

La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York.

The importance of both creative politics and cultural mediation in contemporary Arts Education: New York city scene

José María Mesías Lema*
José Luis Iglesias Salvado**

Recibido: 02-04-2018
Aceptado: 16-05-2018

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la necesidad de potenciar una educación artística contemporánea, a través de la puesta en marcha de políticas educativas financiadas, para promover procesos artísticos y de mediación cultural de calidad en centros educativos. En este sentido, analizamos el paradigmático caso de la ciudad de New York, cuyas políticas en lo referido a las artes, constituyen un ejemplo único a nivel internacional. Con un presupuesto anual de 23 millones de dólares asumen las necesidades y posibilidades que ofrece el arte contemporáneo a colegios e institutos públicos de la ciudad. Es una apuesta del gobierno local dado que las políticas generales no dan cabida a este tipo de programas artísticos, porque se basan en estándares de rendimiento académico y rankings que determinan la "calidad" de los centros.

Palabras clave:

políticas creativas, mediación cultural, ámbito local, artistas residentes, Educación Artística contemporánea, entrevista.

Abstract

This paper reflects on the need to foster contemporary Arts Education through the funding of educational programs in order to promote quality artistic and cultural mediation processes within schools. In this sense, we analyse the paradigmatic case of New York city, whose political decisions regarding arts constitute a unique example worldwide. An annual budget of \$23 million covers the needs and possibilities that contemporary art offers to local public schools. It is a local government initiative since national education laws do not include artistic programmes in Schools and Colleges and these are based on standardized assessments of progress in schools and rankings which determine the "quality" of these centres.

Keywords:

Creative Policy, Cultural mediation, Local level, Resident artists, Contemporary Art Education, Interview.

* Universidad de A Coruña
jose.mesias@udc.es

** Universidad de A Coruña
jose.luis.iglesias@udc.es

1. Introducción

Cuando nos referimos a la situación de la educación artística a nivel institucional, político y educativo, podemos recurrir a la metáfora que utilizó el profesor Ricard Huerta en su artículo publicado en el año 2001, sobre esta paradoja de ser constantemente “espíritu de trasatlántico y condición de patera”. En la actualidad, casi veinte años después, esta perspectiva no ha cambiado mucho y casi podríamos considerar que ha ido a peor en muchos aspectos. El endurecimiento de las leyes educativas basadas en criterios y argumentos endebles como el “rendimiento académico”, han excluido, conscientemente, la presencia curricular de las artes, por su carácter subversivo, contestario y contrapoder. Generar una masa crítica es generar ciudadanos artistas contrapoder.

Recientemente hemos explorado la situación de la investigación en educación artística en Galicia (Mesías-Lema, 2016) observando el incremento exponencial de la producción científica del área, publicaciones de impacto, defensa de tesis doctorales y proyectos de I+D+i liderados por docentes gallegos en colaboración con otras universidades. Sin embargo, pese a esta mejora sustancial y valiosa en sí misma, este impacto investigador ha tenido muy poca repercusión en el cambio metodológico de la Educación Artística en los contextos educativos y sociales. En este sentido, dos de las conclusiones de este estudio son:

- Las políticas neoliberales consiguieron reducir la presencia curricular de la Educación Artística dentro de los planes de estudio de primaria, secundaria y universidad, como consecuencia de múltiples reformas educativas sin intención de elevar la calidad de las artes en los contextos educativos, haciendo que su presencia fuese mínima en el campo académico. A esto se le une la poca visibilidad en el ámbito político, social, y en el espacio mediático.
- Sin embargo, pese a este panorama desolador, otra de las conclusiones esperanzadoras a las que llegábamos en este estudio es que la educación artística se legitima como un valor para la humanidad, del cual todos los ciudadanos tienen derecho, siendo útil como eje vertebrador y propuesta de proyectos de investigación y acción docente orientados hacia la resolución de conflictos, la promoción de la paz, los ámbitos comunitarios y de cooperación. Proyectos de carácter artístico y educativo que no solo se limitan a resaltar los valores positivos y la defensa de los derechos humanos, sino que profundizan sobre estas problemáticas y se interviene desde dentro del contexto, no como agentes externos.

