represent controversies with digital

- methods. *Public Understanding of Science*, 21(7), 796–812. Disponible en http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Building_on_Faults.pdf
- VIA LLOP, Jordi, GARCÍA JANÉ, Jordi y XIRINACS DAMIANS, Lluís M. (2006). *La dimensión cooperativa. Economía social y empresa en el siglo XXI*. Barcelona: Icaria
- VIGENS, Francesc (2004). *El cant de la Sibila a Mallorca*. Palma: Documenta Balear
- VILGATS, Birgit y HEIDMETS, Mati (2011). The Impact of External Quality Assessment on Universities: The Estonian Experience. *Higher Education Policy*, 24(3), 331–346
- VOGEL, Alicia (2018). Born from Chaos. En GRAU COSTA, Eulàlia y PORQUER RIGO, JOAN MIQUEL (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*, 58–59. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESE (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162)
- WARBURG, Aby (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal
- WARDROP, Alex y WITHERS, Deborah (Eds.) (2014). *The Para-Academic Handbook: A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*. London: HammerOn Press
- WARNKE, Martin (2010). Advertencia editorial. En WARBURG, Aby, *Atlas Mnemosyne*, V–XV. Madrid: Akal
- WATERS, Lindsay (2004). *Enemies of Promise: Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*. Chicago (IL): The University of Chicago Press
- WEDERPOHL, Claudia (s. f.). *Online BilderAtlas Mnemosyne*. Disponible en <https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne>
- WEISS, Robert S. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Simon & Schuster
- WHITMAN, Walt (2006). *Hojas de hierba*. Madrid: Visor Libros
- WILENSKY, Harold, L. (1964). The Professionalization of Everyone?. *The American Journal of Sociology* 70(2), 137–158
- WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península
- WOOLF, Virginia (2012). *Una habitación propia*. Madrid: Alianza
- XARXA D'ECONOMIA SOLIDÀRIA DE CATALUNYA [XES] (2017). *VI Fira d'Economia Solidària de Catalunya. Dossier de Premsa*. Disponible en <http://fesc.xes.cat/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/FESC-dossierdepremsa.compressed.pdf>
- ZAFRA, Remedios (2013). *(h)Adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Madrid: Páginas de espuma
- ZAFRA, Remedios (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA SIGNIFICATIVA

Las siguientes referencias tienen el objetivo de ofrecer a la persona lectora una mayor contextualización del hilo narrativo, las propuestas y las conclusiones planteadas por el texto general. Se trata de documentación que, si bien no es citada directamente en el mismo, sí que impregna el discurso y sus matices en diversas tonalidades, complementando los enlaces planteados en la bibliografía general y la específica de cada capítulo. Establezco aquí dos grandes bloques bibliográficos que he llamado, respectivamente «lecturas condicionadas» y «lecturas reaccionadas».

Las «lecturas condicionadas» son materiales consultados y analizados durante el periodo específico que va desde Febrero de 2015 a Febrero de 2016. Se trata, en su mayoría, de artículos académicos, extraídos de diferentes bases de datos sobre educación de acuerdo a descriptores concretos, acompañados puntualmente de publicaciones en formato libro para tratar de «darles sentido» en forma de manuales monográficos sobre metodología. El título de la sección viene dado por la *obligación impuesta* de trabajar con dicha tipología de documentos, aunque también de su capacidad de crear en el autor un «estado» de pre- y juicio que le incita a desarrollar la investigación con su forma final de presentación.

Las «lecturas reaccionadas» son materiales encontrados y asimilados en mayor o menor medida durante el período posterior a Febrero de 2016 y hasta la fecha, aunque también se incluyen entre ellos ítems anteriores o contemporáneos a las «lecturas condicionadas» que se recuperan simbólicamente y premeditadamente. Se trata, en su mayoría, de publicaciones en formato libro de ensayo o novela, acompañadas puntualmente de informes de agencias públicas respecto a temáticas concretas. La nomenclatura de la sección viene dada, en este caso, por el sentido «reactivo», opuesto a las anteriores «lecturas». Se trata de documentación *crítica* hallada por *infección* o *sugestión*, por el cruce de referencias entre otras documentaciones y personas; o también como fruto de una búsqueda casual (aunque no inconsciente) en distintas localizaciones físicas y virtuales (librerías, bibliotecas y repositorios).

Lecturas condicionadas:

