

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Y PRÁCTICAS ARTÍSTICO-COLABORATIVAS:
TERRITORIOS DE CRUCE TRANSVERSALES**

JAVIER RODRIGO

Licenciado en Bellas Artes. Educador e investigador freelance

Entrada al trabajo contemporáneo de las artes en educación.

El propósito de este texto es buscar lo específicamente pedagógico de las artes, desde el campo de las prácticas de arte en comunidad y las practicas colaborativas. Estas prácticas son planteadas como espacios de cruce transversales que integran la pedagogía crítica como política cultural insurgente. Esta perspectiva conlleva preguntarnos si es posible construir una sociedad más justa y democrática desde la educación artística, y con ello no perder la perspectiva de esta pregunta como objetivo final de todo proceso educativo, y en mi opinión cultural. Tal planteamiento supone un reto que trataré de responder desde la traducción de proyectos específicos donde poder repensar esta relación política y cultural en prácticas colaborativas en dos escenarios diferentes: Chicago y Londres.

La posición que aquí planteo supone no obviar lo heredado de la nueva escuela y los movimientos sociales en el marco de la pedagogía crítica, sino más bien articular este legado en una nueva relación desde la educación artística. Un aproximación donde se integre el modelo de educación como práctica política, sin por ello perder lo específico de lo estético como campo de trabajo, pero tampoco por ello apostando sólo por lo singular de la práctica artística en detrimento del campo educativo. Mi propuesta intenta recomponer las relaciones cruzadas de cultura, pedagogía y arte, no sólo desde lo específico de una educación artística contemporánea, sino más bien desde los territorios de cruce transversales donde recomponer una pedagogía crítica, y al mismo tiempo una pedagogía de las artes.

Hacia una pedagogía crítica de las artes: la pedagogía cultural.

La pedagogía crítica plantea la educación como un proyecto político más allá de una mera transmisión de conocimientos, teniendo en cuenta la cultura, los medios y discursos y las relaciones de poder desde donde se localizan las escuelas. Para la pedagogía crítica la educación es política en el modo en que la educación se construye como una política cultural insurgente. La educación se concibe entonces como una forma de producir y distribuir cultura para la transformación social, como un espacio de resistencia.

Bajo esta perspectiva, una pedagogía crítica de las artes debería tener en cuenta por ello la circulación de poder y las múltiples relaciones de resistencia que se construyen desde las culturas en las escuelas. La cuestión fundamental que nos planteamos entonces sería: ¿Cuáles son los medios más adecuados para construir una educación que, desde las artes, siga el marco de una educación en democracia? La educación artística debería tener como primer objetivo enmarcarse en las líneas de actuación de una pedagogía crítica para luchar por la justicia social, la promoción de una ciudadanía activa y la construcción de sociedades más democráticas. Estos supuestos nos llevan a repensar la educación artística a nivel global dentro de una “pedagogía crítica de lo público” (Giroux, 2004). Esta pedagogía, como práctica pública, tiene en cuenta las instituciones y las políticas culturales diversas que se producen, dentro y fuera de las aulas para la intervención y transformación del entorno sociocultural de los alumnos.

La pedagogía cultural según David Trend (1992) se comprende como la forma de articular políticas culturales insurgentes desde las prácticas culturales contemporáneas al articular los ejes de arte, política y educación. Trend describe este marco de acción teniendo en cuenta el trabajo realizado por los diversos trabajadores culturales en campos como son, entre otros, el trabajo con los media y las nuevas tecnologías, el trabajo con las comunidades, la educación formal o el trabajo en el espacio público. El campo de la educación artística en este sentido se expande desde prácticas culturales contemporáneas que la ponen en red con diversos campos del conocimiento y desde diversas producciones culturales. Esta diseminación sitúa la pedagogía de las artes en un campo de transformación social más allá de la mera producción o recreación de objetos de carácter estético.

Vemos en la definición de la pedagogía cultural el ámbito perfecto para articular una pedagogía crítica de las artes que busque una dimensión transformativa y colaborativa de la cultura desde la labor de profesores, intelectuales, artistas o activistas. Todos ellos son considerados trabajadores culturales e intelectuales transformativos. La pedagogía cultural es una labor que combina educación, activismo y trabajo cultural por partes iguales, sin

menospreciar o delegar estos elementos, sino más bien desde su combinación práctica en terrenos de cruce. Por ello responde a “una educación como práctica performativa” (Giroux 2001:128), en el modo en que no separa la representación y los imaginarios de las identidades del modo de actuar y los medios en que las subjetividades se construyen, tanto a nivel de la vida cotidiana como al nivel político. En este sentido la pedagogía como práctica performativa articula los diversos agentes, sus políticas implícitas y sus relaciones de poder en escenarios específicos (ya sea la escuela, un museo). El trabajo performativo día a día subvierte la normativización de estos escenarios para buscar espacios de resistencia. Esta pedagogía cultural se fundamenta en su carácter activista dentro de espacios desde donde se construye una pedagogía para la acción, resistencia y transformación. Bajo esta consideración la pedagogía cultural es una pedagogía transfronteriza (Giroux 1997), puesto que se basa en la constante renegociación de las fronteras e identidades donde el trabajo cultural y el pedagógico se hayan inmersos, como parte de una lucha más amplia junto con los movimientos sociales globales, desde, como ya hemos señalado, políticas culturales insurgentes.

Hacia una práctica artístico-colaborativa: el trabajo de artistas en comunidad y las estéticas dialógicas.

Ante la necesidad de establecer un nuevo marco en el trabajo de la pedagogía crítica, también es necesario revisar un tipo de prácticas artísticas que no anulen esta propuesta o la sublimen, sino que se articulen en lo pedagógico. Mi intención es comprender lo pedagógico del trabajo cultural que se desarrolla en ciertos procesos artísticos contemporáneos. Estos modos operativos o “modos de hacer” (Blanco, Claramonte, Carrillo y Expósito, 2001) articulan su propuesta educativa desde un marco político que bebe de las fuentes de los movimientos sociales y el activismo. Curiosamente de igual modo que lo hiciera la nueva escuela, y de la misma manera que la pedagogía crítica plantea actualmente (Ayuste, Flecha, Palma y Lleras, 2003). Veamos cómo se construyó esta relación en las artes.