Este mismo escenario de la comunidad autónoma de Galicia podría ser extrapolable a cualquier otra zona geográfica de nuestro país, intuyendo que la situación no cambiaría sustancialmente. Por esta razón, lo que este artículo propone es una reflexión sobre el

cambio real del status de la educación artística. Si el cambio tiene que producirse, será a nivel político, con programas financiados que apuesten por la integración de las artes e incidan en el ámbito local y comunitario. Hacemos esta afirmación porque somos conocedores de su posibilidad, siempre y cuando haya voluntad y políticos formados que asuman como natural la inclusión de las artes en el sistema educativo. Este es el caso de la ciudad de Nueva York, pionera en la implementación de un programa artístico en centros educativos públicos, cuya financiación viene del gobierno local por una apuesta férrea por parte de la Vicealcaldesa, responsable política del departamento de educación.

2. Políticas educativas

Parece claro que los sistemas educativos actuales se alejan sustancialmente de la idea de crear sociedades democráticas más justas e inclusivas. Y resulta más que evidente que existen injusticias estructurales en estos modelos de sociedad. De manera que parece lógico pensar que los objetivos que persiguen los sistemas educativos se tienen que perfilar en relación directa con los ideales a los que cualquier sociedad democrática aspira (Torres, 2017). En este proceso resulta esencial, para todas las administraciones educativas, garantizar una política de financiación más justa y, un modelo en formación del profesorado que además de mejorar las condiciones laborales y facilitar el acceso a los recursos necesarios, promueva la autonomía profesional. Pero resulta urgente, en igual medida, afrontar los cambios estructurales que devuelvan el sentido crítico y la reflexión a los sistemas educativos. En definitiva estos deben contribuir a la recuperación de la cultura democrática, ahora mismo demasiado alejada de la realidad educativa. Porque no podemos obviar el hecho de que, tal y como afirma Teresa Eça (2017, p. 4):

estamos na era da convergência mediática, e essa convergência de dados nem sempre serve fins democráticos. É necessário fazer perguntas sobre as questões éticas e políticas dos meios e graus de participação das pessoas numa cultura que queremos continuar a pensar democrática. É, sobretudo, necessário que os sistemas e as práticas educativas ajudem as pessoas a terem consciência da necessidade de perguntar.

En el momento actual asistimos a una pérdida de peso de lo cultural de los curriculums, prueba de ello son los constantes recortes en relación a la educación artística -que en este nuevo orden están llamadas a ser las víctimas propiciatorias-. Se procede, por parte de los sectores económicos más reaccionarios a difundir la falsa idea de la despolitización de la educación, revestida en los discursos de una pátina de pretendida neutralidad. Nada

más lejos de la realidad. Un breve recorrido por las distintas leyes educativas puestas en marcha en los últimos años sobre todo en los países occidentales, en menor medida en los del eje sur, nos hace ver que los estados han jugado a favor de aquellos sectores económicos -neoliberales y fundamentalistas religiosos e ideológicos sobre todo-. Estos intereses tienen como fin inmediato neutralizar la acción de los distintos agentes sociales sobre los sistemas educativos y al tiempo liberarlos -en realidad alejarlos-, de sus responsabilidades, con la intención producir sesgos culturales que tienen, como decimos, en las humanidades y las artes a sus primeras víctimas.

Necesitamos actuar con urgencia sobre esta realidad para resituar a la educación de manera efectiva como un espacio de construcción de lo público -ahora mismo tan denostado como desprestigiado por esas élites que pretenden su subversión en simples recintos de retención y consumo de contenidos-. Pero además parece urgente convertir los centros educativos en espacios de producción cultural y artística y, en no menor medida, de crítica social. Resulta muy curioso comprobar que “cuando se realiza un mínimo seguimiento de la política educativa de los países, es muy llamativa la enorme atención y obsesión con la que los grupos ideológicamente más conservadores y neoliberales vigilan los contenidos que legisla el Estado sea este cual sea” (Torres, 2017, p.14). Es necesario facilitar la creación de nuevas formas de subjetividad que las artes aportan a la vida de nuestros estudiantes, perdidas en el marasmo de las políticas educativas en general. Porque la realidad pone de manifiesto que la mayoría de los países occidentales siguen políticas neoliberales que no promueven la responsabilidad social, la creatividad, la equidad o la sostenibilidad. Y aunque esta última ocupe un lugar central en las propuestas discursivas, lo cierto es que asistimos perplejos a la profusión de prácticas y discursos que fomentan políticas desastrosas que promueven la desigualdad, la injusticia social y el lucro financiero entendido como el valor por excelencia. Lo más grave de toda esta situación es que, más allá de las injusticias, aunque paralela a ellas, se perpetúa la idea de la mediocridad en términos de cultura y educación artística. Fruto de esta mediocridad son las propuestas artísticas banales y el “todo vale” en la educación artística actual. Sobre esta base se legitima la desigualdad por parte del poder y al mismo tiempo se crean espacios de segregación en los que resulta muy difícil oír la voz de aquellos arteducadores que propugnan cambios reales.

