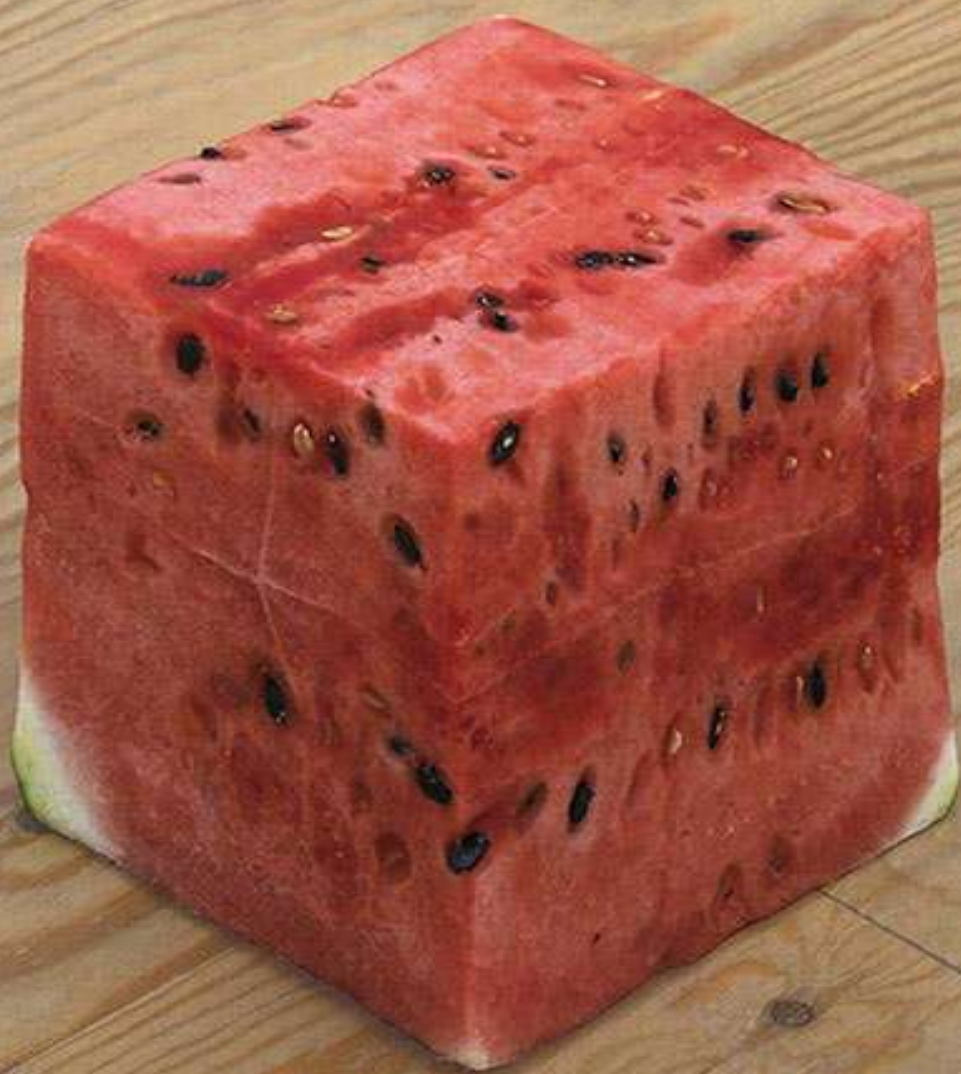


María Acaso y Clara Megías

Art Thinking

Cómo el arte puede transformar la educación



Gracias por adquirir este eBook

Visita **Planetadelibros.com** y descubre una nueva forma de disfrutar de la lectura

¡Regístrate y accede a contenidos exclusivos!

Primeros capítulos
Fragmentos de próximas publicaciones
Clubs de lectura con los autores
Concursos, sorteos y promociones
Participa en presentaciones de libros

PlanetadeLibros.com

Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:



Explora

Descubre

Comparte

Sinopsis

Art Thinking nos propone un nuevo punto de vista desde el que enfocar la educación y hacer que los alumnos vuelvan a conectar con aquellas clases que se convirtieron en un tedio alejado de su realidad. María Acaso, con un provocador discurso, nos muestra cómo utilizar el arte y la creatividad para revolucionar la forma de enseñar en el aula.

Así nos propone pequeños actos cotidianos que tanto profesores como alumnos y padres podrán poner en práctica para darle un giro a la escuela. ¿Y si lleváramos una sandía a clase? ¿Cuál sería el resultado?

Prólogo





[01-04](#) Luis Camnitzer, *Ejercicios de introducción al arte*, 1969. College at Old Westbury, State University of New York.

Aparato para hacer sonidos aleatorios cuando alguien abre la puerta.

«Lo que sería muy interesante que hicieses en el prólogo es que explicases la propia genealogía del término *Art Thinking*, desde cómo lo creaste hasta cómo lo desarrollaste en “Thinking about Art Thinking”. Sería genial que tú fueses el primero en citar este artículo.» Pongo este pedido de María aquí para que quede claro que no es culpa mía que hable de este tema. Claro que estoy —en equipo con mi hijo Gabo— escribiendo un libro con el mismo título desde hace unos tres años, y que ella me ganó de mano en la fecha de publicación. Ahora lo tendré que llamar *El verdadero Art Thinking* para diferenciarlo un poco. Pero la verdad es que no importa. Lo que importa es que estamos en la misma longitud de onda y que ambos, junto con probablemente una centena más, estamos unidos tratando de cambiar el sistema educativo. No el sistema de la educación artística, sino el de toda la educación. Y no en España, América Latina o Estados Unidos, sino en todo el mundo y en los futuros planetas a los que algún día tendremos que escapar justamente porque este Art Thinking no se utiliza en las escuelas.

La autoría de términos y de conceptos en este campo contradice los principios mismos de la pedagogía. No se trata de ver quién tuvo la idea primero, sino de cómo se normalizan ciertos criterios dentro del colectivo cultural en el que funcionamos. Si queremos ser famosos, hay millones de posibilidades, tanto buenas como malas, para lograrlo. Pero en el acto de tratar de mejorar la sociedad, no importa quién es quién en el origen, sino cómo serán los demás «quiénes» después del proceso. Como autores individuales totalmente enfocados en una pedagogía renovadora, para mencionar a unos pocos, tenemos a Johann Pestalozzi (muerto en 1827), Johann Fröbel (muerto en 1852), Simón Rodríguez (muerto en 1854), Francisco Ferrer (muerto en 1929), John Dewey y María Montessori (muertos en 1952), Loris Malaguzzi (muerto en 1994) y Paulo Freire (muerto en 1997). En otras palabras, tenemos un cementerio que cubre más de dos siglos con héroes famosos que sugirieron quiebres fundamentales en beneficio del alumno. Y, sin embargo, la educación general sigue tal cual, y no hablemos de cambios radicales. Salvo quizá que, por el momento, los castigos corporales se han suspendido.

Si bien utiliza la palabra *educación*, el entrenamiento meritocrático para servir al mercado laboral continúa usando el espacio designado para el desarrollo y maduración, tanto del individuo como de la comunidad. La jerarquización de la funcionalidad económica en el proceso educativo confinó el juego dentro del espacio del jardín de infantes —la gran conquista de Fröbel— y definió al arte como una actividad psicomotriz lúdica. E incluso allí, ese lugar donde los niños todavía pueden ser niños, se está tratando de adelantar la alfabetización para que el preescolar se pueda destacar rápidamente y logre, así, asegurarse el ingreso en ciclos posteriores de prestigio que conducirán al buen empleo y a un excelente salario. Cuando en esto se incluye el arte, se hace como una disciplina más y no como una espina dorsal. Las versiones que se autodefinen como progresistas y que admiten el arte como un potencial instrumento cognoscitivo continúan atadas al objeto canónico e incuestionable. Según ellas, para pasar a otras disciplinas desde el arte hay que mirar el objeto, estudiarlo, y luego ver qué asociaciones se producen en otros campos. O sea, no hay una apertura sino un encerramiento.

Solamente se puede especular dentro de los parámetros permitidos por la obra, sin ni siquiera una posibilidad de cuestionar la obra.