Las artes contemporáneas han expandido en este siglo su campo de actuación desde el territorio del museo a todo el campo operativo de lo social, infiltrándose y experimentando con toda una serie de campos del conocimiento. Fruto de esta continua contaminación, considero necesario, para clarificar lo pedagógico del arte, presentar una serie de prácticas artísticas que precisamente han emergido desde el campo social del trabajo de artistas con colectivos. Esto es, dentro de un arte considerado político, que recogía el espíritu activista de los movimientos sociales de los años 60, el arte político e interdisciplinar de la vanguardia, y que asumían la esfera política del arte y la participación como elementos claves para recomponer el campo de acción del arte (Felshin, 1995). Fruto de este trabajo emergió una serie de prácticas artísticas definidas como artes comunitarias,

(o artes en la comunidad) donde el artista desempeñaba su trabajo cultural a tenor de una situación contextual dada y en relación a la comunidad o grupo de personas donde intervenía con su trabajo. En estos procesos culturales los materiales y estructuras que se planificaban contaban con un alto grado de participación de la comunidad. Este tipo de artes se definieron más tarde como “artes basadas en la comunidad” o “socialmente comprometidas” (Cleveland, 1999).

Sorprendentemente estas artes se erigieron rápidamente como un paradigma para el desarrollo cultural comunitario, donde el arte era entendido como una herramienta para el cambio social. Este tipo de trabajo pronto se legitimó como un factor clave para la revitalización de la democracia, en campos que algunos teóricos definieron como comunidades creativas (Adams y Goldberg 2001). Con ello se produjo una reinversión de las prácticas artísticas más allá del museo, en campos de trabajo interdisciplinarios que definían a todos los proyectos bajo el paraguas del “arte comunitario” como una práctica artística colaborativa: desde el mural colectivo de Judit Baca en LA, pasando por el teatro social del oprimido de Augusto Boal en el contexto de Brasil, hasta proyectos de video, radio, Internet, urbanismo, etc... Toda una serie de prácticas que ponían un nombre diferente al trabajo cultural en comunidad a nivel global, más allá de EEUU o las prácticas en UK.

Claramente este tipo de prácticas servían primero de revulsivo al ideal formalista del arte moderno. Este enfoque presentaba el arte moderno desde la novedad, la complejidad de la obra como un conocimiento único, sobreestimando la autonomía del arte en contra de la cultura popular u otras manifestaciones menos válidas (Kester 2004). Además, fruto de las guerras culturales, la administración pública en EE.UU. empieza a destinar a principios de los noventa fondos a artistas que trabajen a favor del desarrollo cultural comunitario, la inclusión social y la ciudadanía¹. Es en este marco cuando los museos, administraciones públicas y todo tipo de fundaciones empiezan a invertir parte de su capital en prácticas comunitarias, ya que aparecen “en escena” un nuevo germen de artistas que parten de estos terrenos mezclados y portan el espíritu del arte como activismo (Felshin 1998). Otras teóricas han preferido construir un discurso que se enraizase con la tradición del desarrollo de la escultura pública desde el “Site specif” y los logros por construir obras de arte total, integradas y relacionadas bajo el imperativo estético de la vanguardia. Fruto de esta revisión fue el trabajo clave de Mary Jane Jacobs con la exposición paradigmática de “Culture in Action”, de Chicago en el año 1994². Ésta junto

1. Este punto lo desarrollaré más adelante. Aquí simplemente lo tomo en cuenta para remarcar la condición temporal desde donde surgió las artes basadas en la comunidad como una estrategia norteamericana de política cultural.

2. Actualmente este tipo de proyectos han proliferado, por lo que las artes colaborativas o en comunidad se extienden en todo tipo de bienales, tienen el apoyo de museos, o se insertan dentro de certámenes de arte público. En España el certamen de Idensitat supone un ejemplo paradigmático en este sentido, ya que marca normas de actuación temporal y de relación con los lugares, y trata siempre de establecer vínculos con entidades locales y programas educativos. Más información en www.idensitat.org

con la recopilación efectuada por Susan Lacy, postuló, a finales de la década de los años 90, otra forma nueva de definir el espíritu activista y de trabajo del arte comunitario: el New Genre Public Art (Lacy, 1995)

Bajo este escenario alternativo que he expuesto es necesario entender el papel que juega la estética y el rol de las prácticas colaborativas, ya que el supuesto papel de las artes comunitarias a veces ha sido cuestionado como una intervención demasiado paternalista y consensual en el espacio (Known, 2001). Es aquí donde entra en escena el discurso colaborativo del trabajo del artista. Este trabajo queda definido como un intercambio constante del artista o -grupo de artistas- con los participantes en el proyecto, no sólo como agentes con los que colaborar, sino como compañeros desde los que aprender y construir nuevos marcos de reflexión, en espacios de intercambio recíprocos tal como sugiere Kester (2004). Este historiador previamente ya situó este tipo de prácticas en el marco de las “estéticas dialógicas” (1998). Vemos cómo bajo esta perspectiva el valor de lo estético se fundamenta en el intercambio discursivo de artistas y participantes, no sólo en el nivel de talleres o grados de participación, sino también en el modo operativo y las estructuras donde las obras finalmente se ponían en juego. De este modo Kester nos ofrece un análisis diferente al aproximarse a este campo desde la historia del arte y el valor estético de estas prácticas colaborativas. Actualmente este autor define su posición desde un paradigma performativo donde el intercambio se construye desde la dimensión política del proyecto, junto con las dimensiones afectivas y hápticas, cercanas y somáticas. Las prácticas así conllevan una zona de interrelación entre campos permeables de lo político, lo intersubjetivo y lo estético (Kester, 2006).

Las políticas culturales y el trabajo en comunidades: una aproximación polifacética.

Anteriormente he relatado de manera concisa un marco de trabajo donde lo artístico, entendido como práctica colaborativa desde las estéticas dialógicas, puede articularse perfectamente dentro de la pedagogía crítica. Seguidamente quisiera introducir un matiz muy importante para no desvirtuar el campo de intervención del arte comunitario. Este matiz se nos presenta desde la dimensión política en relación al trabajo social y las redes desde donde se construye la democracia. Considero necesario articular la pregunta de las prácticas colaborativas a un nivel de políticas culturales, de forma que nos sirva para poder analizar las influencias y la relación de estas prácticas con la administración y producción de la cultura, pero además con su recepción y distribución. Esta maniobra tangencial al mismo tiempo nos dará armas para posicionar esta propuesta articulada en lo pedagógico, y no sólo en la educación artística, sin por ello desplazar o borrar el legado educativo de las escuelas al erigir al artista/as como máximo educador y facilitador de procesos de aprendizaje.