Si entendemos la educación artística como un valor, tenemos que poner en funcionamiento medidas cuya intención sea esencialmente recuperar el status perdido y al tiempo poner las bases que permitan desarrollar políticas públicas- este es el caso que analizamos en este artículo-. Lo que se propone antes que nada, además de la recuperación del status propio de la educación artística, es compensar, corregir y sobre todo arbitrar medidas que influyan de manera real y satisfactoria en las condiciones educativas y de vida de los alumnos. La educación artística resulta esencial en este proceso, como impulsora

de alternativas en la mediación cultural de la ciudad. Lo de menos es quien debe asumir el protagonismo en este punto. Lo realmente importante es poner en marcha iniciativas como la que aquí presentamos, y también delimitar funciones que permitan a las instituciones dotar de los recursos necesarios al sistema, amparados en una financiación más democrática y justa de experiencias e iniciativas innovadoras. Y todo ello presidido por la idea de promover un cambio real en la tendencia que ahora mismo se adivina y que no vaticina un futuro nada alentador para la cultura y las artes, pero especialmente para el propio sistema educativo, por cuanto se reproducen de manera global las actitudes de sumisión y aceptación de realidades no asumibles.

Boaventura de Sousa Santos (2017) acuñó el término de *Epistemologías del Norte* para criticar de manera concreta y global a las epistemologías dominantes que debemos entender como mayoritariamente occidentales. Frente a esa idea contrapuso la de *Epistemologías del Sur*, entendidas como las resultantes de la lucha y las resistencias frente a las injusticias y desajustes socioeconómicos causados por el neocapitalismo imperante, el colonialismo y las sociedades patriarcales. Desde esta óptica entiende que “el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abisal” (2017, p.159). Y aún comprendiendo que probablemente no sean los países occidentales los únicos depositarios de tal pensamiento, lo cierto es que éste establece un paradigma gobernado por dos realidades o sistemas: una visible y otra no visible. La realidad social se divide así en dos reinos que determinan un espacio de no dialéctica entre lo que está a un lado y otro de la línea (Santos, 2017). Frente a esta realidad abisal propia de las ideologías dominantes, las *Epistemologías del Sur* favorecen la dialéctica y posibilitan políticas creativas que tienen en la educación uno de los ejes en torno al cual se mueven, crecen y desarrollan. Desde esta óptica resulta fácil pensar en una cultura participativa que, tal como propone Torres de Eça (2010), suponga un diálogo artístico constante entre el desarrollo, la comunicación y la educación. Se trata de preguntar, crear y actuar como respuesta al consumo y comprensión dirigida de la información, la cultura y las artes. Hablamos de creación y subversión de las políticas educativas que dado su carácter estructural y social, ahora mismo, únicamente buscan la sumisión y la imposición de determinados valores y modelos de sociedad.

No hay que retrotraerse mucho en el tiempo para poder explicar cuál es la tendencia general y el impacto que, en la mayoría de los países occidentales, han tenido las leyes educativas más recientes en el modelo de educación establecido. En el caso de España podemos hablar de la LOE, pero especialmente de la LOMCE. No tenemos más que analizar, en esta última, la pérdida de presencia curricular de la educación artística. En el caso de los EE.UU, este camino se perfila de manera definitiva en la época en la que George Bush ocupa la presidencia del país. Es entonces cuando se promulga la *No Child Left Behind (Qué ningún niño se quede atrás)*, presentada en el 2001, que fue aprobada

en el Congreso y entró en vigor al año siguiente (8/01/2002). Esta ley introduce los test estandarizados como elementos de control para la financiación del sistema educativo. En paralelo los países europeos se posicionan en el mismo paradigma y participan en las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) con la intención de medir el rendimiento de los alumnos en matemáticas, ciencias y habilidad lectora. Su objetivo fundamental es obtener datos para intentar mejorar, supuestamente, las políticas educativas y los resultados de sus alumnos. Afortunadamente en estos momentos su formulación está siendo objeto de muchas críticas por varias razones, pero sobre todo por su carácter puramente cuantitativo. Aspecto este, el de la crítica, que es perfectamente trasladable al proceso americano de evaluación de sus alumnos, prueba de una tendencia global en este sentido.