Cumplir con el pedido de María aquí significa, entonces, que esto no es un prólogo. Un prólogo se dedicaría a hablar bien de María y de su texto, en lugar de contestar a su pregunta. Esto no quita que le dedique unas palabras. Tenemos que reconocer que nunca lograremos un cambio en el sistema educativo si no logramos constituirnos en un grupo de poder que moleste lo suficiente como para, primero, lograr grietas en el sistema y, después, cambiarlo. Dentro de esta formación de grupo, María ocupa un papel fundamental, algo que solamente puedo describir como un híbrido de una fragata de guerra imparable con una boya estable que sirve como referencia. Su habilidad de crear/promover consignas sintéticas es clave para llevar las ideas a los lugares más recónditos del planeta: Edupunk, Método Placenta, rEDUvolution. Pero no son meras frases o palabras, son términos que van acompañados de pequeñas granadas que van abriendo camino para que las ideas no se encierren y, en cambio, se fertilicen mutuamente.

Tengo que confesar que no me acuerdo cuándo utilicé el término *Art Thinking* por primera vez, ni sé si tengo derecho de autoría. Seguramente no, dada su obviedad. Es un término que en español se traduce tan mal que termina en una descripción: «Manera de pensar utilizada por los artistas durante el proceso de creación». Pero en inglés es sucinto y sin ambigüedades. En mi caso, el proceso de la terminología empezó simplemente por el lado de la problematización. En la Sexta Bienal del Mercosur en Porto Alegre (2007), junto con el curador general Gabriel Pérez-Barreiro, decidimos pedirles a los artistas que nos mandaran un párrafo con una descripción de cuál era el problema que estaba resolviendo la obra. La explicación aparecía cerca de la obra, y con ello logramos que el público ingresara en el proceso creativo, especulara sobre sus propias soluciones y las comparara con las que ofrecían los artistas. La obra pasó así a ser entendida como una consecuencia de una serie de condiciones más importantes que la obra misma, y fueron esas condiciones las que se compartieron con el público.

Los comentarios y sugerencias del público se exhibieron junto con el párrafo del artista. Sirvieron como retroalimentación para los artistas, a la vez que, con ellos, el público comenzó a educar al público, desencadenando un proceso pedagógico autosostenible. En coordinación con la exhibición, organizamos simposios con el título «Arte para la educación/Educación para el arte», en los que participaron intelectuales de ambos campos. Allí tratamos de borrar la separación entre artistas y educadores con la idea de que un arte no educativo era un arte incompleto, y una educación no creativa es mala educación. Si bien se acordó con el directorio que la bienal mantendría esta estructura de allí en adelante, las bienales posteriores retornaron a la jerarquización del arte por encima de la educación. La excepción fue la Octava Bienal, con José Roca como comisario general y Pablo Helguera como curador pedagógico, en la que el proyecto tuvo un segundo intento.

En el año 2006, la Fundación Cisneros y la Colección Patricia Phelps de Cisneros comenzaron un programa pedagógico con el nombre de «Piensa en arte/Think Art». Este

proyecto estaba basado en las actividades pedagógicas del Museo de Arte Moderno de Nueva York y sus variaciones adoptadas en Project Zero, de la Universidad de Harvard. El título, sugerente por incorporar la palabra *piensa* pero frustrantemente ambiguo, se aplicaba a un proyecto de difusión de las obras de la colección. Cuando me plegué al proyecto, decidimos seguir los planteamientos comenzados en Porto Alegre, pero de una forma más radical. Mientras que el título del programa de Cisneros enfatizaba la palabra *arte* por encima de *pensar*, nosotros optamos por invertir la importancia. Nos concentramos en tres proyectos, dos en primaria («Petare», Venezuela; «Miches», República Dominicana) y uno en preescolar, «Miami Dade». En los dos primeros se trató de cambiar la estructura escolar entera trabajando con problemas que integraban, entre otras, la posibilidad de una solución artística. Si bien los problemas se extraían de las obras de la colección, los ejercicios propuestos eran abiertos y solucionables en cualquier disciplina elegida por el estudiante. Solamente después de presentar las soluciones se discutía la obra de arte originaria. Lo que presentaba el estudiante podía ser mejor, peor o igualmente válido. Entretanto, en el proyecto de preescolar se presentaban ejercicios alrededor de palabras que tenían una mayor carga conceptual que descriptiva. El niño de 3 o 4 años comenzaba así a problematizar sus conocimientos.



Alfombra sensorial para caminar descalzo y con los ojos vendados.



Gafas fabricadas con bolsas de plástico llenas de agua para crear una nueva realidad visual.



Formas estéticas de pelar una naranja.

Paralelamente a estas actividades, con Eugenio Valdés, en la sede de la Colección Daros en Río de Janeiro, organizamos un simposio sobre alfabetización. De allí salió la consigna «Arte es educación» para su programa educativo. Desgraciadamente, la Fundación Cisneros cortó sus actividades pedagógicas en 2014 y la Colección Daros dejó de funcionar en 2015. El equipo pedagógico de Cisneros (María del Carmen González, Sofía Quirós y yo) nos independizamos; Cisneros nos cedió el *copyright* de «Piensa en arte/Think Art» para que no fuera mal utilizado (una precaución infructuosa) y nos constituimos en el colectivo ACE (Arte como educación). Todo el proceso fue alrededor de la idea de que el arte es una metadisciplina que sirve de sombrilla a todas las disciplinas.

El término *Art Thinking* es un producto de toda esta historia, con la idea de lograr una liberación del arte visto como un campo cerrado. Cuando los artistas estamos inmersos en la creación artística, configuramos y conectamos formas mucho más imaginativas que las utilizadas en el pensamiento disciplinario tradicional empleado en las escuelas. Aceptamos lo imposible y lo impredecible como parte de la realidad, mientras que el pensamiento científico cuantitativo tiende a lidiar con lo predecible. La libertad de la imaginación sin límites no puede ser un privilegio de los artistas profesionales, sino que tiene que ser parte de toda actividad que se enfrenta a lo desconocido. La educación bien entendida es justamente un enfrentamiento con lo desconocido, mientras que el enfrentamiento con lo conocido es entrenamiento. Es la negociación con la realidad que luego nos obliga a las concesiones. Desde una posición en la que se cree en el individuo libre, no tiene sentido tomar esas concesiones como punto de partida.

«Thinking about Art Thinking» fue la conferencia magisterial que introdujo un simposio en el Pratt Institute en el 2015 –poco después reproducida en el *e-flux journal* –, y allí se discuten algunas de estas cosas. A estas alturas, el término *Art Thinking* está apareciendo por todos lados, y hace poco, en Estados Unidos, incluso se publicó un libro con ese título en el que se habla de cómo se puede incorporar el pensamiento artístico en la vida empresarial. La discusión, entonces, ya no está en los títulos. La simple frase «Buenos días» puede tener una gran variedad de sentidos de acuerdo con el contexto y con quién lo dice. Por lo tanto, se trata de cómo aplicamos el término y con qué propósito. *Art Thinking*, en el contexto en el que lo propone María, y como fue propuesto en la breve genealogía, no fue algo teorizado para incrementar el lucro sino para democratizar la creación liberadora. Se trata de lograr un «socialismo de la creación», ya que el capitalismo de la creación ya lo tenemos.

María Acaso tiene una fe en la imagen artística mucho mayor que la que tengo yo, y a lo mejor tiene razón. Estamos en un mundo en el que las imágenes nos bombardean y usurpan nuestra imaginación, no solamente sustituyendo lo que vemos, sino también tomando el lugar reservado para las metáforas. Eso hace que la educación artística necesite un lugar mucho más privilegiado en la educación del que hoy tiene. Como ella muy bien dice:

La separación tácita entre sentimientos y conocimiento, entre emociones e intelecto, sobre la que la educación tradicional se sustenta –y que los recientes hallazgos de la neuroeducación desactiva– constituye la base de la exclusión de las artes hacia la periferia de la educación (ver capítulo 3).