Esta situación que describo se dio ya a finales de la década de los ochenta, fruto del denominado periodo de las guerras culturales en EEUU. En esta época el Nacional Endowment for Arts (NEA) decidió cambiar su política de inversiones. Patrocinó exclusivamente a artistas que, como trabajadores culturales, pudieran legitimar su campo de acción en relación a la comunidad y el desarrollo cultural de ciertos sectores sociales, a los que curiosamente se les asignó con el estigma de "minorías" o "grupos desaventajados". Esta coyuntura constituyó el marco perfecto a nivel administrativo y político donde situar la labor consensuadora y salvífica del artista comunitario a nivel institucional (Yúdice, 2002). Fruto de este desplazamiento al justificar cierta presencia social reconciliadora del arte, se creó un nuevo evangelismo basado en lo estético desde una pedagogía moral (Kester, 1995). Esta pedagogía, de marcado carácter populista, encubría la labor disciplinaria del artista sobre los supuestos grupos excluidos en el marco del neoliberalismo atribuyendo a las minorías su fracaso en términos subjetivos e individuales, y no desde una visión que abarcara la complejidad del campo social.

Creo importante defender esta postura aquí, para poder pensar prácticas de políticas insurgentes más allá de una revitalización sublime de la estética o del trabajo de los artistas colaborativos como paradigma único del trabajo políticamente comprometido de dimensiones activistas³. Aunque ya he subrayado un campo educativo como la pedagogía cultural como un enfoque que sirve de balance y recompone la pedagogía crítica en los términos de la producción artística, es necesario ser cauto a la hora de plantearse estos modelos de trabajo cultural. Es por eso que se deben analizar de forma multifacética la complejidad de los procesos colaborativos desde espacios intermedios. Esto supone situarnos en la encrucijada de discursos como el arte contemporáneo, las políticas de identidad y movimientos sociales, el activismo y los movimientos antiglobalización, y por supuesto la pedagogía crítica y la pedagogía de las artes. Esta visión poliédrica nos obligará a desistir de proclamar el arte como un bien en sí mismo, y a ensalzar la figura de los artistas como los nuevos y únicos trabajadores culturales en comunidad. En este sentido es necesario recomponer el marco social complejo desde donde es posible trabajar educativamente estos proyectos. Esta perspectiva nos obliga a comprender la multiplicidad de dimensiones que conllevan estas prácticas tanto en lo social como lo cultural, a nivel individual y grupal, a nivel macro y micro, en lo estético y en lo educativo, pero sin separar lo uno de lo otro. Con todo ello, esta postura multifacética nos lleva al siguiente punto: los territorios de cruce transversales.

3. Fruto de esta tendencia es el valor cada vez más "socialmente justificable" de grandes museos o centros culturales para patrocinar artistas en comunidad o implicados socialmente en sus departamentos educativos. Mientras, curiosamente, sus colecciones se basan en las grandes figuras de artistas, bajo el omnipresente poder del comisario de arte, en instituciones que mantienen discursos altamente imperialistas, donde se multiplican las estructuras de precariedad laboral en las instituciones y, además, desde sus departamentos educativos no se activan las políticas culturales de la institución

El trabajo en red y la interdisciplinariedad del trabajo comunitario: la colaboración del trabajador cultural en territorios de cruce.

En las prácticas colaborativas de trabajo comunitario, los artistas no se constituyen desde esta visión como trabajadores culturales desde un único campo o disciplina. Más bien se contaminan desde las relaciones políticas en las mismas estructuraciones del campo de lo social, sin poder demarcar este campo o instrumentalizarlo. Fruto de este labor mestiza surgen las colaboraciones con “comunidad políticamente coherentes” tal como subraya Kester (2004: 225). Éstas son comunidades perfectamente articuladas en lo político, que traen a colación al campo de trabajo cultural toda las complejidades, contradicciones y relaciones problemáticas del contexto. Además desde su posición activa, desarrollan su agencia con el artista, de modo que este se comprende como un elemento más de la comunidad, y al mismo tiempo se da un intercambio recíproco de saberes y posiciones discursivas. Con ello las labores y capacidades de los proyectos se trastocan, construyéndose ámbitos cruzados entre los productores y receptores, entre los agentes que intervienen y la supuesta comunidad, y entre los autores y los colaboradores, en ámbitos transversales en cuanto mezclan posturas y disciplinas más allá de categorías establecidas previamente. En este sentido el trabajo en comunidad se descubre como un terreno intermedio entre disciplinas e instituciones, en un trabajo colaborativo, es decir, colectivamente construido. Con ello los territorios se abren y los espacios de actuación y trabajo colaborativo se cruzan, identificándose proyectos que abren múltiples frentes.

Este tipo de prácticas intermedias se comprenden como “interfaces” donde la obra no se constituye como un proceso objetual, sino conversacional (Kester 1998). Las “obras de arte” aparecen como marcos del proceso de diálogo. De este modo se conciben como el conjunto de interrelaciones o de redes desde donde se produce y construye el conocimiento de una situación específica dada, y al mismo tiempo, como el espacio o plataforma donde se activan las comunidades políticamente desde un sentido de agencia.

Este “interface”, desde un trabajo nodal, produce el intercambio y el feedback entre los agentes involucrados, y sus instituciones. Paralelamente, los proyectos se acoplan y flexibilizan en cada momento y contexto, debido al trabajo en red que producen desde el trabajo en equipo. En estos territorios de cruce se construyen múltiples registros de significado. Consecuentemente, se abren diversas vías de intervención donde la obra se constituye “como un ensamblaje de efectos y fuerzas, que operan en numerosos registros de significación e interacción discursiva” (Kester, 1998). Mi interés se centra en este tipo de proyectos de arte colaborativos que articulan lo pedagógico, lo social, lo cultural desde la reciprocidad de la practica colaborativa, bajo el marco de las políticas culturales donde se sitúa la practica cultural en territorios de cruce.