En la estructura político-educativa americana se conforman tres niveles de competencia en educación muy dependientes entre sí. En el primer nivel está el Gobierno Federal que juega un papel relativamente secundario en relación con cuestiones específicamente educativas como el desarrollo del curriculum, las evaluaciones o las certificaciones académicas, si lo comparamos con el que juegan los Estados o los Distritos Escolares. Así, el Gobierno Federal se preocupa esencialmente de los valores humanos y sobre todo de cómo invertir para mejorar la calidad del sistema, es decir, su papel fundamental es la financiación y dotación económica. De manera que, como la financiación depende en primera instancia del Gobierno Federal, se produce una contradicción que afecta de manera decisiva al segundo nivel que conforman los Estados, de los que dependen los Distritos Escolares y los centros que serían el tercer nivel. Así, profundizando en el tema, los resultados que los alumnos obtienen cada año en los test -que tienen carácter obligatorio-, determinan la viabilidad o no de iniciativas, experiencias, innovaciones e incluso de la propia contratación de profesorado. Conscientes de esta situación, la mayoría de profesores, maestros y directores dedican su tiempo y esfuerzo a la preparación de los test y dejan de lado las posibilidades reales que tiene un modelo curricular abierto como el americano. A nivel práctico se ha observado que esta tendencia se ha generalizado a lo largo de los últimos años. Esto significa que, en esencia, cada estado acaba estableciendo sus propios estándares y desarrolla políticas educativas diferentes, con un impacto muy distinto sobre la calidad de la educación que ofrece en relación con otros estados. En el medio de este marasmo de intenciones y presiones de orden financiero se van delimitando responsabilidades y culpabilidades en el seno de cada una de las instituciones que conforman el tercer nivel.

En el año 2010, la administración del presidente Obama pone en marcha la *Race to the Top*¹, un programa sustentado en una política de subvenciones y premios a la excelencia amparado en la competitividad que básicamente seguía las líneas establecidas en la ley de la era Bush. Su actuación se centraba en cuatro áreas o aspectos básicos. En cual-

quier caso el lenguaje es muy clarificador y resume de manera precisa las intenciones y las líneas de actuación:

1. Adoptar estándares y evaluaciones que preparen a los estudiantes para tener éxito en la universidad, el lugar de trabajo y para competir en la economía global.
2. Desarrollar bases de datos que midan el crecimiento y el éxito de los estudiantes, e informar a los maestros y directores sobre cómo pueden mejorar la instrucción.
3. Reclutar, formar, recompensar y retener a los mejores maestros y directores, especialmente donde más se necesitan.
4. Mejorar las escuelas con peores rendimientos y resultados.

En realidad el programa pretendía impulsar reformas efectivas en educación y al mismo tiempo dar a conocer ejemplos de experiencias para pudiesen servir de modelo a los estados y las agencias educativas locales en todo el país. Se desarrolló en tres fases durante un año y ya dejaba patentes, tal y como vemos, cuáles eran sus áreas de interés preferente que serán determinantes en la conformación de la ley de educación que aprueba la administración Obama en el año 2015.

Conocida como ESSA (*The Every Student Succeeds Act*), la citada ley introduce un lenguaje aparentemente distinto pero en esencia mantiene los elementos nucleares de la ley precedente. En todo caso ahora la responsabilidad de los resultados se hace extensiva a los profesores y el alumnado. Es al amparo de esta ley, en donde se desarrolla la experiencia educativa de la ciudad de Nueva York, puesta en marcha en los últimos años, y de la que aquí damos cuenta de la mano de la Canciller de Educación. Parece pertinente en este punto establecer, antes que nada, cuáles son los principios en los que se asienta esta ley. Ello nos permitirá comprender hasta qué punto son necesarias las políticas creativas relacionadas con la educación artística y la cultura en general y, en definitiva, nos permitirán crear un espacio para la reflexión en el que son muchas las cuestiones que quedan en el aire y que muy probablemente quedarán como elementos de análisis en el futuro. Porque, indudablemente, la evolución y continuidad de la iniciativa promovida en la ciudad de Nueva York, y otras de factura semejante que se puedan implementar, van a encontrar muchas dificultades en su recorrido, sea este cual sea.