En otras palabras, la misión urgente es la de sacar las artes de esa periferia, una que es crecientemente delimitada por el ataque de STEM (la sigla inglesa para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). El peligro de STEM va mucho más allá de una parcialización educativa que está explícitamente al servicio de los nacionalismos competitivos. El peligro real es que STEM trata de normalizar la creación y la transdisciplinariedad dentro de los límites de la tecnología. Nos da la libertad de correr de acuerdo con nuestro antojo, en cualquier dirección y con total libertad, siempre que no tratemos de salir de la celda. El absurdo y lo excéntrico, la imaginación ilimitada, todos

quedan excluidos de la celda. El fracaso está vedado, porque el fracaso es no solucionar un problema concreto. STEM no entiende que fracasar no es más que encontrar una solución aplicable a otro problema aún desconocido.

Como dice María: «[...] el Art Thinking se desarrolla en cualquier momento y en cualquier lugar; y, cuando necesitemos materiales para llevar a cabo un proyecto, podremos encontrarlos en los sitios más dispares, pero probablemente pocas veces en nuestro estudio» (págs. 90-91). Los «lugares dispares» no son solamente físicos, también son mentales. Y nuestro estudio, si bien útil como una base de operaciones, también es una celda. Incluso más importante: «Después de desbaratar nuestro imaginario y de reflexionar sobre el pasado, es el momento de construir las prácticas del futuro» (ver capítulo 4).

En una frase síntesis, María encapsula no solamente todo su libro, sino también todo lo que estamos tratando de lograr como un colectivo disperso por el mundo que intenta salvar al mundo mientras que sabemos que el mundo no tiene salvación:

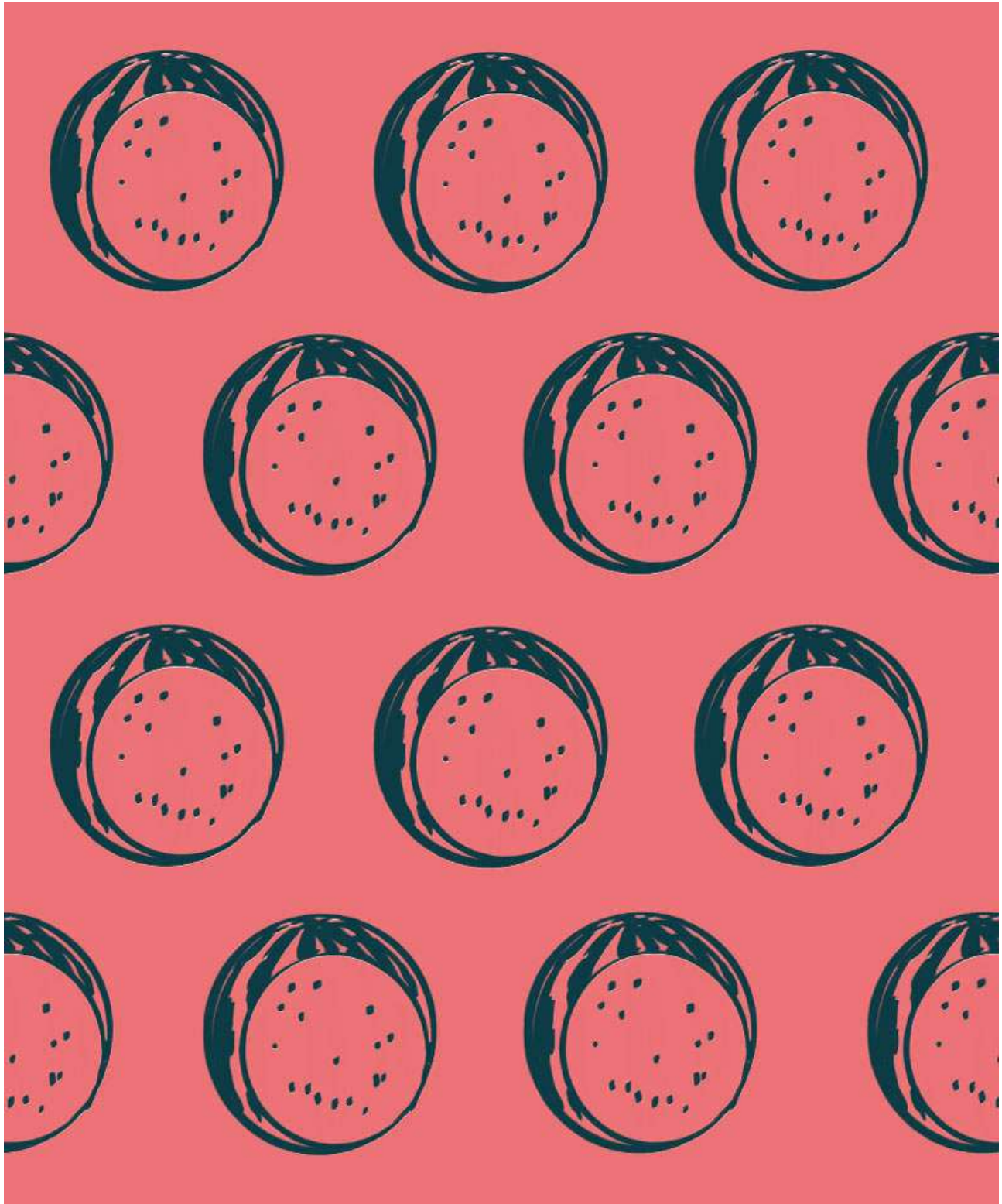
El Art Thinking no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema (ver apartado «Del lenguaje audiovisual como contenido al lenguaje audiovisual como formato» en el capítulo 4).

Y más adelante, en un título, nos recuerda muy correctamente que, a pesar de que nos tratan de encasillar, «la vida no está dividida en asignaturas» (ver apartado «La vida no está dividida en asignaturas» en el capítulo 4). Es allí, en ese confinamiento disciplinario, en donde se trata de limitar nuestras perspectivas: una especie de «dividir para reinar» impuesto sobre el desarrollo cognoscitivo de los individuos. El Art Thinking es nuestra consigna de resistencia, y el libro de María es una parte importante del arsenal.

LUIS CAMNITZER



1. Llevar una sandía a clase



A veces, actos muy simples cambian la vida de una persona por completo. Sonreír mientras realizas una entrevista de trabajo, que alguien te explique correctamente dónde se encuentra una calle o avisar a un desconocido de que se le ha caído la cartera al suelo son actos cuya potencia puede cambiar el curso de los acontecimientos de manera irremediable.

Otro ejemplo: llevar una sandía a clase. Un día llevé una sandía a clase para explicar en qué consistía el arte relacional mediante una acción, es decir, no solo utilizando el arte relacional como contenido, sino también como arquitectura de transmisión.¹ Llegué a clase con la sandía, la puse encima de *mi* mesa y ya ninguno de los estudiantes pudo despegar su mirada de ese objeto que tan poco tenía que ver con lo que parecía que debíamos hacer. El estupor aumentó cuando saqué el cuchillo con el que pensaba cortarla, y continuó mientras la partía para convertirla en un cuadrado, un ejercicio que provocó muchos cambios: descolocó el mobiliario, que se hizo circular; algunos de los estudiantes que solían estar siempre callados hablaron, mientras que algunos de los que dominaban las sesiones permanecieron callados y practicaron, por primera vez, dinámicas de escucha activa.

Por lo tanto, no fue un acto banal, sino que, por el contrario, tuvo muchas consecuencias: creó comunidad, desconfiguró el discurso vertical que estaba utilizando, sirvió como motor de arranque para un encendido debate sobre si el arte relacional era arte o no y suscitó la duda de si estaba o no prohibido comer en clase en la Universidad Complutense, una información que se descubrió como invisible –pero muy persistente–, ya que a ningún estudiante ni a mí misma se nos había ocurrido antes comer dentro del aula, ejerciendo, como buenos ciudadanos, nuestros autoimpuestos controles de regulación política.

Llevar una sandía a clase es, por lo tanto, un acto de subversión, un acto disruptivo, un acto que *rompe con*. Y es que una simple sandía provoca que en el aula explote el motor de cualquier acto de aprendizaje, lo que Francisco Mora (2013: 75) define como *curiosidad sagrada*, completamente anestesiada por los procesos de violencia simbólica sobre los que la educación tradicional se apoya.