Primer territorio de cruce: Video Machete. Pedagogía cultural del oprimido.

Video Machete es una organización de trabajadores culturales con base en Chicago que se estructura en torno a los ejes de trabajo del arte, la comunidad y los media. Ellos mismos se presentan como "...un colectivo de artistas, activistas, estudiantes y jóvenes, trabajando por el cambio social profundo con nuestras comunidades" (Video Machete, 2006). Su objetivo principal se define desde el propio nombre del colectivo. El machete cumple una doble función táctica: por una lado como arma de ataque, pero por otro lado, desde su uso más frecuente en países de Centroamérica, como "herramienta para poder cosechar y recoger la comida del suelo" (Sánchez, 2004). El uso de los media como armas de doble filo aquí lo traduzco desde los términos de Paulo Freire, como una pedagogía cultural de los oprimidos⁴. La educación emerge como una acción política de intervención en la realidad. Para este colectivo su trabajo educativo no se distingue del trabajo como activistas y artistas, son parte de la misma realidad:

"Trabajando juntos, cultivamos imágenes, palabras e ideas, Video Machete transforma el trabajo cultural para el análisis y la acción" (Video Machete: idem)

Desde sus inicios en 1996 Video Machete cuenta con el proyecto Global Youth, donde se trabaja en colaboración con escuelas alternativas problemáticas de la migración y las comunidades de Chicago. Como colectivo ha diseñado una serie de programas educativos como el "Media Activism Institute", destinado al uso activista de la producción audiovisual y de diseño dentro de escuelas de verano, o el programa "Mediaworlds" que pretende preparar a los más jóvenes en sus comunidades para el uso crítico y responsable de los media con el propósito de poder crear trabajo en red desde sus propias comunidades. El trabajo de Video Machete se inscribe dentro del marco de trabajo de Youth Media⁵ y el activismo. Pretende además trabajar en red desde las comunidades de Chicago, por lo que entre sus filas se incluyen jóvenes que han participado en talleres o cursos, y que asumen el papel de educadores en futuros proyectos.

El trabajo que voy a describir a continuación se titula "Around the corner" (2001). Es un documental que fue rodado con el grupo de adolescentes

4. Aquí hago explícita referencia al libro : Pedagogía del oprimido escrito por Freire a mediados de la década de los setenta. La pedagoga del oprimido busca la transformación de las situaciones de dominio y opresión de los oprimidos a través de la alfabetización crítica, usando la palabra para cambiar el mundo.

5. "Youth Media" es un término que se refiere a la producción, uso y diseño de audiovisuales, nuevas tecnologías (ITC) desde las culturas juveniles. Se basa en un proceso de alfabetización crítica en los media para el análisis y uso responsable de los media en la realidad desde los mismos jóvenes. En España muchas veces este concepto se encuentra en denominaciones como proyectos de cultura visual, de contraculturas o culturas alternativas, de alfabetización visual o de educación en los media para/con jóvenes.

denominado Young People Making a Change⁶ (YPMC) bajo la tutorización de Video Machete en uno de sus programas extra-escolares. Este video parte de la realidad diaria de estos jóvenes a partir de sus experiencias con la policía. El origen del proyecto son las diversas historias y estereotipos que circulan alrededor de las bandas callejeras y los grupos de adolescentes. Son historias de detenciones ilegales, peleas o abuso de autoridad. El detonante de esta situación surge a partir de una polémica ley que restringe las reuniones de adolescentes en la calle: la “Antigang- Lottering Ordinance”. Esta ley permite acusar a un grupo sospechoso de personas reunidas en la calle de comportamiento ilícito, al ser susceptibles de realizar actividades ilegales o pertenecer a bandas callejeras, por lo que pueden ser detenidos sin ningún cargo previo. El título del vídeo “Around the corner” (a la vuelta de la esquina) surge de la reflexión de los adolescentes acerca de cómo cada uno experimentaba esta ley en su realidad diaria. Cómo en sucesivas ocasiones estos jóvenes han sido testigos de falsas acusaciones y detenciones, precisamente al doblar la esquina...

El video nos presenta a modo de introducción de un documental el propósito del trabajo y el marco de trabajo. A continuación el comienzo del vídeo no puede ser más explícito: es de noche en la calle, hay poca luz, con una perspectiva de cámara en mano, el espectador no identifica claramente la situación. El documental nos deja entrever a un grupo adolescentes de color merodeando en una zona residencial de Chicago. Durante la grabación, escuchamos algunos gritos y se perciben unas luces de la policía a lo lejos, la persona que graba echa a correr... Cuando la cámara se acerca, podemos ser testigos de la detención de un adolescente por parte de la policía, por rondar a altas horas de la noche de forma sospechosa por esta comunidad con un objeto en la mano... Este objeto es una cámara de video. El grupo de jóvenes estaba patrullando la zona en busca de imágenes significativas para su proyecto de video... A continuación, con un fondo negro, vemos la presentación del video, con el título del documental, la posición del grupo de adolescentes que participan el proyecto y las diversas instituciones implicadas.

El propósito de este proyecto es construir un diálogo con los policías del distrito donde viven estos jóvenes acerca de los problemas sociales producidos por la normativización y represión legal que sufren los adolescentes. Durante un año entero de trabajo, los jóvenes estuvieron negociando con dos policías voluntarios sobre problemas con las bandas callejeras, la construcción de estereotipos y abusos de autoridad. El video se editó entre la policía y el YPMC en un período de 6 meses. Cada vez que se rodaban y editaban los fragmentos

6. "Gente joven que produce un cambio". Este grupo de jóvenes se fundó durante la grabación del documental y trabajaron juntos el siguiente año en otros proyectos (Sánchez, 2004).

de este documental, ambas partes discutían y dialogaban en la fase de post-producción sobre qué tipo de narrativa y enfoque se constituía con el proyecto de “Around the corner”. Es por eso que el proceso duró alrededor de un año, incluyendo diversas reuniones con la policía, y actividades educativas donde estaban presentes los tutores de los adolescentes, y claro, miembros del equipo de Video Machete.