- ABDUR-RAOUF, Kalim, RUKHSANA y SIDDIQI, Ahmed F. (2010). Gaps in management education: A case study of University of Management and Technology. *US-China Education Review*, 7(11), 12–26. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514773.pdf>
- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS – HIGHER EDUCATION (2011). *Student Success in Higher Education*. Washington (DC): American Federation of Teachers. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518097.pdf>
- ANSAH, Francis (2010). Designing self-evaluation instruments for academic programmes: lessons and challenges. *Evaluation & Research in Education*, 23(2), 79–90
- ARENDALE, David R. (2008). *External Review of GPS LifePlan*. Century College. White Bear Lake, MN. Minneapolis (MN): David R. Arendale. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546752.pdf>
- ASUNDA, Paul A. y HILL, Roger B. (2007). Critical Features of Engineering Design in Technology Education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(1), 25–48. Disponible en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v44n1/pdf/asunda.pdf>
- BARYLA, Ed, SHELLEY, Gary y TRAINOR, William (2012). Transforming Rubrics Using Factor Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(4), 1–7. Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=4>
- BAUER, Stephen M. y FLAGG, Jennifer L. (2010). Technology Transfer and Technology Transfer Intermediaries. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 6(1), 129–150. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899223.pdf>
- BLUMBERG, Phyllis y PONTIGGIA, Laura (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202
- BOATMAN, Angela (2012). *Evaluating institutional efforts to streamline postsecondary remediation: The causal effects of the Tennessee developmental course redesign initiative on early student academic success*. An NCPWR working paper. New York: National Center for Postsecondary Research. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533916.pdf>
- BRACKEN, Susan, GRABLE, Lisa, O'BRIEN, Margaret, SOBRERO, Pat y WARREN, Alice (2009). Democratic Strategies Enhance Engagement and Valued Results. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(4), 93–116. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905415.pdf>
- BRAVEMAN, Mark T. y ARNOLD, Mary E. (2008). An Evaluator's Balancing Act: Making Decisions About Methodological Rigor. *New Directions for Evaluation*, 120, 71–86
- CHAPLEO, Chris (2008). External perceptions of successful university brands. *International Journal of Educational Advancement*, 8(3–4), 126–135
- CHEN, Chiu-Jung y LIU, Pei-Lin (2012). Comparisons of Learner-generated versus Instructor-provided Multimedia Annotations. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 72–83. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989257.pdf>
- CLARKE, Adele C. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks (CA): Sage
- CLAYTON, Tonika Cheek (2008). *Engaged Partners: The Achieving the Dream Partnership. Principles for Effective Education Grantmaking. Case Study No. 6*. Portland (OR): Grant-

- makers for Education. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537212.pdf>
- COCHRAN-SMITH, Marylin, PIAZZA, Peter y POWER, Christine (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. *The Educational Forum*, 77(1), 6–27
- COONER, Donna, STEVENSON, Cerissa y FREDERIKSEN, Heidi (2011). Teacher Work Sample Methodology: Displaying Accountability Of U.S. Teacher Education Program Effectiveness. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(10), 17–28. Disponible en <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/download/6108/6186>
- CRAIG, Paul A., MICHEL, Lea Vacca y BATEMAN, Robert C. (2013). A Survey of Educational Uses of Molecular Visualization Freeware. *Multimedia in Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(3), 193–205
- DAYTON, Charles y STERN, David (2010). *Self-Assessment Guide for Small Learning Communities and Career Academies*. Berkeley (CA): Career Academy Support Network. University of California. Disponible en http://casn.berkeley.edu/resource_files/Self-assmnt-guide-10-13-2014-FINAL.pdf
- DE MEDEIROS ROCHA, Michele, ALVES LIMA, Gilson Brito, DE JESUS LAMEIRA, Valdir y GONÇALVES QUELHAS, Osvaldo Luiz (2012). Innovation as a Critical Success Factor: an Exploratory Study about the Partnership among University with Pharmaceutical Industry in Brazil. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(3), 148–160. Disponible en <http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art273/712>
- DIBIASIO, David y MELLO, Natalie A. (2004). Multi-Level Assessment of Program Outcomes: Assessing a Nontraditional Study Abroad Program in the Engineering Disciplines. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 237–252. Disponible en https://web.wpi.edu/Images/CMS/Outcomes/multi_level_assessment.pdf
- DUBY, Paul B., GANZERT, Charles F. y BONSALL, David L. (2014). Creating an Organizational Framework for Assessment of Student Engagement. *New Directions for Institutional Research*, 162, 67–76
- EDUCATION SCOTLAND (2011). *A subject-based aspect report on provision in Scotland's colleges by HM Inspectors on behalf of the Scottish Funding Council: Performing Arts*. Livingstone: Education Scotland. Disponible en http://dera.ioe.ac.uk/11912/7/Performing%20Arts%20300911_Redacted.pdf
- EMES, Claudia y CLEVELAND-INNES, Martha (2003). A Journey Toward Learner-Centered Curriculum. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47–70. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788477.pdf>
- ESTAVILLE, Lawrence E., BROWN, Brock J. y CALDWELL, Sally (2006). Geography Undergraduate Program Assessment. *The Journal of Geography*, 105(6), 239–248
- FRANZ, Nancy K. y TOWNSON, Lisa (2008). The Nature of Complex Organizations: The Case of Cooperative Extension. *New Directions for Evaluation*, 120, 5–14
- FREEMAN, Edward y MOUTCHNIK, Alexander (2013). Stakeholder management and CSR: questions and answers. *UmweltWirtschaftsForum*, 21(1), 5–9
- FREIXA NIELLA, Montse, VILÀ BAÑOS, Ruth y RUBIO HURTADO, M. José (2015). Quality assessment for placement centres: a case study of the University of Barcelona's faculty of education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 199–207
- GARCÍA-ROS, Rafael (2011). Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation

- skills in university contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043–1062. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?639>
- GAROIAN, Charles R. (2014). In the “Event” That Art and Teaching Encounter. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 56(1), 384–396
- GERRETSON, Helen y GOLSON, Emily (2005). Synopsis of the Use of Course-Embedded Assessment in a Medium Sized Public University’s General Education Program. *The Journal of General Education*, 54(2), 139–149
- GERSHENFELD, Susan (2014). A Review of Undergraduate Mentoring Programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365–391
- GHARAIBEH, Khaled, HARB, Bassam, SALAMEH, Haythem Bany, ZOUBI, Asem, SHAMALI, Ahmed, MURPHY, Noel y BRENNAN, Connor (2013). Review and redesign of the curriculum of a Masters programme in telecommunications engineering – Towards an outcome-based approach. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 194–210
- GIBBS, Graham y DUNBAR-GODDET, Harriet (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 481–489
- GILBERT, Brandi L., BANKS, Julianna, HOUSER, John H. W., RHODES, Simon J. y LEES, N. Douglas (2014). Student Development in an Experimental Learning Program. *Journal of College Student Development*, 55(7), 707–713
- GILL, Deborah y LUCAS, Diane (2013). Using Alternative Assessments In Business And Foreign Language Classes. *Journal of International Education Research*, 9(4), 359–370. Disponible en <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JIER/article/download/8088/8141>
- GOTHARD, Katina y GORHAM, Jayne (2011). Evaluation 101: How one Department embraced the process. *Performance Improvement*, 50(2), 37–43
- GREENBERG, Julie y WALSH, Kate (2012). *What Teacher Preparation Programs Teach About K-12 Assessment: A review*. Washington (DC): National Council on Teacher Quality. Disponible en http://www.nctq.org/dmsView/What_Teacher_Prep_Programs_Teach_K-12_Assessment_NCTQ_Report
- GREENE, David B. (2003). Assessing General Education Learning Outcomes in the Inquiry-Guided, Self-Designed Major at North Carolina State University. *The Journal of General Education*, 52(4), 304–316.
- GREENWOOD, Nancy A. (2013). Toward Publicly Responsive Sociology Curricula: The Role of Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, 41(3), 232–241
- GRIFFIN, Merilee (2009). What is a Rubric?. *Assessment Update*, 21(6), 4
- GUSKEY, Thomas R. (2012). The Rules of Evidence: Focus on Key Points to Develop the Best Strategy to Evaluate Professional Learning. *Journal of Staff Development*, 33(4), 40–43
- HAERTEL, Edward H. y LINN, Robert L. (1996). Comparability. En PHILLIPS, Gary W. (Ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, 59–78. Washington (DC): National Center for Education Statistics, 59–78. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
- HARDER, Amy, MASHBURN, Diane y BENGE, Matt (2009). An Assessment to Extension Education Curriculum at Land Grant Universities. *Journal of Agricultural Education*, 50(3), 22–30. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871212.pdf>

- HIXON, Emily, BARCZYK, Casimir, BUCKENMEYER, Janet y FELDMAN, Lori (2011). Mentoring University Faculty to Become High Quality Online Educators: A Program Evaluation. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(5), [s. p.]
- HOCHSCHILD JR., Thomas R., FARLEY, Matthew y CHEE, Vanessa (2014). Incorporating Sociology into Community Service Classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105–118
- HOLMES, Claire y OAKLEAF, Megan (2013). The Official (and Unofficial) Rules for Norming Rubrics Successfully. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(6), 599–602
- IWAOKA, Wayne T. y CROSETTI, Lea M. (2008). Using Academic Journals to Help Students Learn Subject Matter Content, Develop and Practice Critical Reasoning Skills, and Reflect on Personal Values in Food Science and Human Nutrition Classes. *Journal of Food Science Education*, 7(2), 19–29
- JANSEN, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47(4), 411–435
- JEFFERY, Jill V. y POLLECK, Jody N. (2010). Reciprocity through Co-Instructed Site-Based Courses: Perceived Benefit and Challenge Overlap in an Urban School-University Partnership. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 81–99. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902710.pdf>
- JOHNSON, Kelli, GREENSEID, Lija O., TOAL, Stacie A., KING, Jean A., LAWRENZ, Frances y VOLKOV, Boris (2009). Research on Evaluation Use. A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377–410
- JUKNYTĖ-PETREIKIENĖ, Inga y PUKELIS, Kęstutis (2007). Quality Assessment of Internationalised Studies: Experience of Socrates/Erasmus Programme Participants. *Quality of Higher Education*, 4, 74–101
- KOH, Joyce Hwee Ling (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887–900. Disponible en <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/228/781>
- KOHOUTEK, Jan (2014). Analysing instrument mixes in quality assurance: the Czech and Slovak Accreditation Commissions in the era of mass higher education. *Quality in Higher Education*, 20(1), 83–102
- KRATHWOHL, David R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218
- KRUGER, Tony, DAVIES, Anne Carolyn, ECKERSLEY, Bill, NEWELL, Frances y CHEREDNICHENKO, Brenda (2009). *Effective and Sustainable University-School Partnerships. Beyond determined efforts by inspired individuals*. Canberra: Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership. Disponible en <http://vital.new.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:19413/SOURCE2>
- LANE, Jason E. (2008). *Sustaining a Public Agenda for Higher Education. A Case Study of the North Dakota Higher Education Roundtable*. Boulder (CO): Western Interstate Commission for Higher Education. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505092.pdf>
- LATIMORE, Jo A., DREELIN, Erin A. y BURROUGHS, Jordan Pusateri (2014). Outreach and Engagement Education for Graduate Students in Natural Resources: Developing a Course to Enrich a Graduate Outreach Requirement. *Journal of Higher Education*