Llevar una sandía a clase es un dispositivo que detona lo que Marina Garcés denomina *una práctica de confín*; una práctica que se sitúa «en los bordes de una página actualmente ya saturada»; una práctica que, entendiéndose como socialmente transformadora, desea reinventarse y crear nuevos espacios de aprendizaje, que son:

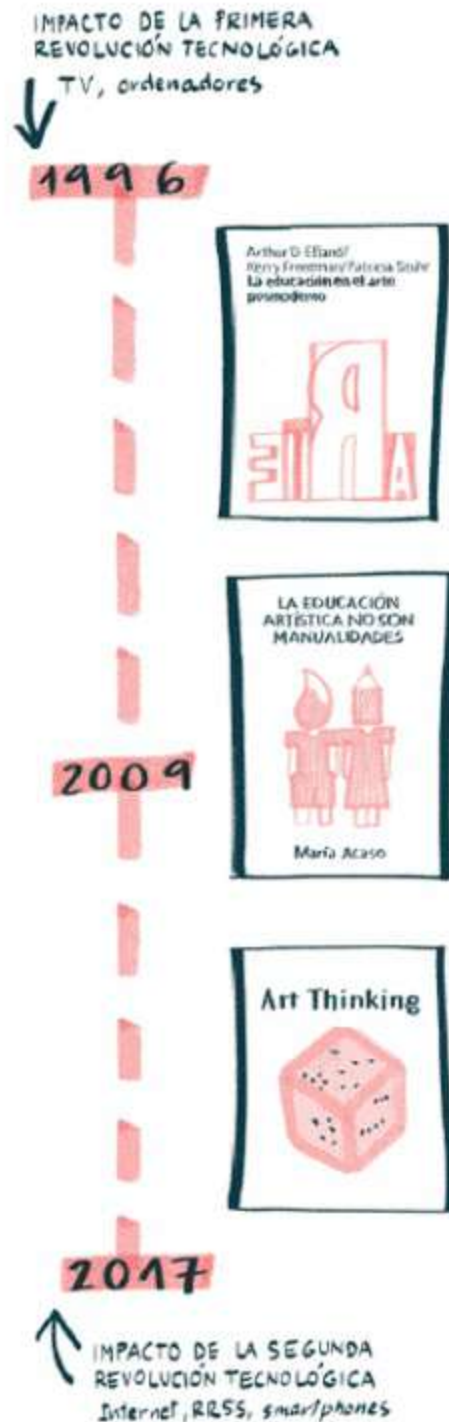
[...] la conquista de un campo de experimentación social y política, así como una fuerza de resistencia viva, directa y práctica al asedio de nuestras mentes, de nuestras vidas, de nuestras capacidades y potencialidades. Este asedio no es hoy el abrazo de una fuerza oscura, es un dispositivo que pone todos nuestros saberes, conocimientos, recursos culturales, científicos y lingüísticos a funcionar contra sí mismos y contra su razón de ser (Garcés, 2013: 93).

Puede parecer increíble que una simple sandía tenga la capacidad de parar este asedio, esta furia; que nos invite a volver a entender la escuela, la universidad, el museo o nuestras casas como espacios de resistencia y de emancipación, como lugares que nos

permiten recuperar, desde los bordes, desde los confines, dinámicas perdidas para volver a colocarlas en el lugar que merecen. Pero la tiene, porque llevar a clase una sandía es un gesto motivador de emociones, y las emociones constituyen la base del conocimiento, tal y como lo está demostrando la neurodidáctica. Ahora es cuando podemos decir que la necesidad de desplazar las artes hasta la educación tiene una base neurológica fundamentada en la certeza de que la cognición y la emoción son un binomio indisoluble. La neuroeducación está buscando una solución al problema de integrar las emociones y el conocimiento, y las artes podrían ser esa solución.

Este libro, entendido al mismo nivel de potencia transformadora que la sandía, pretende ser un detonante que impulse el desplazamiento desde los bordes de las páginas saturadas hasta las páginas casi vacías con anotaciones en el centro.

La educación artística *después* de internet



Además de llevar sandías a clase, también hago otras cosas. Cuando escribí *La educación artística no son manualidades* (2009), el texto surgió como una propuesta para replantearnos la educación artística tras lo que se puede denominar como la primera

revolución tecnológica. *Art Thinking* pretende reformular esa propuesta ante los impactos de una segunda revolución: la llegada de internet y de las redes sociales, y el desarrollo de la telefonía móvil.

Ha habido un *antes* y un *después* de que podamos mandar un *email*, subir nuestras fotos diariamente a Instagram y llevar un *smartphone* en el bolsillo. El aumento de imágenes que la primera revolución tecnológica trajo consigo, junto con la desaparición del concepto de evidencia (posibilitada por el desarrollo del software de retoque fotográfico), la llegada de internet y de las redes sociales, nos han llevado a vivir en un mundo regulado por lo que Joan Fontcuberta define como *la furia de las imágenes*.

Si con anterioridad al uso masivo de internet ya habíamos empezado a ser incapaces de diferenciar entre realidad y representación –pasando de un mundo en el que las imágenes eran objetos a un mundo que puede entenderse, en su totalidad, como una imagen–, en estos momentos las imágenes ya no solo están en todas partes, sino que *están furiosas*; han dejado de tener un papel pasivo para adquirir otro de violenta actividad, que consigue que lo que pensamos se conecte con lo que hacemos, de manera que no solo *dicen*, sino que también *hacen*.

Como describe Fontcuberta (2016: 9): «Es obvio que estamos inmersos en un orden visual distinto y ese nuevo orden aparece marcado básicamente por tres factores: la inmaterialidad y transmitibilidad de las imágenes; su profusión y disponibilidad; y su aporte decisivo a la enciclopedización del saber y de la comunicación». Ahora ya no existe una brecha entre consumidores y productores; todos consumimos y producimos imágenes a la vez. Ha nacido una nueva especie que este autor denomina *Homo photographicus*.

De la misma manera que la furia de las imágenes ha transformado la fotografía en *posfotografía*, este factor está transformando la educación artística en *educación artística después de internet*. El problema que aparece con el surgimiento de esta nueva especie consiste en cómo abordar su educación, así que hoy es pertinente que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿cómo educar al *Homo photographicus* en la reflexión y el uso crítico de aquello que consume y produce?

La educación artística como distracción

La furia de las imágenes nos convoca a repensar la educación artística en particular y, a través de ella, a repensar la educación en general; a preguntarnos cómo puede ser que, cuando BlaBlaCar, Uber, Airbnb o Tinder han transformado por completo nuestras formas de vivir y de relacionarnos, la mayoría de los contextos educativos permanezcan igual que hace muchos años.

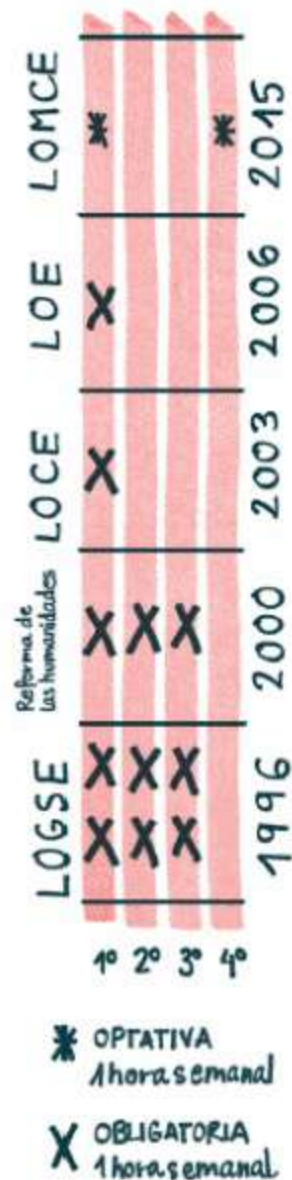
Cuando visito algunas escuelas, museos o universidades, me sigo encontrando con la flauta dulce en la mochila de estudiantes suscritos a Spotify, clases de óleo para adolescentes que suben cientos de fotos a su cuenta de Instagram y profesores que obligan a sus alumnos a tomar apuntes, como si no existieran YouTube o Facebook Live, una herramienta que posibilita el *streaming* prácticamente sin coste económico.

Esta furia de las imágenes ha sido demoledora para el arte y la educación. En el caso de España, el exministro de Educación José Ignacio Wert declaraba ante diversos medios de comunicación que las asignaturas relacionadas con las artes, la tecnología y la filosofía *distraen* del resto de las asignaturas, las troncales o instrumentales. Finalmente, Wert y su equipo lograron convertir la educación artística en una asignatura optativa en la etapa de primaria a través de la LOMCE. En el resto del mundo –con las excepciones de Colombia y Finlandia– ocurre lo mismo: la educación artística permanece aislada en la periferia.