Traducido en el proyecto: el cuerpo principal del video visibiliza este diálogo a modo de negociación. Vemos primero las voces y demandas que el grupo recoge de compañeros de su instituto acerca de los encuentros con la policía, cómo los adolescentes muestran a los policías estas voces los diversos encuentros del grupo con la policía, las reacciones y respuestas de los policías. El vídeo aglutina una serie de conversaciones y debates que tuvieron lugar durante el proyecto y las diversas negociaciones de los agentes inmersos. Como colofón de este proceso dialógico se muestra una performance con un intercambio de papeles: los adolescentes se visten de policías y simulan la detención de un grupo de adolescentes sospechosos- los policías disfrazados-, que se comportan y reaccionan de forma agresiva. Al final del video, contemplamos a un grupo de adolescentes reunidos en la calle, al lado de una tienda, están charlando amigablemente... El video cierra esta imagen con una cortina en negro que anuncia la polémica ley.

En este trabajo colaborativo, el video se comprende como una herramienta de trabajo para la investigación y transformación de la realidad. Al mismo tiempo su producción supone una plataforma para crear situaciones de diálogo e intercambio discursivo entre dos tipos de agentes sociales implicados en el problema de las bandas callejeras: las policías y los adolescentes. El intercambio se produce desde un aprendizaje dialógico: no existen unos educadores y otros educandos, más bien se desdibujan estas barreras a medida que el proyecto se articula desde una negociación de posiciones. Además este intercambio no es sólo intersubjetivo, es decir entre un grupo de personas. También implica una negociación de los discursos e imaginarios institucionales que se ponen en juego, por lo que opera al nivel de lo político: se articula entorno a las relaciones de poder que circulan en la complejidad de lo social en que se ven envueltas las bandas callejeras en el espacio público.

La realidad que plantea este video es múltiple y compleja. No pretende reducirla a una visión, o peor aun, intenta arrojar toda la culpa a una de las partes. Más bien el proyecto tiene como objetivo final, en el mismo proceso de post-producción y distribución, crear un interfaz que pueda abrir nuevas vías de investigación y diálogo para poder solucionar un problema real desde la complejidad social. Traducido al proyecto: el proyecto de video incluyó una serie de charlas por festivales de Youth media y otros institutos, donde el YPMC en determinadas ocasiones presentó el video y promovía debates sobre esta ley

en otras realidades. En este sentido “Around the corner” se construye como un modelo operativo de investigación participativa. Se disemina en forma de red desde el colectivo que se construye, más allá de la producción del documental, en su postproducción colaborativa y su presentación como un espacio nuevo de intercambio como una herramienta pedagógica. El proyecto de video es así un territorio de cruce entre instituciones, agentes educativos y educandos; entre jóvenes, activistas y policías; entre Video Machete, el YPMC y el cuerpo de policía de Chicago; entre arte, educación y cultura; y sobretodo, entre educación en democracia, justicia social y educación artística. Por ello construye una política cultural insurgente desde la relación de la educación como motor de transformación social en una pedagogía cultural del oprimido.

Segundo territorio de cruce: Cascade. La investigación participativa y el trabajo en red.

El último ejemplo que narraré supone una práctica colaborativa que se articula desde una universidad, en el marco de la investigación participativa y el trabajo en comunidad. El proyecto se estructura desde el tema clave para las políticas culturales en U.K.: “la regeneración”. Este trabajo se desarrolló desde un modelo mixto de políticas culturales donde entran en acción por un lado la East London University, y por otro lado el Newham College of Further Education, un instituto: la primera institución parte del potencial de los estudiantes de arte y humanidades que trabajan en proyectos colaborativos, y la otra institución aporta el capital cultural de jóvenes y su conocimiento del terreno.

El modelo de trabajo se basa en cSPACE, una institución benéfica que fundó la artista-activista Loraine Leeson⁷. Éste es un espacio de investigación participativa, para poder aunar “investigación, con educación y las artes” (Leeson, 2006a). Desde el año 2003 cSPACE propone temas relacionados con la regeneración, donde los estudiantes universitarios son tutorizados para aprender en proyectos colaborativos a varios niveles al ponerse siempre a colaborar con otros grupos de estudiantes en contextos determinados: desde el institucional, pasando por el humano y académico de los grupos de personas. El proyecto que aquí describiré se titula “Cascade”. Su nombre es debido a que en su estructura produce un efecto de trabajo en red como una cascada: distribuye el conocimiento vertical y horizontalmente de forma recíproca, desde los profesores y el grupo universitario, hasta los estudiantes y habitantes de las comunidades donde se realiza. A través de estos cruces se construye un proceso doble de cascada vertical y horizontal, en el modo en que se construye el conocimiento, se producen el proceso de enseñanza/aprendizaje y se redistribuye la cultura, de forma ascendente desde las bases sociales (Leeson, 2006 b).

7. Leeson ocupa la dirección de cSPACE como investigadora asociada en la University East London.

El proyecto que tomaré en consideración de Cascade es precisamente el más actual, del año 2005 “A Young Persons Guide to the Royal Docks”⁸. Este proyecto tenía por objetivo explorar el paisaje urbano de la zona de la royal Docks desde los aspectos más cotidianos y comunes de la vida de los jóvenes que estudian y viven en la zona, y sus implicaciones a nivel de políticas de urbanismo e identidad⁹. Para ello el proceso se generó con una serie de visitas y mapas visuales de la zona junto a expertos de la universidad. El grupo de estudiantes, universitarios y adolescentes, cartografiaba los diversos discursos urbanísticos que se desarrollan en la zona, identificando las señales y códigos culturales de cada zona en edificios y elementos urbanos, las personas que construyen estos lugares, y los espacios mismos donde los jóvenes realizan sus vida diaria. En el desarrollo de este proyecto se identificaron así los diversos discursos que están implícitos en la arquitectura de los lugares y no lugares. El grupo indagó en el modo de construir imaginarios diversos sobre estas localizaciones teniendo en cuenta cómo se disponen y quiénes habitan o transitan estos espacios: desde el aeropuerto, hasta los túneles de paso del metro, o las zonas de playa donde los jóvenes se juntan a beber¹⁰.



Imagen num. 1

8. Téngase en cuenta que hablo en relación al trabajo de Cascade hasta el año escolar 2005-2006. Durante la redacción de este texto Loraine me comentó que el proyecto del siguiente año ya estaba planificándose, y tendría en cuenta el tema de las Olimpiadas bajo el título provisional de "A Young Persons Guide to the Olympics".