- Outreach and Engagement*, 18(3), 129–154. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051066.pdf>
- LEE, Lung-Sheng, KO, Hui-Min, WANG, Mei-Tyng y PAN, Ying-Ju (2014, julio). Assessing the quality of the business and management education in higher education. *Summer Conference on Business & Economics Research Conference. Ritsumeikan Asia Pacific University*. Beppu, Oita, Japón. Disponible en <http://0-files.eric.ed.gov.opac.msmc.edu/fulltext/ED545732.pdf>
- LEFROY, Janet, THOMAS, Adam, HARRISON, Chris, WILLIAMS, Stephen, O'MAHONY, Fidelma, GAY, Simon, KINSTON, Ruth y MCKINLEY, R. K. (2014). Development and face validation of strategies for improving consultation skills. *Advances in Health Sciences Education*, 19(5), 661–685
- LIANG, Xin y ZHANG, Gang (2009). Indicators to evaluate pre-service teachers' cultural competence. *Evaluation & Research in Education*, 22(1), 17–31
- LINENBERGER, Kimberly, SLADE, Michael C., ADDIS, Elizabeth A., ELLIOTT, Emily R., MYNHARDT, Glené y RAKER, Jeffrey R. (2014). Training the Foot Soldiers of Inquiry: Development and Evaluation of a Graduate Teaching Assistant Learning Community. *Journal of College Science Teaching*, 44(1), 97–107
- LIU, Xiongyi y LI, Lan (2014). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 275–292
- LOGAN, Jerry y CURRY, Janel (2015). A Liberal Arts Education: Global Trends and Challenges. *Christian Higher Education*, 14(1–2), 66–79
- LUND, Jacalyn (2006). Creating Rubrics for NCATE Reports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 13–31
- MA, Angela Kit Fong y O'TOOLE, John Mitchell (2013). The perspectives of major stakeholders on video enriched problem-based learning for Chinese teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 901–915. Disponible en <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/502/782>
- MARIN-GARCIA, Juan A. y SANTANDREU-MASCARELL, Cristina (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias?. *Intangible Capital*, 11(1), 118–145. Disponible en <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/16644>
- MARSHALL, Catherine y ROSSMAN, Gretchen B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage
- MCKINNIS, David R., SLOAN, Mary Anne, SNOW, L. David y GARIMELLA, Suresh V. (2014). A University Engagement Model for Achieving Technology Adoption and Performance Improvement Impacts in Healthcare, Manufacturing, and Government. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 187–213. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024173.pdf>
- McNERTNEY, Edward y FERRANDINO, Blaise (2010). Core Curriculum Revision at TCU: How Faculty Created and Are Maintaining the TCU Core Curriculum. *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 59–68
- MEYER, Stephen J., BRODERSEN, R. Mark y LINICK, Matthew A. (2014). *Approaches to evaluating teacher preparation programs in seven states (REL 2015-044)*. Washington (DC): United States Department of Education, Institute of Education Sciences, National

- Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED550491.pdf>
- MIKE, Alyson Mary (2010). *Determining the Impact on the Professional Learning of Graduates of a Science and Pedagogical Content Knowledge-Based Graduate Degree Program*. Tesis doctoral. Montana State University. Disponible en <http://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/1872>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, GOBIERNO DE ESPAÑA (2014). *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social. Primer Informe*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Inserci-n-laboral-de-los-egresados-universitarios.pdf>
- MOSKAL, Patsy, DZIUBAN, Charles y HARTMAN, Joel (2013). Blended learning: A dangerous idea?. *Internet and Higher Education*, 18, 15–23
- MURRAY, Meg, Pérez, Jorge y Guimaraes, Mario (2008). A Model for Using a Capstone Experience as One Method of Assessment of an Information Systems Degree Program. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 197–208. Disponible en <http://www.jise.appstate.edu/Issues/19/V19N2P197-abs.pdf>
- NG, Eugenia M. W. y LAI, Yiu Chi (2012). An Exploratory Study on Using Wiki to Foster Student Teachers' Learner-centered Learning and Self and Peer Assessment. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11, 71–84. Disponible en <http://www.jite.org/documents/Vol11/JITEv11IIPp071-084NG1096.pdf>
- O'DONOGHUE, Grainne, DOODY, Catherine y CUSACK, Tara (2011). Using student centred evaluation for curriculum enhancement: An examination of undergraduate physiotherapy education in relation to physical activity and exercise prescription. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 170–176
- OLSEN, Deborah, BEKKEN, Barbara M., MCCONNELL, Kathryn D. y WALTER, Charles T. (2011). Teaching for Change: Learning Partnerships and Epistemological Growth. *The Journal of General Education*, 60(3), 139–171.
- ORR, Shannon K. (2010). Exploring Stakeholder Values and Interests in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 557–569
- OSORIO GÓMEZ, Luz Adriana y DUART, Josep M. (2012). A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 259–271
- PAGANO, Neil, BERNHARDT, Stephen A., REYNOLDS, Dudley, WILLIAMS, Mark y MCCURRIE, Matthew Kilian (2008). An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment. *College Composition and Communication*, 60(2), 285–320. Disponible en <http://sites.udel.edu/sab/files/2013/01/CCCAssess.pdf>
- PATRICK, Pamela K. S. y YICK, Alice G. (2005). Standardizing the interview process and developing a faculty interview rubric: An effective method to recruit and retain online instructors. *Internet and Higher Education*, 8, 199–212
- PENNEE, Donna Palmateer (2007). Between Cultures: Using Curriculum Assessment to Develop and Deliver the Integrated Core of an Arts and Sciences Program. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 59–67
- PIMPA, Nattavud (2009). Learning Problems in Transnational Business Education and Trai-