La Ley incluye disposiciones que básicamente pretenden asegurar el éxito de los estudiantes y las escuelas. Temas como la equidad con medidas de ayuda a los estudiantes más desfavorecidos, la información a educadores, familias, estudiantes y comunidades en relación con los resultados de las evaluaciones anuales a nivel estatal que miden el progreso de los estudiantes hacia estándares de excelencia, son algunos de sus objetivos. Pero también lo son las políticas de respaldo e impulso de experiencias e innovaciones

basadas en las evidencias y la pertinente contextualización llevadas a cabo por las administraciones locales. Es en este apartado donde se puede encajar la iniciativa que la ciudad de Nueva York viene desarrollando en los últimos tiempos.

De todas formas, se mantiene el reparto de responsabilidades en relación con las puntuaciones obtenidas en los test estandarizados. Y aunque plantea un cambio positivo para aquellos centros o distritos escolares donde no se aprecian progresos o donde las tasas de graduación son bajas durante periodos de tiempo prolongados, lo cierto es que el futuro de iniciativas innovadoras, en general, es más que dudoso. Los últimos resultados de la evaluación relativos a la ciudad de Nueva York correspondientes al año 2017 no son demasiado alentadores. Aunque el presupuesto de la ciudad se mueve en torno a los 30.000 millones de dólares, lo cierto es que la tasa de graduados que van a la Universidad no pasa del 57%. Mientras, las cifras para los estándares de Inglés se quedan en el 41% y los de matemáticas en un 38%. Todo parece indicar que las políticas creativas tienen el tiempo contado si no se pone remedio de inmediato, porque la dependencia financiera de los resultados lastra la equidad, pero sobre todo la financiación necesaria para poner en marcha programas distintos donde la cultura y la educación artística jueguen un papel esencial. Como sucede en todo el arco de países instalados en política educativas marcadamente neoliberales prima la excelencia, el esfuerzo, el talento y la calidad frente a otros valores que promueven un cambio de sentido en la tendencia general. En qué medida la experiencia de la ciudad de Nueva York posibilita cambios y facilita la reformulación de las políticas educativas dominantes será lo que habrá que determinar en el futuro más inmediato.

3. Políticas creativas y de mediación cultural en centros educativos públicos: entrevista a Carmen Fariña, Vicealcaldesa de Nueva York

Para comprender la dimensión e impacto de las políticas creativas impulsadas por la vicealcaldesa Carmen Fariña (Figura 1), haremos una breve introducción biográfica y de contextualización de las políticas artísticas que impulsa en la ciudad de Nueva York. Carmen Fariña es una de las personas de habla hispana más influyentes de la ciudad, estando al frente como responsable del mayor sistema de centros públicos de Estados Unidos. Es la responsable del Departamento de Educación desde el 30 de diciembre de 2013 hasta la actualidad. Fariña fue maestra, directora, superintendente, y como Diputada asumió el papel de Canciller Adjunto de Enseñanza y Aprendizaje de 2004 a 2006 bajo el mandato de Michael Bloomberg. Posee una formación académica intensa –está en

posesión, entre otras titulaciones, de un Máster en Educación Artística en la Fordham University, pero además es proverbial su sensibilidad hacia la necesidad de una formación artística en centros educativos, prueba de su manera de entender la educación integral.

Sus políticas en pro de la integración de las artes en el sistema educativo abarcan una extensa red de centros de los cinco distritos de la ciudad: Manhattan, Queens, The Bronx, Brooklyn y Staten Island, proporcionando cobertura a instituciones públicas aumentando el número de docentes de arte en primaria y secundaria, principalmente. En el curso 2014/2015 creó 113 High Schools (Educación Secundaria) con programas artísticos oficiales y profesores expertos en las diferentes disciplinas: artes visuales, danza, música y teatro, de las que se han beneficiado más de 22.000 adolescentes. En paralelo, estableció un programa de formación y actualización del profesorado en las diferentes disciplinas artísticas, con sesiones mensuales, con el difícil reto de crear una comunidad de *arteducadores*. Además, su compromiso con la educación artística va más allá de programas y acreditaciones oficiales, porque también aboga por la inclusión e integración de las personas a través de las artes.



Figura 1. Carmen Fariña con uno de los autores del artículo. Fuente: propia.