La progresiva ausencia de las artes en la educación formal refuerza su desaparición en la educación no formal y en la informal. Los museos, los centros de arte y otros contextos donde la educación artística se había instalado firmemente se han visto seriamente amenazados por esta crisis de valor que, junto con la crisis económica, ha vuelto a situar la posición de los Departamentos de Educación en la periferia, justo cuando estábamos a punto de entrar a formar parte del centro (Acaso, 2011a: 31).

Si al carácter de optativa en primaria unimos la casi inexistente presencia de asignaturas relacionadas con las artes y la comunicación audiovisual en secundaria –y, además, la crisis de valores y la falta de recursos en los centros de arte–, podemos afirmar que la educación artística no había sufrido nunca un proceso de exterminio tan acusado en la historia de la educación en España como el que estamos viviendo ahora.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO



Desde la honestidad con lo real

La furia de las imágenes, la aniquilación de las asignaturas relacionadas con las artes y la cultura visual en los contextos educativos guardan relación con la proliferación de prácticas «dinosaurias» en los pocos contextos en los que la educación artística sigue viva. Las manualidades siguen constituyendo el centro de las prácticas artísticas en

cualquier contexto educativo, unas manualidades ancladas en la figura del genio, la producción objetual y la belleza formal en un mundo de *amateurs*, de desmaterialización general y de imágenes cargadas de significado, donde la forma queda definitivamente relegada a un segundo plano.

Por esta razón, cuando Marina Garcés (2013: 68) nos dice que «la honestidad con lo real es la virtud que define la fuerza material de un arte implicado en su tiempo», solo tengo que cambiar la palabra *arte* y, entonces, «la honestidad con lo real es la virtud que define la fuerza material de una *educación artística* implicada en su tiempo».

La educación artística nos convoca a repensarla en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos, al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen de los contextos educativos cuya misión es desarrollarla. Nos convoca a entenderla como un arma para desarticular la promesa del paraíso capitalista; ese paraíso que, tal y como nos advierte Suely Rolnik (Colectivo Situaciones, 2006), nos mantiene en la tensión de desear algo que nunca podremos alcanzar y que articula su discurso a través de imágenes furiosas. Las prácticas pedagógicas relacionadas con las artes, como la danza, la música, la poesía o las artes escénicas, nos permiten reconocer esa tensión, y son una herramienta para desarticularla, al romper los procesos de autorregulación que la reproducción pedagógica desarrolla.

Un arma que es honesta con esta realidad, porque como escribe Garcés (2013: 69):

La honestidad es a la vez una afección y una fuerza que atraviesan el cuerpo y conciencia para inscribirlos, bajo una posición, en la realidad. Por eso la honradez, de alguna manera, siempre es violenta y ejerce una violencia. Esta violencia circula en una doble dirección: hacia uno mismo y hacia lo real. Hacia uno mismo porque implica dejarse afectar y hacia lo real porque implica estar en escena.

El *Diccionario de la lengua española* define la *honestidad* como «cualidad de honesto», mientras que define *honesto* como «razonable, justo». Creo que en este momento hay que ser razonables y justos con las prácticas que se están llevando a cabo dentro de lo que se entiende como educación artística: resulta absolutamente necesario reflexionar sobre ellas para transformarlas, puesto que están desconectadas de lo real, de lo que está ocurriendo a nuestro alrededor. Así que esta reflexión no puede sino llevarnos a situar las artes como alternativa (metodológica, crítica y política) a las metodologías tradicionales en la educación generalista.



La honestidad con lo real nos convoca a hablar del currículum modernista (Allen, 2011: 17) frente a las prácticas educativas contemporáneas. Frente a las prácticas antediluvianas que prescinden de la tecnología, de internet y de las redes sociales, deberíamos poner en funcionamiento una educación artística que se adapte a la realidad social donde se inscribe. Mientras que emplearemos el término *currículum modernista* para identificar los modos de hacer ligados a las ideas de la autoexpresión creativa —desarrolladas por Viktor Lowenfeld en 1947 y publicadas en castellano por la editorial Kapelusz en 1961— que se han instaurado en lo que podríamos definir como la educación artística *mainstream*, con las *prácticas educativas contemporáneas* nos referiremos a aquellos modos de hacer que de alguna manera sienten esta necesidad de ser honestos con lo real y que podemos describir como una educación artística contemporánea, después de internet y poscolonial.

Por todas estas razones, consideramos necesario activar dos procesos: conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística. Este va a ser el juego sobre el que construiremos el texto, un juego que no sabremos muy bien cuándo irá desde las artes hasta la educación y cuándo irá desde la educación hasta las artes. Un juego que no solo intentará borrar los límites entre las disciplinas, así como re-significar las artes en los contextos educativos, sino que pretende hacer una demanda honrada y violenta: que las estrategias con las que tenemos que trabajar para transformar la educación del siglo XXI sean las artes contemporáneas.

Demandar que la verdadera innovación en la educación del siglo XXI pasa irremediabilmente por la incorporación de las artes choca con lo real, con lo exterior. Pero los cuestionamientos éticos deben recuperarse como base de los procesos de

aprendizaje, y es en este proceso de restauración donde las artes cumplen su papel. Por lo tanto, demos la bienvenida a repensar la educación a través de las artes.

Transformar la educación a través de las artes y transformar las artes a través de la educación

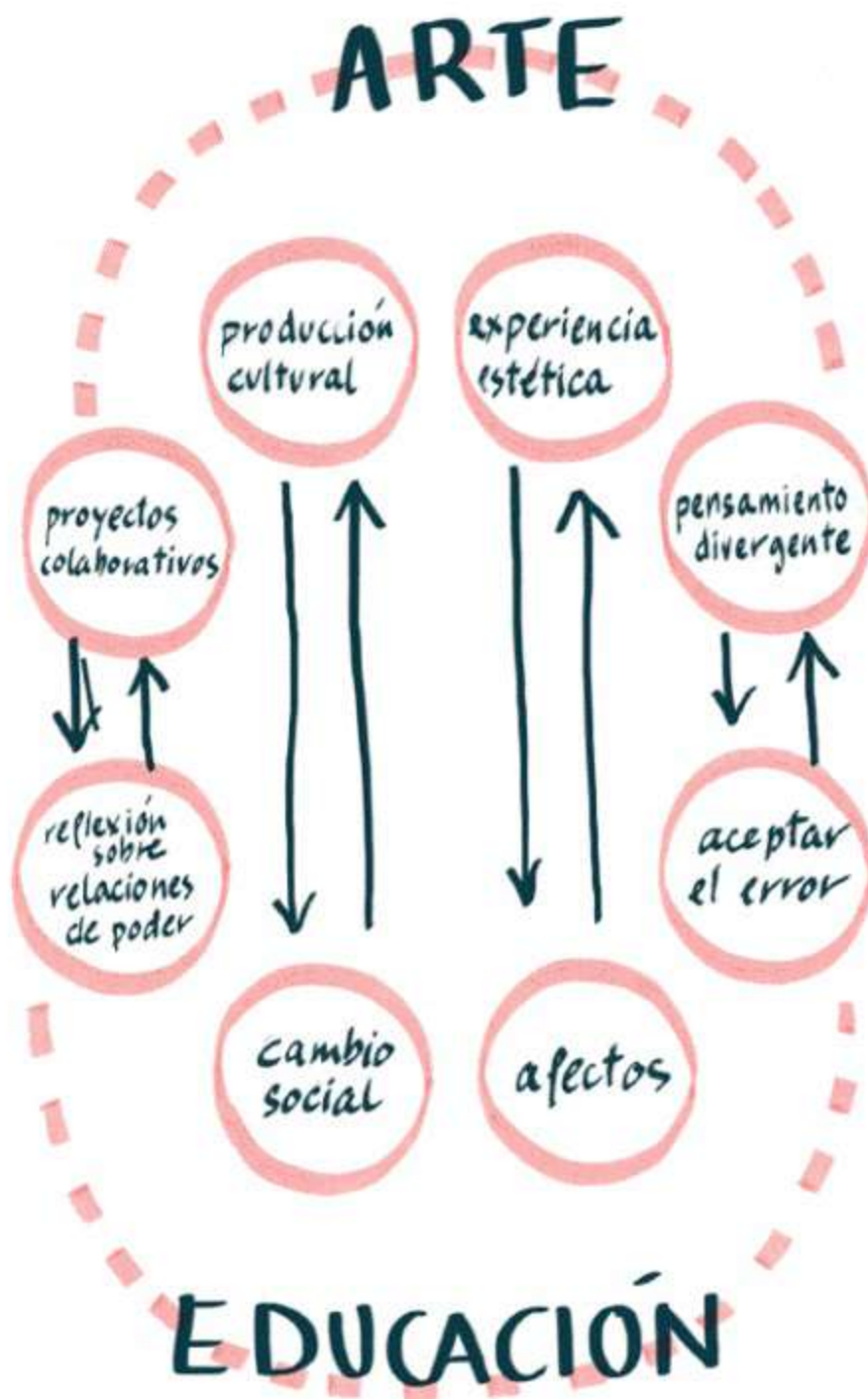
El título de este apartado es complejo y nos gustaría aclarar por qué lo hemos elegido. Es una realidad incontestable que las artes han de desplazarse hacia la educación pero, de la misma manera –aunque por razones diferentes–, también es necesario que la educación se desplace hacia las artes.