- ning: The Case of the MBA in Thailand. *International Journal of Training and Development*, 13(4), 262–279
- PRASLOVA, Ludmila (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215–225
- PROCTOR, James D. y BERNSTEIN, Jennifer (2013). Environmental connections and concept mapping: implementing a new learning technology at Lewis & Clark College. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 3(1), 30–41
- PUKELIS, Kęstutis (2011). Study Programme Designing and Renewal: Learning Outcomes Paradigm. *Quality of Higher Education*, 8, 38–73. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960971.pdf>
- PUMA, Jini, BENNETT, Laurie, CUTFORTH, Nick, TOMBARI, Chris y STEIN, Paul (2009). A Case Study of a Community-Based Participatory Evaluation Research (CBPER) Project: Reflections on Promising Practices and Shortcomings. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 34–47. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859463.pdf>
- QUILLÉROU, Emmanuelle (2011). Increased Technology Provision and Learning: Giving More for Nothing?. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 179–197. Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/998/1968>
- RATLIFF, Clancy (2013). Local History, Local Complexities: The First-Year Writing Curriculum at the University of Louisiana at Lafayette. *Composition Forum*, 27, [s. p.]. Disponible en <http://compositionforum.com/issue/27/lafayette.php>
- REDDY, Y. Malini y ANDRADE, Heidi (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448
- REXWINKEL, Trudy, HAENEN, Jacques y PILOT, Albert (2013). Evaluating the level of degree programmes in higher education: the case of nursing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 857–874
- ROY, Debopriyo (2014). Website analysis as a tool for task-based language learning and higher order thinking in an EFL context. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 395–421
- RYAN, Thomas G., Toye, Mary, Charron, Kyle y Park, Gavin (2012). Learning Management System Migration: An Analysis of Stakeholder Perspectives. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 220–237. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979676.pdf>
- SAAT, Maisarah Mohamed, Yusoff, Rosman Md. y Panatik, Siti Aisyah (2014). The effect of industrial training on ethical awareness of final year students in a Malaysian public university. *Asia Pacific Educational Review*, 15(1), 115–125
- SAS, Corina (2009). Research knowledge transfer through business-driven student assignment. *Education+Training*, 51(8–9), 707–717
- SEALEY, Rebecca M. (2013). Using a Template to Facilitate External Peer Preview of Curriculum: A Variation on the PRoT Theme. *Educational Research and Perspectives*, 40(1), 109–123. Disponible en http://www.erjournal.net/wp-content/uploads/2013/04/ERP40_Final_Sealey_2013_Using-a-template.pdf
- SILVER, Ivan, CAMPBELL, Craig, MARLOW, Bernard y SARGEANT, Joan (2008). Self-Assessment

- and Continuing Professional Development: The Canadian Perspective. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 25–31
- SIMONI, Mario (2011). Using Tablet PCs and Interactive Software in IC Design Courses to Improve Learning. *IEEE Transactions on Education*, 54(2), 216–221
- SMITH, Karen y CRAIG, Hana (2013). Enhancing the Autonomous Use of CALL: A New Curriculum Model in EFL. *CALICO Journal*, 30(2), 252–278. Disponible en <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/viewFile/22957/18963>
- SMOLIN, Louanne y LAWLESS, Kimberly A. (2011). Evaluation Across Contexts: Evaluating the Impact of Technology Integration Professional Development Partnerships. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(3), 92–98. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918900.pdf>
- STELLMACK, Mark A., KONHEIM-KALKSTEIN, Yasmine L., MANOR, Julia E., MASSEY, Abigail R. y SCHMITZ, Julie Ann P. (2009). An Assessment of Reliability and Validity of a Rubric for Grading APA-Style Introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102–107
- STEWART, Barbara L., NORWOOD, Marcella, EZELL, Shirley y WAIGHT, Consuelo (2006). Case study: collaborative creation of an on-line degree program. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(3), 197–210
- TABA, Hilda (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel
- TAU, Daniel y MODESTO, Stanslaus T. (2011). Qualifications frameworks: Implementation and impact in Botswana. *Journal of Education and Work*, 24(3–4), 359–373
- TIMMERMAN, Briana Eileen, STRICKLAND, Denise C., JOHNSON, Robert L. y PAYNE, John R. (2011). Development of a “universal” rubric for assessing undergraduates’ scientific reasoning skills using scientific writing”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 509–547
- TRACTENBERG, Rochelle E. y Fitzgerald, Kevin T. (2012). A Mastery Rubric for the design and evaluation of an institutional curriculum in the responsible conduct of research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 1003–1021
- TRACTENBERG, Rochelle E., Umans, Jason G. y McCarter, Robert J. (2010). A Mastery Rubric: guiding curriculum design, admissions and development of course objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 15–32
- VELTRI, Natasha F., WEBB, Harold W., MATVEEV, Alexei G. y ZAPATERO, Enrique G. (2011). Curriculum Mapping as a Tool for Continuous Improvement of IS Curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31–42
- VON KONSKY, Brian R., MARTIN, Romana, BOLT, Susan, BROADLEY, Tania y OSTASHEWSKI, Nathaniel (2014). Transforming higher education and student engagement through collaborative review to inform educational design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 619–633. Disponible en <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/742/1174>
- WANG, Shouhong (2007). An Examination of the Introductory MIS Course. *Journal of Information Technology Education*, 6, 135–152. Disponible en <http://jite.org/documents/Vol6/JITEv6p135-152Wang203.pdf>
- WARDEN, Shannon P; Benshoff, James M. (2012). Testing the Engagement Theory of Program Quality in CACREP-Accredited Counselor Education Programs. *Counselor Education & Supervision*, 51(2), 127–140