JMML: *En una entrevista que ha realizado para el NYTimes dijo: “nuestra prioridad son los estudiantes y para mejorar las escuelas públicas hay que hacerlas más interesantes que las privadas”. ¿Podemos entender entonces que las personas son una prioridad dentro de su política educativa?*

CF: Absolutamente. Para mí los cambios son necesarios y debemos caminar hacia a una sociedad donde el profesorado permita hablar a los estudiantes en clase. Desde hace algunos años en nuestras aulas, el maestro no se respeta por el simple hecho de entrar por la puerta. Se lo tiene que merecer. Es una figura de referencia y el aula un espacio donde los alumnos pueden hablar entre ellos de lo que están aprendiendo. Y para lograrlo, el profesorado tiene que mostrar interés, ánimo, y permitir que los estudiantes aprendan unos de otros. ¡Ahí está el cambio! La distribución del espacio en nuestras aulas no es jerárquico. Hay comunicación, permitimos que interactúen unos con otros. Estos chicos en el futuro van a desempeñar empleos donde tengan que tomar la información, cambiarla y usarla de maneras que hasta ahora no se utilizaba, trabajando en equipo. Debemos enseñarles a pensar, a saber usar la información. Si esto no se lo mostramos en las escuelas, ¿dónde lo aprenderán? Hay que desarrollar un ambiente escolar inclusivo, cooperativo, motivador, fundamentado en la confianza y en la responsabilidad que debe asumir cada cual para trabajar de una manera eficaz. Definitivamente para mí sin comunicación, no hay educación.

JMML: *¿Cuáles son las bases de su política educativa en Nueva York?*

CF: Ya en su programa electoral, el alcalde expresó que lo más importante a tener en cuenta es la educación de nuestros hijos. Así, desde el principio nos reunimos con el equipo de profesorado y directivo de cada colegio y les mostrando respeto hacia su trabajo. Queríamos un cambio en las aulas y para lograrlo necesitábamos poder contar con su profesionalidad y colaboración. Desde hace algunos años, todas nuestras escuelas han conseguido crear un tejido educativo donde trabajan conjuntamente padres, familias, educadores y comunidades para mejorar el rendimiento estudiantil y garantizar un entorno feliz y estable. Los directores son personas vinculadas a la educación y en sus centros deben apoyar el refuerzo educativo; nuestros maestros trabajan en equipo, nunca de manera individual, ayudándose unos en otros; los padres, madres, abuelos se sienten bienvenidos en las escuelas y tienen derecho a dar su opinión. Toda la gente participa en la vida del centro.

JMML: *Por tanto, ¿la política educativa se aplica de modo diferente en cada distrito?*

CF: Completamente. Aquí tenemos cinco distritos (Brooklyn, Bronx, Manhattan, Queens y Staten Island), y cada uno de ellos con una realidad distinta, cada comunidad tiene intereses diferentes dentro de la misma ciudad. Por ejemplo, en el Bronx hay niños sin hogar

o que no tienen bastante para comer. Estamos abogando para que todos los estudiantes dispongan de necesidades básicas, que todos tengan ordenadores, tecnología en sus clases. Ponemos más guarderías (*Kinder*) con horarios más amplios, no sólo para cuidar, sino también para ayudar a muchos padres que trabajan desde muy temprano hasta muy tarde.

JMML: *Ha logrado aumentar el ranking anual de las escuelas públicas en tan breve espacio de tiempo, ¿cómo lo ha hecho posible?*

CF: Sí, y fue gracias a la colaboración que comentaba antes. Decidimos que una manera de ver las escuelas era logrando que los centros fueran más abiertos y accesibles a la comunidad. Para eso nos apoyamos también en la experiencia y profesionalidad de nuestros maestros y maestras, les dimos la oportunidad de demostrar que su trabajo era importante y creímos en sus decisiones.

JMML: *¿De qué manera la creatividad, las artes, desempeñan un gran papel dentro de su política educativa?*

CF: A mí siempre me fascinó ver cómo en España, en Europa, todos los estudiantes conocen a los artistas de su localidad. Este tipo de educación cultural no existía en Nueva York, así que desde el principio apostamos por incluirlo dentro de las programaciones escolares, e incluso queríamos ir más allá. Sí, conocer era importante, pero también que ellos hicieran su propio arte. Estamos en la ciudad de Nueva York, si aquí no hay artistas, ¿dónde los va a haber? Debíamos lograr que fuera accesible a todos los estudiantes.

JMML: *De hecho, en sus estrategias educativas, donde comprobamos la clara influencia que ejerce su formación en educación artística, ha logrado que las artes jueguen un papel relevante ¿cómo logra integrar esta temática dentro de las aulas?*

CF: Nuestros alumnos viven un proceso creativo desde el inicio de su formación académica hasta el final. Cuando acaban el Bachillerato, se gradúa con un diploma acreditativo que demuestra que ha realizado un trabajo exigente en un área específica. Pero si además termina con seis años de un curso de artes –música, teatro, baile- se llevará una acreditación de formación en esa rama artística, educación vocacional y/o técnica. Estamos trabajando con muchas compañías, con gente profesional que está en Broadway, que vienen a las escuelas a dar clase a nuestros estudiantes durante una residencia artística llamada “Broadway Junior”...