Somos conscientes de la tensión implícita en ambas frases. Esta tensión representa uno de los problemas que encontraremos una y otra vez durante la lectura de este libro: las contradicciones, las resistencias y, también, los lugares comunes que existen entre las figuras profesionales de los artistas y los educadores; las brechas y, al mismo tiempo, los puentes que debemos tender entre el mundo de las artes y el mundo de la educación.

Estos dos mundos están en conflicto. Llevo ya muchos años impartiendo la asignatura «Bases didácticas de la educación artística» en una Facultad de Bellas Artes, y todavía hoy la gran mayoría de los estudiantes se siguen cuestionando la función de una asignatura conectada con la educación en el plan de estudios. Los estudiantes que entienden la educación como algo que se puede vincular con la producción artística son una minoría, y el imaginario que nos ha dejado el currículum modernista es el motivo de este rechazo. Casi ninguno se quiere imaginar su futuro rodeado de niños que confeccionan el enésimo mural de la fiesta de la Primavera.

El primer día de clase siempre planteo estas preguntas: ¿quién quiere ser artista?, ¿quién quiere ser educador?, y a la segunda muchas veces no responde nadie. Ni siquiera aquellos a los que en realidad les gustaría estar en la Facultad de Educación o en la de Trabajo Social son capaces de conectar las artes visuales con esta posibilidad, la de entender los proyectos sociales como proyectos artísticos y los proyectos artísticos como proyectos sociales. Y son incapaces de hacer esta conexión por la separación tácita que las dos áreas de trabajo establecen entre ellas. Tenemos que visibilizar la realidad de que son muchos los artistas y los comisarios que menosprecian todo lo que huele a educación, de la misma manera que muchos profesionales de la educación no toleran el arte contemporáneo, y por eso no lo introducen en sus prácticas.

Queremos proponer una reflexión sobre esta bipolaridad para establecer posibilidades de trabajo conjuntas, pasarelas, puentes, espacios comunes, desayunos comunitarios... Tal y como nos recomendó Michel Foucault, la manera más eficaz de resistencia contra cualquier forma de dominación no es la lucha contra la prohibición, sino la contraproductividad; es decir, la producción de formas de ser y de vivir alternativas frente a lo que la prohibición prohíbe. La innovación pedagógica que muchos profesionales de la educación hemos desarrollado puede entenderse como una forma de resistencia, como una contrapedagogía que articula, desde la posibilidad y lo regenerativo, las alternativas ante lo que no es honesto.



Porque el mundo de las artes visuales está, en muchos casos, sobrevalorado. Y, como veremos en el siguiente capítulo, que los educadores en general aprendan del mundo de las artes visuales es tan importante como que el mundo de las artes visuales aprenda del de la educación.

Pero este desplazamiento no significa que entendamos las artes como la tabla de salvación de la educación. Esta no es la posición que queremos defender, puesto que estaríamos privilegiando, una vez más, las prácticas artísticas frente a las educativas. Lo que queremos reivindicar es, precisamente, la necesidad de no mantener ningún privilegio, la necesidad de abandonar las actitudes paternalistas para poder trabajar desde la posibilidad y desde las interferencias, desde el deseo de lograr un mayor equilibrio, aun sabiendo que la horizontalidad total es imposible.

Lo que los profesionales que nos dedicamos a la educación debemos aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico.

Estas cuatro ideas clave pasan por una idea transversal general: tenemos que defender –como sugirió Henry Giroux en 1990– el carácter intelectual de las prácticas educativas de cualquier tipo pero, sobre todo, el de aquellas que socialmente están menos representadas dentro de lo intelectual, porque no hay trabajo intelectualmente más complejo y necesario que el de las maestras de infantil y de primaria. Ampliemos nuestro cupo de intelectuales, abandonemos la idea de que solo los filósofos, escritores o antropólogos pueden serlo: las personas que nos dedicamos a la educación hemos de empoderarnos como intelectuales o nadie lo hará por nosotras. Tenemos que creer a pies juntillas que nuestro trabajo consiste en desarrollar una «práctica cultural autónoma de producción de conocimientos» (Mörsch, 2015: 21) o, de lo contrario, seguiremos perpetuando el imaginario de una práctica subrogada cuya función consiste en dar servicio y ser la voz del otro.

Transformar las artes a través de la educación

Lo que los profesionales que se dedican al arte (artistas y comisarios) pueden aprender de la educación también tiene que ver con cuatro ideas clave. La primera, deben aprender a establecer otras relaciones de poder; especialmente, tienen que aprender a ceder. Esto supone desalojar el lugar permanente de privilegios –que en muchas ocasiones se traduce en usos completamente asimétricos de su autoridad– y escuchar la voz del otro, dejar de percibir a los educadores como meros instrumentos para expandir su propia voz. En este punto es importante señalar que son muy pocos los artistas y comisarios que poseen un conocimiento experto sobre temas relacionados con la educación (Mörsch, 2015: 20).

En segundo lugar, artistas y comisarios deben entender que el carácter político de las artes visuales puede dar un paso más y convertirse en un verdadero motor de cambio social cuando deja atrás lo meramente propositivo y se imbrica con la educación. Este escenario donde la educación y el arte se relacionan es el que lleva a Marina Garcés (2013: 85) a decir: «Con cierta ironía podríamos preguntar: ¿por qué los artistas y los

activistas quieren ser ahora educadores?». Y la respuesta es contundente: para ir más allá de lo propositivo y convertir sus producciones en prácticas socialmente transformadoras. Si queremos que las artes visuales cumplan el papel que señala Luis Camnitzer en el prólogo que ha escrito para este libro cuando dice que la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino *transformar al que mira*, hemos de reconciliarlas con la educación.

En tercer lugar, la educación puede dar a las artes la capacidad de errar, de entenderse como una encrucijada irresoluta de propuestas en las que las posiciones de todos los agentes son confusas, turbias, y deben ser cuestionadas, lo cual nos lleva a desarrollar posturas autocríticas desde las que descubrimos el placer de aprender del otro.

Y, para terminar, las artes han de recuperar de la educación algo tan importante como son los afectos, la fuerza que deviene de las posiciones subrogadas y de supuesta inferioridad; la mirada que, desde abajo, presenta una perspectiva distinta que también tiene que entrar en escena.

Art Thinking mediante Art Thinking

Destinatarios

Este libro no se dirige únicamente a los que consideramos expertos en educación artística (tradicionalmente, los profesores de educación plástica y visual en los institutos, los profesores de bellas artes en las universidades que imparten este grado y los educadores de museos y otras instituciones culturales), sino a cualquier persona que considere que la educación ha de cambiar, y nos referiremos a él/ella con el nombre genérico de *educador/a*.

Cada vez que utilicemos el término *educador*, incluiremos a cualquier persona que desee desarrollar un proyecto en cualquier contexto de trabajo de la educación, las artes y la investigación. Por lo tanto, han de sentirse interpelados por este texto, desde el profesor de matemáticas que trabaja en el contexto de la ESO hasta la madre o el padre que desea transformar las prácticas educativas que desarrolla con sus hijos o hijas en el ámbito privado.