9. Además esta zona es la ubicación de las dos instituciones implicadas, y un espacio donde Leeson lleva trabajando desde hace más de dos décadas, primero bajo el nombre del grupo Art For Change.

10. Véase imagen num. 1

También se hicieron entrevistas a diversas personas en un café cercano al instituto que habitan y construyen la arquitectura de los espacios, y que los humanizan con su presencia¹¹. Algunas de las actividades se construyeron a partir de la intervención en las fotografías resultantes de su trabajo de campo en el contexto, interviniendo en ellas o con collages.



Imagen num. 2

Con todo este trabajo indagativo se pretende visualizar un mapa alternativo de la zona que deconstruye la imagen de los Royal Docks por sus diversos espacios. Este mapa es una mirada desde las voces acalladas o subalternas, una contra-cartografía. Al mismo tiempo este mapa servirá para desarrollar un sentido de agencia y transformación del lugar, al replantear las relaciones de poder y los diversos flujos sociales en que se sitúan las narrativas visuales que construyen el paisaje urbanístico desde múltiples miradas.

En la última fase del trabajo, los grupos de alumnos del instituto bajo la tutela de los estudiantes universitarios diseñaron carteles que subvertían las relaciones de poder hegemónicas que se establecían en los lugares que visitaron, siguiendo el modo operativo de “guerrilla de la comunicación”¹². Estas señales se articulaban públicamente a través de performances en que los jóvenes presentaban su práctica en los mismos espacios que habían investigado. Por

11. Véase imagen num. 2

12. Con el término "Guerrilla de comunicación" me refiero a una serie de prácticas que subvierten el significado y propósito de los medios de comunicación desde el uso subversivo de sus mismos elementos, códigos y lenguajes visuales. Véase al respecto el libro : Grupo autónomo A.F.R.I.K.A. Luther Blisset / Sonja Brünzels (2004) Manual de Guerrilla de la comunicación. Madrid: Virus.

ejemplo un joven mostraba un cartel que declaraba: “A partir de este punto se debe llevar capuchas”¹³, mientras posaba paradójicamente con una capucha enfrente del edificio para ferias y conferencias de Excel donde no está permitido el uso de capuchas. Otro joven denunciaba la situación de desnivel socio-económico entre los clientes del aeropuerto y los habitantes de las zonas colindantes al advertir con otro cartel: “A partir de este punto sólo se permiten equipajes muy caros”. Como ejemplo final, una pareja denunciaba el abusivo uso de la moda y la alta cultura como pretextos para una falsa regeneración urbana. Mostraban un cartel en las zonas nuevas rehabilitadas que decía paradójicamente: “Peligro. Se espera gente de moda”¹⁴.



Imagen num. 3



Imagen num. 4

Toda esta información generada colectivamente -entrevistas, fotos, mapas alternativos, carteles y señales subversivos- será volcada en una página Web con el mismo nombre que el proyecto. La página Web describirá las rutas alternativas y los conocimientos que se han producido, así como las reacciones visuales que se han construido como proyectos artísticos y las entrevistas en formato audio. La página Web se presentará así como el producto final del proyecto de trabajo, que resume la contra-cartografía que los jóvenes han desarrollado de los Royal Docks. Previamente, como primera clausura del proyecto, se realizó una exposición en el mismo museo de los Royal Docks. La exposición visibilizada todo el proceso, desde lo educativo a lo artístico, sin

13. Véase imagen num. 3

14. Véase imagen num. 4

desvincular la producción artística del proyecto pedagógico y las políticas culturales desde donde se creaba este efecto de cascada recíproco. Además para la inauguración se invitó a un representante del centro comunitario local, para que respondiese a las preguntas y dudas que el proceso indagativo despertó en esta pequeña comunidad de aprendizaje desde las artes.

En el proyecto de Cascade las políticas culturales insurgentes se mezclan en una pedagogía crítica de lo público que construye nuevas relaciones entre arte, urbanismo, políticas de identidad, procesos de etnografía visual, contenidos curriculares sobre conocimiento del medio y de la historia de la ciudad, interculturalidad desde los grupos mixtos, educación artística basada en la cultura visual, educación para la ciudadanía activa, investigación participativa y políticas culturales insurgentes; todo ello desde el territorio de cruce que orchestra cSPACE al mezclar visiones, conocimientos y culturas diferentes bajo un mismo espacio de (re)presentación.

Conclusiones. La educación artística transversal como territorio de cruce.

De los ejemplos aquí narrados, podemos concluir algunos aspectos de una educación artística transversal, que como un territorio de cruce, integre el trabajo de la pedagogía cultural junto con la labor de las prácticas artísticas colaborativas y del arte comunitario, Esta propuesta de educación artística se articula desde varias disciplinas, conocimientos, herramientas de trabajo y medios, con diversos trabajadores culturales y agentes educativos, y en diversas instituciones que confluyen en estos territorios de cruce, en una mezcla del trabajo artístico, cultural, político, educativo y social.

1. La transversalidad de la práctica educativa.

Lo primero que es necesario destacar de estas prácticas y del marco que he desarrollado es su dimensión transversal. Este tipo de proyectos conlleva unas prácticas en terrenos interdisciplinarios desde donde construir un trabajo cultural en el aula que sea interdisciplinar: integra al mismo tiempo campos y temáticas diferentes en la producción y distribución cultural desde disciplinas del conocimiento tradicionalmente separados en los programas escolares.

El modelo de educación que aquí planteo se configuraría en red desde relaciones cruzadas con el entorno, las matemáticas, la literatura, el urbanismo, el conocimiento del medio, las políticas de identidad, etc... Este campo de acción está teniendo mucha influencia en las aulas escolares desde relaciones inter-institucionales como por ejemplo las propuestas de proyectos de trabajo y las comunidades de aprendizaje desde un trabajo en red donde la escuela se articula como un esfera pública alternativa. Es en este tipo de trabajos en red desde donde se puede aunar la democracia radical con la pedagogía crítica y la democracia cultural desde temas cercanos y significativos para el alumnado.