- WATT-MALCOLM, Bonnie (2011). Dual Credit: Creating Career and Work Possibilities for Canadian Youth. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 256–276. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936753.pdf>
- WHITWORTH, Andrew (2012). Invisible success: Problems with the grand technological innovation in higher education. *Computers & Education*, 59(1), 145–155
- WIESE, Glenda C., PERCUOCO, Robert E., PICKAR, Joel G., DURAY, Stephen M., FARUQUI, Saeed R., SCHMIEDEL, Gilbert O. y MCLEAN, Ian D. (2007). Development of an Evidence-Based Application and Rubric for Evaluating Applicants' Qualifications for Promotion to Professor. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 30(7), 527–535
- WU, Jinlu (2013). Mutation-Based Learning to Improve Student Autonomy and Scientific Inquiry Skills in a Large Genetics Laboratory Course. *CBE Life Sciences Education*, 12(3), 460–470. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763013/>
- WURGLER, Emily, VANHEUVELEN, Jane S., ROHRMAN, Shawna, LOEHR, Annalise y GRACE, Matthew K. (2014). The Perceived Benefits of a Preparing Future Faculty Program and Its Effect on Job Satisfaction, Confidence, and Competence. *Teaching Sociology*, 42(1), 50–60
- WYSE, Sara A., LONG, Tammy M. y EBERT-MAY, Diane (2014). Teaching Assistant Professional Development in Biology: Designed for and Driven by Multidimensional Data. *CBE Life Sciences Education*, 13(2), 212–223. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4041500/pdf/212.pdf>
- WYSS, Vanessa L., FREEDMAN, Debra y SIEBERT, Cathy J. (2014). The Development of a Discussion Rubric for Online Courses: Standardizing Expectations of Graduate Students in Online Scholarly Discussions. *TechTrends*, 58(2), 99–107
- YANG, Wenhsien y Gosling, Mark (2013). What makes a Taiwan CLIL programme highly recommended or not recommended?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 394–409
- YOUNG, Charles Keith (2010). *Vital Collaboratives, Alliances, and Partnerships: A Search for Key Elements of an Effective Public-Private Partnership*. Tesis doctoral. East Tennessee State University. Disponible en <http://dc.etsu.edu/etd/1754>
- ZAREVA, Alla y FOMINA, Anna (2013). Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation. *International Journal of English Studies*, 13(1), 69–88. Disponible en <http://revistas.um.es/ijes/article/view/148711/148021>
- ZHANG, Guili, ZELLER, Nancy, GRIFFITH, Robin, METCALF, Debbie, WILLIAMS, Jennifer, SHEA, Christine y MISULIS, Katherine (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57–84. Disponible en <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/628/482>
- ZHOU, Wenyi, SIMPSON, Elizabeth y DOMIZI, Denise Pinette (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359–375. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000688.pdf>

ZWICKL, Benjamin M., HIROKAWA, Takako, FINKELSTEIN, Noah y LEWANDOWSKI, H. J. (2014). Epistemology and expectations survey about experimental physics: Development and initial results. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 10(1), 1–14. Disponible en <http://journals.aps.org/prstper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.10.010120>

Lecturas reaccionadas:

- ADAMS, Tony E., HOLMAN JONES, Stacy y ELLIS, Carolyn (2015). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA [AQU] (Ed.) (2010). *L'avaluació de la recerca en humanitats i ciències socials*. Barcelona: AQU
- ANÓNIMO (Ed.) (2017). *Sobre el fenómeno de los trabajos de mierda y otros textos*. Madrid: Biblioteca Anarquista La Revoltosa
- ARIÑO VILLARROYA, Antonio (Coord.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. València: Publicacions de la Universitat de València
- AUGÉ, Marc (2005). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- BARTHES, Roland (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós
- BAUDRILLARD, Jean (2016). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós
- BAUMAN, Zygmunt (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- BAUMAN, Zygmunt (2011). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa
- BECK, Ulrich (2014). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- BENJAMIN, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México: Ítaca
- BILBENY, Norbert (2016). *Ara, la universitat. L'educació superior com a prioritat social*. Barcelona: Icaria
- BOOKCHIN, Murray (1978). *Por una sociedad ecológica*. Barcelona: Gustavo Gili
- BOSCH, Emma (2011). Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinares desde la didáctica de la educación visual y plástica. *Aula de Innovación Educativa*, 201, [s. p.]
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor
- CAÑAL, Pedro, GARCÍA, José E. y PORLÁN, Rafael (1981). *Ecología y escuela*. Barcelona: Laia
- CARRERAS BARNÉS, Josep y PERRENOUD, Philippe (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
- CARRERAS BARNÉS, Josep, ESCOFET ROIG, Anna, GROS SALVAT, Begoña, IMBERNON MUÑOZ,