En el contexto específico de la educación, estarán incluidas las tres áreas de trabajo principales: la educación formal (la que se sitúa en un marco legislativo), la no formal (la que no se sitúa dentro de un marco legislativo pero que está sustentada por una institución, asociación u otro tipo de unión organizada) y la informal (es decir, el contexto de trabajo en educación que se desarrolla en cualquier otro lugar, como nuestros hogares, y en el que la figura de la educadora la representan las madres, cuidadoras, tutoras, abuelas, tías, hermanos mayores, etc.).

Contenidos: artes + cultura visual

Más adelante analizaremos qué entendemos por Art Thinking pero, en este punto, me gustaría explicar a qué nos vamos a referir cuando escribimos *las artes*: nos referimos no solo a las artes visuales, sino también al cine y el audiovisual, las artes escénicas, la danza, la música y el sonido, la literatura, la poesía y la arquitectura; es decir, a todas las prácticas productoras de conocimiento que se sitúan dentro del amplio campo de las humanidades y que, por oposición lingüística, no entran en el de las ciencias.

Pero es de suma importancia no olvidarnos de la cultura visual y de los productos visuales que forman parte de la furia. Este grupo de imágenes –que constituyen, como veremos más adelante, lo que definimos como *macrorrelatos*– son parte ineludible de los contenidos que hay que trabajar dentro de esta otra educación artística que nos convoca.

¿a quién va dirigido?

EDUCACIÓN

FORMAL

infantil-primaria-ESO-
bachillerato-FP-grado-
máster-doctorado

NO FORMAL

educadores sociales-
ocio y tiempo libre-
educadoras museo

INFORMAL

padres-madres-familiares-
amigos-compañeros de piso

ARTE DUCADORAS

INVESTIGADORAS

ARTISTAS

COMISARIOS

CRÍTICOS DE ARTE

DIRECTORAS DE

CENTROS DE ARTE

INVESTIGADORES

ARTE



⁹⁵ Luis Camnitzer, *El museo es una escuela*, 2015. Museo de la Memoria (Santiago de Chile).

Pedagogías de proximidad

Cuando hablamos de arte y educación es Ken Robinson quien habita nuestro imaginario —principalmente, por la potencia mediática de sus charlas TED—, y recurrimos a Howard Gardner como referencia continua, gracias a su trabajo sobre las inteligencias múltiples.

En el libro de la experta inglesa en arte y educación Felicity Allen, titulado *Education* (2011), de los casi ochenta expertos representados solo dos son de origen latino: Luis Camnitzer —quien, pese a ser uruguayo, ha desarrollado gran parte de su vida profesional en Nueva York— y Pablo Helguera —nacido en México, también ha desarrollado gran parte de su vida profesional en la misma ciudad dentro del MoMA—. Sin menospreciar en absoluto la importancia que las aportaciones anglosajonas tienen en la actualidad, la pregunta que creo que hay que hacerse es por qué seguimos utilizando el modelo anglosajón —los textos, proyectos y prácticas que este modelo genera— prácticamente como referente principal.

Dentro de la reivindicación de ser honestos, defendemos que en este momento es muy importante visibilizar propuestas, proyectos, profesionales y teóricos de una educación artística contemporánea en contextos no únicamente anglosajones. En español, podemos decir que las colecciones Intersecciones —coordinada por Fernando Hernández en Octaedro— y Arte y Educación —coordinada por Roser Juanola en Paidós— han constituido una fuente de conocimiento relevante a la hora de plantear propuestas de

teorización sobre nuestro campo de estudio. Pero no podemos pasar por alto la realidad de que la colección Arte y Educación está formada por siete libros fundamentales traducidos del inglés a nuestro idioma hasta el año 2003, cuando se deja de editar a partir de la publicación de *La educación en el arte posmoderno* de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, un texto que marca el comienzo de la necesidad de repensar la educación artística.

Un poco después, el catálogo de la Sexta Bienal del Mercosur *Educación para el arte. Arte para la educación* (2009) y el número 4 de la revista *Errata* en 2011 sobre «Pedagogía y educación artística», ambos coordinados por Luis Camnitzer, se configuran tímidamente como las primeras alternativas a la oferta anglosajona. Más tarde, los textos del colectivo Transductores, el catálogo de la exposición «Un saber realmente útil» –realizada en el año 2015 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía– y, finalmente, *Contradecirse una misma* –la traducción de la investigación llevada a cabo por Carmen Mörsch en la Documenta 12, publicada por la Fundación Museos de la Ciudad de Quito en el 2015– son las pocas publicaciones con las que trabajar en lenguas no anglosajonas.

Esta visibilización eclosionó en el año 2016. A partir de entonces se produce un aumento significativo de la producción en español. Así, esta etapa se inicia con *Fábrica de conocimiento*, la recopilación de textos que el colectivo colombiano La Agencia publicó tras el desarrollo de su programa «Escuela de Garaje». El Grupo de Educación de Matadero Madrid (GED) presenta *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (2017) –el primer volumen de la colección arte + educación–, un libro que explora muchos de los temas clave de una educación artística honesta con la realidad que vamos a tratar aquí. Desde Argentina, Renata Cervetto y Miguel Á. López coordinaron la edición de *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, con textos de teóricos brasileños como Mônica Hoff o Luiz Guilherme Vergara y de mexicanos como Sofía Olascoaga. Y, de nuevo desde Madrid, el Centro de Arte Dos de Mayo, una institución pionera en el trabajo experimental en educación y mediación crítica, publica *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*.

Sé que en estos momentos el lector o lectora se estará preguntando: ¿cómo puede hacerse esta reivindicación y, al mismo tiempo, titular este libro con un nombre en inglés? Pues tiene que ver con un problema de traducción y una cuestión de *naming*. Tiene que ver con la traducción porque, mientras que en inglés existe la posibilidad de que la unión de los dos términos funcione sin problemas, en la traducción no ocurriría lo mismo: «pensamiento artístico» transmite como concepto algo muy diferente a lo que queremos decir. Y tiene que ver con una cuestión de *naming* –la técnica de creación del nombre de un producto o una marca– porque los títulos cortos se recuerdan mejor que los largos y funcionan mejor a la hora de comunicar el contenido de un libro.

A pesar de estas justificaciones, nos hubiese gustado mucho más encontrar un título en nuestro idioma, y aceptamos esta contradicción como una más de las muchas que nos configuran.

Art Thinking mediante Art Thinking

Provengo de una familia que ha usado profesionalmente todos los tipos de lenguaje que los seres humanos utilizamos para comunicarnos: mi abuelo fue locutor de radio y poeta; mi padre es artista visual y novelista, mientras que yo nunca me he sentido artista visual, sino educadora. Nada más terminar mis estudios de bellas artes, me decanté por la carrera docente, de manera que abandoné el lenguaje visual y utilicé el oral y el escrito en mi trabajo como profesora de universidad y escritora. El descubrimiento de que, como educadora, yo también podía emplear el lenguaje visual surgió cuando decidí llevar a clase una sandía.