2. La educación artística como producción dialógica. Hacia modos relacionales.

Definir el ámbito de la transversalidad también influye en la producción artística del proceso educativo que está construyéndose. Desde el campo de las estéticas dialógicas la educación artística se basa en construir narrativas compartidas, de voces y posiciones diversas donde hacer emerger estos interfaces. El proceso educativo estaría basado así en el intercambio complejo que las prácticas artísticas producen. Con ello es necesario entender las artes en la educación como modelos operativos que construyen redes a partir de un aprendizaje colaborativo, de una investigación activa y de una plasmación final en red. Aquí las artes las comprendemos como una serie de poéticas o “modos de relación”¹⁵, que se articulan en su capacidad de reapropiación y contextualización por otras personas.

El grado de participación no radica sólo en los códigos o temas que se invierten en la producción, sino, sobre todo, en la autonomía de los procesos operativos para ser desarrollados por otros, esto es, en su distribución. En este sentido la educación artística se compone desde los modelos relacionales que construyen una autonomía contextual y radical en cada entorno específico, para su desarrollo autosostenible desde los propios códigos y modos de cada comunidad y espacios, ya sean estos centros cívicos, prisiones, museos, o escuelas. La capacidad operativa de esta educación artística se basaría entonces en un modelo relacional donde el cuerpo docente o los agentes educativos implicados en el proyecto pueden adaptar estos códigos a su práctica diaria, insertándolos en las prácticas educativas del aula, y diseminando en red el trabajo del arte. Es decir articulando la educación artística en sus estrategias educativas diarias en el complejo de lo social.

3. La educación artística como territorio intermedio. Hacia el trabajo en red.

De lo anteriormente descrito, podemos constatar cómo el campo de trabajo desde donde se articula lo pedagógico y lo artístico se describe como un terreno de cruce híbrido o “intermedio” (Maset, 2005). Las prácticas aquí relatadas cruzan el trabajo educativo y el trabajo cultural del activismo, junto con la práctica artística contemporánea. Operan desde espacios intersticiales que abren nuevas formas de conocimiento y nuevos espacios de actuación.

15. Esta definición la tomo desde el trabajo interventivo del colectivo la Fiambrera Obrera y sus postulados teóricos en torno a la obra de arte como modo de hacer o comportamiento. Para más información: www.sindominio.net/fiambrera/teoricos.htm; especialmente el capítulo titulado: para una discusión del estatuto de intervención, punto 4.

La posibilidad de trabajar críticamente la educación artística radica en su continua capacidad de abrir discursos y deconstruir formas de conocimiento y narrativas culturales. La labor del educador no radica en producir y construir discursos críticos, sino, además, en abrir la posibilidad a todas las voces y discursos que se cruzan en el aula, asumiendo en esta relación el riesgo de que emerjan contravoces a la misma posición del discurso del educador, es decir a su institución y los discursos implícitos que todos portamos. Este espacio es una zona intermedia de dialogismo, inestable y contradictoria, que incluye las diferentes voces que encontramos en el aula, sus cruces y sus silencios. Se basa en una labor de constatación de resistencia cultural, una que actualmente en el panorama español se ha definido desde la figura del educador ironista como un “instigador” (Agirre, 2005).

4. La educación artística transversal como espacio de intervención activo. Hacia una pedagogía performativa.

Los proyectos aquí relatados tienen su componente activista en la forma de materializar la investigación y diálogos establecidos en espacios concretos de (re)presentación. Ambos proyectos utilizan formatos artísticos contemporáneos (el video-documental, el diseño gráfico) que escenifican en un escenario concreto cultural, más allá de su mera representación. Una educación artística transversal supone además construir espacios de transformación que aúnen la producción cultural con su distribución. Esta relación conlleva ahondar en la estrecha relación de la construcción de narrativas y su performatividad o relectura en contextos y escenarios específicos. Los proyectos de Video Machete o Cascade se servían de los formatos de arte, sin embargo los presentaban en páginas Web o presentaciones públicas, para conseguir una distribución y participación de públicos y comunidades afines. En este sentido los trabajan como políticas culturales insurgentes.

Por último es importante señalar que estos proyectos de trabajo suponen una construcción colectiva del conocimiento desde el aprendizaje dialógico y actúan desde una pedagogía crítica performativa que se presenta en un formato de producción y distribución en red. Estos proyectos se insertan como espacio de diálogo abiertos y plataformas de intercambio entre los productores del trabajo y los futuros receptores. Con ello el formato final queda articulado en la realidad, y al mismo tiempo interviene en ella, como un medio de distribución cultural, ya sea en forma de exposición, de video, de charlas o conferencias, de representaciones o de intervenciones en el espacio público, de periódicos, etc ...

Una pedagogía performativa recoge el conocimiento producido, lo representa, y lo presenta a nuevas lecturas y adaptaciones, a nuevas visiones como un acto deconstructivo¹⁶.

5. La educación artística como investigación participativa. Hacia una educación enactiva.

Otra de las características fundamentales de este tipo de proyecto radica en el desarrollo del proyecto educativo como una práctica investigadora, que requiere la participación e interacción constante con diversos agentes y redes sociales del entorno. Los proyectos educativos aquí descritos afrontan una realidad concreta y significativa de los grupos de jóvenes a los que van dirigidos. Éstos se convierten en los agentes activos en el proceso de producción del conocimiento. Simultáneamente hacen copartícipes a otras personas en su trabajo indagativo, al incluir otras voces y perspectivas dentro del terreno que exploran, permitiendo investigar desde múltiples perspectivas. Todo el proceso del grupo desde su trabajo en comunidad se plasma en su trabajo, elaborando una reflexión del proceso y un marco final de evaluación.

Además cabe destacar que este trabajo de participación interviene en la realidad: en su proceso, su plasmación, su distribución y su reevaluación constante. Este modelo educativo se construye como una investigación activista que pretende analizar y transformar las relaciones de poder y las estructuras desde donde se posiciona la investigación. Las investigaciones llevadas a cabo por Video Machete o Cascade trabajan en red desde modelos abiertos institucionales entre centros culturales diversos: las escuelas, los centros de arte, los centros cívicos, la universidad... El propósito de la investigación es intervenir y poder transformar la realidad circundante de los grupos inmersos en el proceso indagativo. Para cumplir este objetivo el aprendizaje que se construye es dialógico. Se nutre de los intercambios constantes de educadores-educandos. Pero este dialogismo parte de una dimensión "enactiva" del trabajo de investigación (Rodríguez, 2000). Emerge de los mismos modelos operativos y capacidades de acción que posee el grupo que desarrolla la producción intersubjetiva y contextual del conocimiento, y los potencia de forma compleja en la acción. De este modo la construcción que se realiza parte desde la cultura y los espacios que habitan los grupos, y los relaciona activamente en red desde los temas abordados para el cambio de situaciones específicas.