JMML: *Es decir, involucran por tanto a los artistas jóvenes en las escuelas...*

CF: Exacto. Y los alumnos van al teatro y trabajan con estos profesionales de diferentes disciplinas artísticas encima del escenario. Se está haciendo muy popular aprender baile en la escuela, e incluso las funciones de teatro que realizan son escritas por los propios

estudiantes. Luego las propias productoras y compañías colaboran también con nuestras escuelas. Hace poco, un famoso productor nos regaló veinte mil entradas para que los estudiantes pudieran ir al teatro *Hamilton* con sus familias. Nos llevó su tiempo convencer al Estado de que aceptara realizar un certificado de reconocimiento en este tipo de formación, pero entre todos lo hemos logrado.

JMML: *En sus años de maestra y basándose en su experiencia en las aulas, ¿cree que el aprendizaje de las artes mejora la vida de los estudiantes?*

CF: No me cabe ninguna duda. Si el alumno posee una pasión, una curiosidad que mueva su interés, se comprometerá personalmente con ese afán. Y mientras está en la escuela, no está en la calle comportándose mal. Además, luego, en sus horas libres o en fines de semana, su tiempo lo invertirá de otra manera. Cuando estuve en Europa observé cómo la gente que viajaba a otras ciudades solía visitar museos, teatros. En nuestro país no teníamos esa costumbre. Y gracias a esta experiencia en las aulas, y a que las entidades con las que colaboramos nos facilitan el acceso a sus instalaciones de modo más económico, los alumnos están empezando a modificar sus hábitos y van de visita a los museos incluso con sus familias.

JMML: *¿En qué punto de implementación de su política se encuentra en estos momentos?*

CF: Este año gastamos veinte y tres millones de dólares en las asignaturas artísticas de música, teatro, artes visuales y baile, más que otros años (en 2016), y tras mucha insistencia hemos logrado que el Estado oficialice las titulaciones artísticas en todas las escuelas públicas. Por ejemplo, necesitamos más profesores que puedan impartir dichas materias. En este momento, nuestros estudiantes necesitan educación informática. Pero para poder formar a los estudiantes, ¡antes necesitábamos formar a los cinco mil profesores que impartirían la materia! ¿Cómo podíamos lograrlo? Hablé con Microsoft y llegamos a un acuerdo por el que se ofrecen a equipar nuestras escuelas con ordenadores y parte de sus empleados se pondrán a nuestra disposición para formar a mil maestros este verano. Y es algo que también les beneficia su empresa, porque en el futuro, estos chicos van a usar sus productos.

JMML: *¿Qué medidas concretas y significativas se toman contra el bullying? ¿Y si hablamos de educación especial?*

CF: La educación es igual para todos. Y hemos implantado un plan de prevención y de actuación en colaboración con los padres y los educadores. También trabajamos para nivelar el desempeño de los estudiantes con discapacidad con el de sus compañeros sin discapacidad, dando a las escuelas la flexibilidad necesaria para satisfacer las necesidades especiales de estos alumnos. Puede haber alguna diferencia en cómo se imparte la

materia, porque debemos tener en cuenta que se adapte a sus necesidades. Tenemos una clase de estudiantes con autismo que todos los años hacen una actuación. Este año hemos hablado con las compañías para que trabajen con nosotros realizando programas especiales para aprender el idioma porque tenemos muchas personas que no hablan el inglés y que gracias a través de las artes les sea más fácil poder aprender. Cualquier alumno que así lo necesite puede acceder a un programa de apoyo para sus necesidades académicas lingüísticas.



Figuras 2, 3 y 4: Talleres, espacios y producciones de la *Brooklyn High School of the arts*.
Fuente: propia.



Figuras 5 y 6: Cartelería de los eventos de alumnos de la *Brooklyn High School of the arts*. Fuente: propia.



Figura 7. Actividades en la *Brooklyn High School of the arts*. Fuente: propia.



Figura 8. Actividades en la *Brooklyn High School of the arts*. Fuente: propia.



Figura 9. Actividades en la *Brooklyn High School of the arts*. Fuente: propia.



Figura 10. Actividades en la *Brooklyn High School of the arts*. Fuente: propia.