- Francesc, MATEO ANDRÉS, Joan, MEDINA MOYA, José Luis, PARCERISA ARAN, Artur, MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel y CARRASCO CALVO, Salvador (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro y Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
- CASTILLO GARCÍA, Daniel y VACAS HERNÁNDEZ, Mónica (2017). *París-Buenos Aires. Trazando la Rayuela*. Gijón: Aventuras literarias
- CHOMSKY, Noam (2017). *La (des)educación*. Barcelona: Paidós
- COLLADOS, Antonio y RODRIGO, Javier (Eds.) (2015). *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*. Granada: Centro José Guerrero
- COL-LECTIU 8 DE MARÇ (ALCOI) (Ed.) (2009). *Teixir la vida en verd i violeta. Vincles entre ecologisme i feminisme*. Madrid: Colla Ecologista La Carrasca-Ecologistes en Acció d'Alcoi
- CORTÁZAR, Julio (2014). *Rayuela*. Madrid: Cátedra
- CUCALA FÉLIX, Antonio, CRESPO RICART, Pilar, LÓPEZ IZQUIERDO, Pilar, FUSTER LÓPEZ, Laura, SILVESTRE GARCÍA, Laura y MARTÍNEZ GINER, Francisco (Eds.) (2009). *Las enseñanzas de Bellas Artes en el Espacio Educativo de Educación Superior (Volumen I)*. València: Universitat Politècnica de València
- DE MIGUEL, Amando (1973). *Diagnóstico de la universidad*. Madrid: Guadarrama
- EHRENREICH, Barbara (2003). *Por cuatro duros. Cómo (no) apañárselas en Estados Unidos*. Barcelona: Círculo de lectores
- ELKIN, Stanley (2015). *El condominio*. Barcelona: La fuga ediciones
- ELLIOT, David y CROSS, Nigel (1980). *Diseño, tecnología y participación. Textos de la Open University*. Barcelona: Gustavo Gili
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Óscar (2013). Entre la evasión y la nostalgia. Estrategias de la neoruralidad desde la economía social. *Gazeta de Antropología*, 29(2), [s. p.]. Disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/GA-29-2-06-Oscar-Fernandez.pdf>
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Joseba, URBÁN CRESPO, Miguel y SEVILLA ALONSO, Carlos (Coords.) (2013). *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal
- FUENZALIDA, Elisa (2013). *Buscando la felicidad de la manera equivocada y sufriendo innecesariamente*. Barcelona: Honolulu Books
- GALAXINA, Andrea (2017). *¡Puedo decir lo que quiera! ¡Puedo hacer lo que quiera! Una genealogía incompleta del fanzine hecho por chicas*. Madrid: Bombas para desayunar
- GALAXINA, Andrea (2017). *Haz un fanzine, empieza una revolución. Guía personal y transferible para hacer fanzines*. Madrid: Bombas para desayunar
- GALAZ, Caterine y PRIETO, Rodrigo (2006). *Economía solidaria. De la obsesión por el lucro a la redistribución con equidad*. Barcelona: Icaria
- GARDNER, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- GOLEMAN, Daniel, BENNETT, Lisa y BARLOW, Zenobia (2013). *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Juventud
- GOMES LIMA, Paulo (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. *Educar*, 30, 57–67. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20763/20603>
- GÓMEZ, Paco (2014). *Los Modlin*. Madrid: Fracaso Books
- HAN, Byung-Chul (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder

- HANDY, Charles (1997). *The Hungry Spirit. Beyond Capitalism – A Quest for Purpose in The Modern World*. London: Hutchinson
- HARNECKER, Marta (1979). *Clases sociales y lucha de clases*. Madrid: Akal
- HERNÁNDEZ, Fernando (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro
- HESSEL, Stéphane (2011). *¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino
- HOLZ, Hans Heinz (1979). *De la obra de arte a la mercancía*. Barcelona: Gustavo Gili
- IRNI, Sari (2013). The politics of materiality: Affective encounters in a transdisciplinary debate. *European Journal of Women's Studies*, 20(2), 347–360
- KISTOF, Agota (2015). *La analfabeta. Relato autobiográfico*. Barcelona: Alpha Decay
- KNOWLES, J. Gary y COLE, Andra L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks (CA): Sage
- LADRERO, Valentín (Coord.) (2010). *Claves del ecologismo social*. Madrid: Libros en acción
- LARRABASTER, Josu (Ed.) (2007). *Especificidades y Alteraciones en los modos de hacer y pensar lo Escultórico: la enseñanza de la Escultura hoy*. Florianópolis: Universidade do Estado da Santa Catarina
- LIPOVETSKY, Gilles (2013). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama
- LITVAK, Lily (2003). *El cuento anarquista (1880–1911). Antología*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994). *La gestión de la calidad en la educación*. Madrid: La Muralla
- MAIGNIEN, Yannick (1977). *La división del trabajo manual e intelectual y su supresión en el paso al comunismo de Marx y sus sucesores*. Barcelona: Anagrama
- MARKIŠA, Drago (Trad.) (2009). *The Occupation Cookbook: Or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb*. London/New York/Port Watson (NY): Minor Compositions
- MCNIFF, Shaun (Ed.) (2013). *Art as Research. Opportunities and Challenges*. Bristol/Chicago (IL): Intellect
- MONTAÑA I MATOSAS, Jordi (Dir.) (1998). *Artesania i Disseny. Document de treball «La nova artesania»*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria, Comerç i Turisme. Centre d'Informació i Desenvolupament Empresarial (CIDEM). Centre Català d'Artesania
- MORENO Carretero, Miguel Ángel (Dir.) (2015). *Scarpia*. Córdoba: Scarpia Ediciones
- MUNARI, Bruno (1968). *El arte como oficio*. Barcelona: Labor
- MUNARI, Bruno (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili
- MUÑOZ MOLINA, Lucía (2012). *2013*. Barcelona: Honolulu Books
- NÉMIROVSKY, Irène (2017). *El maestro de almas*. Barcelona: Salamandra
- OTERO, Malcolm y GIMÉNEZ, Santi (2017). *Il·lustres execrables. La part fosca dels personatges més idolatrats de la humanitat*. Barcelona: Ediciones B
- PENNAC, Daniel (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo
- PESSOA, Fernando (2011). *El banquero anarquista*. Madrid: Eneida
- PINTOS, Juan Luis (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal

- PIRANDELLO, Luigi (2012). *El viaje*. Madrid: Nórdica libros
- QUENEAU, Raymond (1997). *Exercicis d'estil*. Barcelona: Quaderns crema
- REICH, Charles A. (1971). *The Greening of America*. Toronto: Bantam Books
- REIMER, Everett (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral editores
- RIFKIN, Jeremy (1994). *El fin del trabajo. El declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*. Barcelona: Círculo de lectores
- ROGERS, Francis Millet (1955). *La educación superior en los Estados Unidos de América*. Madrid: Langa y Cia
- ROGOFF, Irit (2008). Turning. *E-flux*, 0, [s. p.]. Disponible en <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- ROIG, Montserrat (1992). *La aguja dorada*. Barcelona: Destino
- ROSEN, Jamie (1999). *Nice Job! The Guide to Cool, Odd, Risky, and Gruesome Ways to Make a Living*. Berkeley (CA): Ten Speed Press
- SACRISTÁN, Ana (Comp.) (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata
- SCHUMACHER, Ernst Friedrich (1975). *Small is Beautiful. Economics as if People Mattered*. New York: Harper & Row
- SHARPE, Tom (1989). *Las tribulaciones de Wilt*. Barcelona: Círculo de lectores
- SHARPE, Tom (1997). *Becas flacas*. Barcelona: Anagrama
- SILVER, Harold (Ed.) (1988). *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Fundación Universidad-Empresa
- SKINNER, Burrhus Frederic (1984). *Walden dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Barcelona: Martínez Roca
- STEINBECK, John (2015). *Viajes con Charlie en busca de Estados Unidos*. Madrid: Nórdica libros
- TRILLA I BERNET, Jaume (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes
- TSING, Anna Lowenhaupt (2015). *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton (NJ)/Oxford: Princeton University Press
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006*. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- VAN DER TUIN, Iris (2015). *New Materialist Introduction to a Generative Approach*. London: Lexington Books
- VAN DER TUIN, Iris y DOLPHIJN, Rick (2010). The Transversality of New Materialism. *Women: A Cultural Review*, 21(2), 153–171.
- ZABALA VIDIELLA, Antonio y ARNAU, Laia (2007). La enseñanza en competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, [s. p.]
- ŽIŽEK, Slavoj, ALEMÁN, Jorge y RENDUELES, César (2008). *Arte, ideología y capitalismo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes

La tesis doctoral *Hacerse desde la periferia. Cartografía metodológica de un artista/investigador/docente en una institución de educación superior* es una pieza de investigación artística guiada por la práctica de la *auto-bio-etno-a/r/tografía* y la exploración de las *metodologías para el descubrimiento* o *metodologías del descubrir*.

El autor, artista/investigador/docente, desarrolla un relato narrativo-ensayístico, casi *novela de formación* o *historia de vida*, compuesto a partir de fragmentos textuales y visuales extraídos de su entorno de vida/trabajo, de sus comunicaciones públicas y de sus cuadernos de campo, que toman la forma de una *cartografía fractal/rizomática* que permite: **a)** seguir el desarrollo, acumulativo y errático, de experiencias en un proceso de *arte-vida/tesis-vida* en una institución de educación superior catalana durante la segunda mitad de la segunda década del siglo XXI; **b)** indagar en las dinámicas y relaciones periféricas que se establecen en este contexto entre personas, espacios e institución; y **c)** destacar estrategias de reacción que, en esta situación, se desarrollan para habitar en la contradicción y conducen a adoptar respuestas en forma de intervenciones artísticas, individuales y colectivas, que aspiran a cuestionar estructuras y procedimientos establecidos.

Investigación: Joan Miquel Porquer Rigo

Dirección: Dra. Eulàlia Grau Costa

Tutoría: Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa de Doctorado en Artes y Educación

Universitat de Barcelona, 2018

Palabras clave: Metodologías del descubrir, A/r/tografía, Creación artística, Educación superior, Catalunya. **Códigos UNESCO:** 580107 Métodos pedagógicos; 580208 Educación superior; 580301 Profesión y situación del profesorado; 620300 Teoría y análisis y crítica de las Bellas Artes.