16. Aquí entiendo la deconstrucción como un acto político de adaptación constante y abierta de las voces que se presentan en rizovocalidad. Este concepto de rizovocalidad nos sugiere que las voces no se toman por dadas o únicas de un sujeto individual completo o un ser verdadero, sino que emergen y se cruzan en muchos y diferentes terrenos y dimensiones, de forma impredecible, como un rizoma (Sturm, 2006).

A modo de posdata: El trabajo en democracia desde múltiples frentes.

La educación artística transversal, debido a estas cuestiones múltiples aquí relatadas, rompe las categorías dadas de antemano en las relaciones bipolares de educando-educador, productor-receptor de la cultura y conocimiento, trabajo cultural y trabajo social, o arte y educación. Estos territorios de cruce transversales articulan la práctica educativa como política cultural insurgente que reconecta en red micro-procesos del aula con macro-estructuras de políticas institucionales, desde la permeabilidad de las escuelas como centros de producción cultural y esferas públicas alternativas. Esta cuestión creo que ahora puede responder muy bien a las cuestiones planteadas al principio de este texto sobre, por un lado, la relación de arte y pedagogía, y, por otro lado, la función que la educación artística tiene de cara a una sociedad más democrática. Esta relación debe construirse siempre en un constante balance entre educación, cultura, arte y política, o tal como sugiere Giroux:

“Así pues, no se trata únicamente de vincular el arte u otras labores culturales a prácticas transgresoras y críticas, sino de articular un proyecto más amplio que ponga en contacto artistas, educadores y otros trabajadores culturales con una política cultural insurgente que desafíe las frecuentes incursiones del poder empresarial en la sociedad, y que al mismo tiempo desarrolle una cultura y una sociedad públicas, democráticas y activas” (Giroux 2001:128).

Pienso que en este cruce transversal de territorios es donde podemos plantearnos estas preguntas, y como en mi caso, podemos responderlas desde la educación artística y determinadas prácticas culturales que me interesan especialmente. Esta postura la defiendo planteándome ante todo la labor de la pedagogía del arte desde la pedagogía crítica como práctica cultural resistente y, además, articulándola con otros campos; sino, no tendría razón de ser.

Agradecimientos.

Agradezco a Videomachete su atenta acogida como grupo de personas y su trabajo en red. También agradezco a Loraine Leeson por su generosidad a la hora de proveer información significativa para este texto.

Créditos de imágenes :

Imagen num 1, 3 y 4 © Loraine Leeson, CASCADE 2005/6
Imagen num 2 © Roger Dilkes, CASCADE 2005/6.

Referencias bibliográficas.

- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F.; LLERAS, J (2003) *Planteamientos de la pedagogía crítica - Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó. 4ª Edición.
- ADAMS, D. & GOLDBARD, A. (2001). *Creative community: the art of cultural development*. New York: The Rockefeller Foundation.
- AGIRRE, Imanol (2005) *Teorías y prácticas en la Educación artística*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- BLANCO, P.; CLARAMONTE, J.; CARRILLO, J. y EXPÓSITO, M. (eds) (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Servicio cultural de Universidad de Salamanca.
- CLEVELAND, W. (1992). *Art in other places: Artists at work in America's community and social institutions*. Connecticut: Praeger.
- CLEVELAND, W. (2002). *Mapping the field: Arts-based community development*. En: Community Arts Network. ReadingRoom: http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/05/mapping_the_fie.php
- FELSHIN, N. (1995) *But Is It Art?: The Spirit of Art As Activism*. Seattle: Bay Press
- FREIRE, P. (1974) *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Grao. Barcelona.
- GIROUX, H. (2004) "Education after Abu Chraib". *Cultural Studies*, 18(6). Pp. 779-815
- KESTER, G. (1998) *Dialogical Aesthetics. A Critical Framework For Littoral Art*. Texto presentado en la conferencia "Critical Sites: Issues in Critical Art Practice and Pedagogy" at the Institute of Art and Design and Technology. Dun Laoghaire, Dublin. En <http://www.variant.randomstate.org/9texts/KesterSupplement.html> Página visitada: 20 de Junio del 2006.
- KESTER, G. (2004) *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press: Berkeley.
- KESTER, G. (2006). "In Conversations". Conferencia organizada por Cityarts. Dublín City Public Libraries. Dublín. 9 de Junio del 2006.
- LEESON, L. (2006a) Cascade 2005. Powerpoint. <http://www.cspace.org.uk/index.htm> Visitada el 11-06-2006.
- LEESON, L. (2006b) "Communities and Regeneration". Conferencia en "Primeras Jornadas de Desarrollo cultural Comunitario. El arte como arma para la transformación social". Bloque III. 24 Marzo. 2006. Granollers.
- MASET, P. (2005). "Pedagogía del arte como forma práctica del arte. El concepto de operaciones estéticas" En Beltrán Mir, Lidón (ed) *Educación como Mediación en Centros de Arte contemporáneo*. Salamanca. Universidad de Salamanca y Junta de Castilla y León. Pp 56-66.

- RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. (2000) “¿Síntomas/paradigmas y estilos creativos?” En Rodríguez, Villasante, Tomás; Montañes Serrano, Manuel y Martí, Joel (coord) *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. El viejo Topo. Barcelona.
- SÁNCHEZ, C. (2004) “Entrevista personal”. Video Machete. Chicago, 6 de Diciembre, 2004.
- STURM, E. (2006). “Starting with art”. Prácticas dialógicas. Intersecciones de la Pedagogía Crítica y la Museología Crítica. Conferencia + Taller + Seminario. Es Baluard Museo Contemporáneo de Palma de Mallorca. 12, 13, 14 Julio.
- TREND, D. (1992). *Cultural pedagogy: Art, education, politics*. New York. Bergin and Garvey.
- YÚDICE, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Paginas Web y proyectos descritos:

VIDEO MACHETE. www.videomachete.org

“Around the corner”. (2001) 20 min. En “Dreaming inside history”. An Anthology of Works by Video Machete. Video Machete. Chicago.2002.

CASCADE: <http://www.cspace.org.uk/index.htm>