Figura 11. Salón de actos de la *Brooklyn High School of the arts*.

4. Conclusiones

Son muchas las cuestiones que se deben plantear en relación con la puesta en marcha de políticas educativas creativas que siempre van en sintonía con la integración de las artes en cualquier sistema educativo. Somos conscientes y, estamos de acuerdo con George Yúdice (2002), cuando afirma que muchas de estas políticas de mediación cultural y programas de arte participativo con diferentes centros de la ciudad, enmascaran otros conflictos de la Administración. Pero, en principio, hay que reconocer que es bastante fácil comprobar que esta línea de actuación es básicamente minoritaria. De ahí que el caso de la ciudad de Nueva York -de la mano de la responsable del Departamento de Educación Carmen Fariña- supone, antes que nada, una apuesta que es necesario valorar en su justa medida, por cuanto abre una brecha en la tendencia general de la mayoría de los sistemas educativos de países occidentales. Brecha que necesariamente hay que valorar, pero que también exige un seguimiento, dada la volatilidad de este tipo de iniciativas que siempre se ven fiscalizadas por las políticas de financiación de los sistemas educativos. Porque habitualmente, los sistemas educativos nacionales suelen sustentarse en resultados académicos específicos, siempre muy alejados de los valores, las actitudes, la educación artística, la cultura o la crítica social. Es en ese contexto, esencialmente hostil a experiencias creativas -y más si estas tienen en las artes y la cultura su justificación-, en el que encontramos la iniciativa de educación artística de la ciudad de Nueva York que supone, antes que nada, una fractura con lo generalmente establecido. Y resulta más sorprendente, si cabe, porque se centra de manera especial en la educación artística, y en la creación de un grupo de *arteducadores* que se compromete, además, con la formación y actualización del profesorado de distintas disciplinas artísticas. Se trata de devolver a las artes el papel relevante que debiera tener en cualquier sistema educativo, y al mismo tiempo facilita un modelo de acreditación y formación artística con una proyección real. Se trata en definitiva de constituir políticas educativas creativas en las que la educación artística resulta el motor metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es fácil adivinar las dificultades que experiencias como la de la ciudad de Nueva York van a encontrar en su desarrollo, de manera que esperamos que, contra la lógica, se mantenga y nos permita, en un futuro no demasiado lejano, poder constatar su continuidad y proyección en el sistema educativo americano, tal como la ley de educación del 2015 (ESSA) dispone.

6. Referencias

- Eça, T. (2010). A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146.
- Eça, T. (2017). Mochila de Sobrevivência: algumas reflexões sobre aprendizagens na agenda educativa do milénio. *Revista Dobra*, 1, 1-14.
- Huerta, R. (2001). Espíritu de trasatlántico, condición de patera. *Aula de Innovación Educativa*, 106, 11-15.
- Mesías-Lema, JM (Coord.) (2016): Investigación en Didáctica da Expresión Musical, Plástica e Corporal. En Miguel Ángel Santos (Ed.): *A Investigación Educativa en Galicia (2002-2014)*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Santos, B. de Sousa (2017). Justicia entre saberes: *Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura. *Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

-
- 1 Las dos leyes a las que hacemos referencia aquí y el propio programa Race to The Top pueden verse en la página del propio Departamento de Educación de Estados Unidos. <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html> (recuperado el 24/02/2018)
 - 2 Los datos forman parte del informe que el propio Ayuntamiento de Nueva York presentó a principios del año 2018 pueden cotejarse en <https://eldiariony.com/2018/01/01/panorama-del-2018-para-nueva-york/> (recuperado el 14/03/2018)
 - 3 Entrevista realizada el 10/12/2015 en Tweed Courthouse en NYCity. Posteriormente nos abrió las puertas de varios centros educativos, entre ellos la High School de Brooklyn (Figuras 2 a 11) . Se trata de un instituto con un curriculum artístico integrado por materias de corte creativo, aulas convertidas en laboratorios de danza contemporánea, performance, pintura, fotografía y un programa de publicaciones propio, en donde alumnado y profesorado muestran sus proyectos a la comunidad. Siendo conscientes de que cuando se abren las puertas para visitar un centro educativo es, porque de algún modo, pretenden enseñar algún modelo que funcione, la observación directa ha sido muy positiva, porque se respiraba una atmósfera artística no artificial, sin grandes pretensiones pero con procesos creativos reales en múltiples disciplinas.

Sugerencia de cita:

Mesías-Lema, J.M. y Iglesias, J.L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 183-200