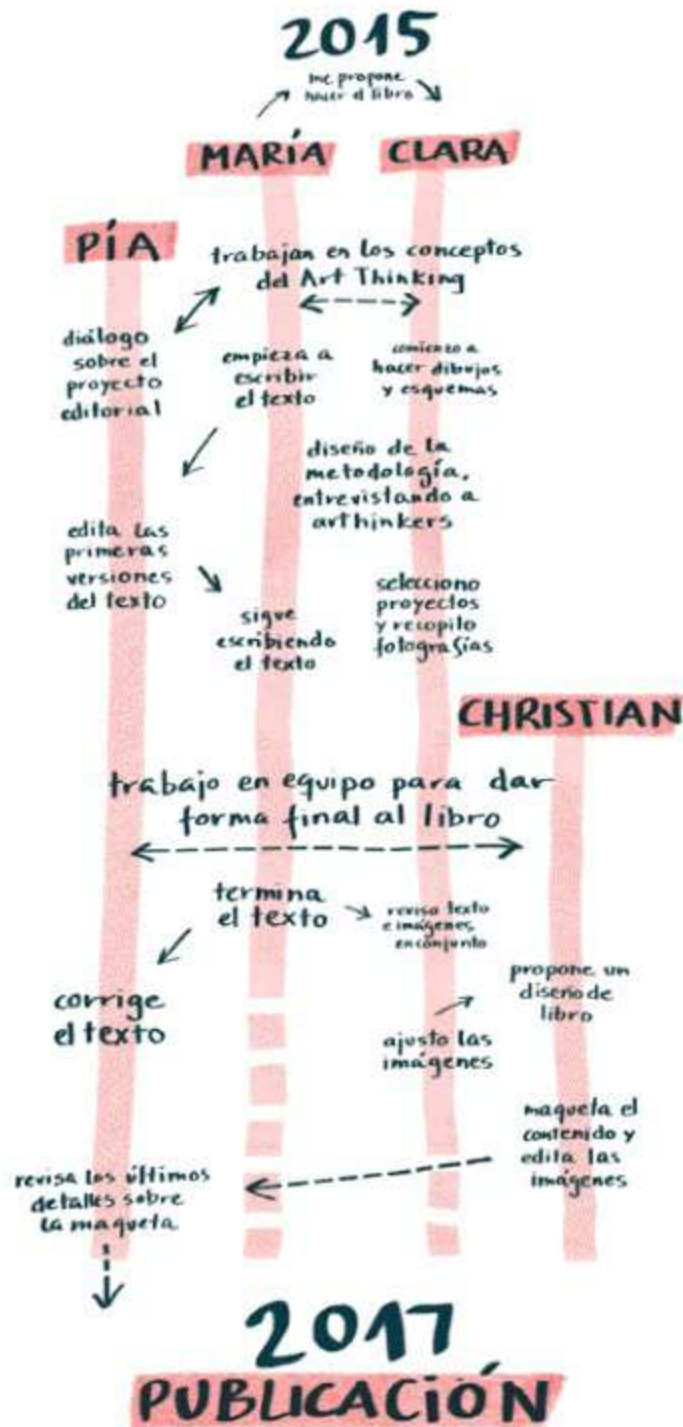
Este libro pretende ir del discurso al compromiso, por lo que, en su propia organización, hablamos de Art Thinking mediante una estructura de Art Thinking, un formato de transmisión en el que las imágenes no ilustran el texto, sino que producen su propio significado. Es más, entendemos este libro como un catálogo de nuestro trabajo como productoras culturales, de manera que hemos querido confeccionar, deliberadamente, un archivo visual de este trabajo y del de los numerosos arteducadores cuyos proyectos forman parte de estas páginas.

La inclusión de las imágenes que documentan nuestras prácticas guarda relación con el término *voz visual*, es decir, con la realidad de que las educadoras y educadores debemos utilizar, además del lenguaje oral y escrito, el lenguaje visual. Hemos querido visualizar nuestro trabajo de estos últimos años no solo mediante la escritura, sino también a través de esta voz visual de la que queda memoria gracias a las fotografías que documentan nuestras instalaciones, *performances*, derivas, coros, bailes, cenas y desayunos, entendidas como prácticas culturales autónomas generadoras de conocimiento que tienen validez por sí mismas, sin tener que estar *subrogadas a*.

En definitiva, este libro no trata tanto de definir qué es el Art Thinking como de utilizarlo para salir del engaño colectivo producido por las imágenes, un engaño que nos conduce al autocontrol, al consumo masivo, a las desigualdades sociales, a la violencia y a la depresión. Esto es realmente lo que nos ha llevado a escribirlo.



[06](#) Clara haciendo un resumen gráfico en los Laboratorios de Cultura Abierta. Medialab-Prado, 2016 (Madrid).





2. El asedio de la imagen



El 11 de septiembre del año 2001, un suceso cambió nuestro mundo para siempre: dos aviones chocaron contra las Torres Gemelas de Nueva York y ya nada volvió a ser lo mismo. En la actualidad vivimos las consecuencias de lo que ocurrió ese día, consecuencias políticas, visuales, económicas, tecnológicas, sociales y, por supuesto, educativas. ¿Qué características de este otro mundo nos convocan a cambiar la educación en general y la educación artística en particular?

Como hemos visto en el capítulo anterior, la segunda revolución tecnológica ha supuesto un significativo aumento de las imágenes, lo cual ha llevado a la construcción de lo que podemos denominar el *mundo imagen* (Jiménez, 2002). El desarrollo tecnológico y neocapitalista ha traído consigo la realidad de un momento histórico donde el lenguaje visual es *la madre* de todos los lenguajes. Las imágenes nos constituyen pero, al mismo tiempo, nos resulta muy difícil defendernos de ellas, puesto que no existen instituciones ni individuos que nos enseñen a mirarlas críticamente.

Joan Fontcuberta (2016: 31) vuelve a dar en el clavo cuando afirma: «No es que ese nuevo mundo vaya a tener un impacto tremendo sobre la imagen, sino que es precisamente la imagen la que va a constituir la fibra principal de ese mundo». En este lugar donde las *imágenes hacen* y transforman los estadios más íntimos de nuestras vidas, el verdadero problema es cómo desarticularlas como relato de verdad, un proceso que debe hacerse desde la escuela, desde la universidad, desde los museos y desde nuestras casas, de manera que desarmemos la indiferencia contemplativa con la que miramos el mundo y con la que el *mundo imagen* finge mirarnos a nosotros.

Simpsonlogía

En este mundo distinto es muy probable que la persona que está leyendo este libro posea una increíble cantidad de información sobre la familia Simpson. Hay muchas posibilidades de que, por ejemplo, sepa cómo se llama la hija mayor de la familia; también puede que sepa cómo se llama el dueño de la pequeña tienda de la esquina; y puede, incluso, que además posea un tipo de información realmente asombrosa: que sepa si las hermanas de Marge (Patty y Selma) se depilan o no.

La persona que está leyendo este libro puede que no tenga esa misma información de quienes viven un poco más allá de su propia casa, de sus vecinos de carne y hueso, con los que se cruza en el pasillo o en el ascensor. Puede que ignore esta información incluso de los miembros de su propia familia, por lo que se encuentra en medio de una gran paradoja: posee más información sobre la familia Simpson que de su propia realidad.

Resulta chocante, pero tenemos que admitir que la familia Simpson no existe: es una construcción visual, una serie de dibujos de colores saturados que, montados unos sobre otros, dan la sensación de estar en movimiento. La familia Simpson no es la realidad, es la hiperrealidad (Baudrillard, 1978), el conjunto de representaciones visuales que nos rodean y que constituyen una segunda realidad aún más potente que la realidad misma, porque lo que no podemos negar es que los Simpson forman parte de nuestra cotidianidad, de nuestro imaginario colectivo, y, a fin de cuentas, quizá intervengan en nuestra vida con más intensidad que la *realidad real*.

La existencia de la hiperrealidad en nuestras vidas es relativamente reciente. Las imágenes han sido importantísimas para el desarrollo de la humanidad, pero jamás habíamos consumido tantas, ni a tanta velocidad ni con tanta violencia. Hasta el momento presente, los ciudadanos y ciudadanas nunca se habían visto expuestos a semejante cantidad de productos visuales. La existencia de la hiperrealidad es uno de los factores que más afecta, sin duda alguna, al desarrollo de las sociedades contemporáneas, a su educación y, por supuesto, a la rama de la educación que está relacionada con la creación y el consumo de imágenes; es decir, la educación artística. Y esta es una característica de nuestro mundo que nos atraviesa y sobre la que tenemos que tomar decisiones.

BUSCA INFORMACIÓN Y ESCRIBE
LA FRASE QUE MEJOR RESUMA
QUE ES LA **HIPERREALIDAD**



De las imágenes del paraíso al paraíso como imagen

La familia Simpson, el cine comercial, la publicidad en todos sus soportes y otros formatos visuales (como, por ejemplo, la fotografía de moda) nos asedian, configurando lo que la pensadora brasileña Suely Rolnik define como *la dictadura del paraíso*, un paraíso construido a través de imágenes que nos ofrecen falsas promesas, mundos falsos que nosotros nos empeñamos en habitar.

El capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas. Si analizamos el capital como fábrica de mundos, es fundamental entender cómo estas imágenes son invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos y que algunos tendrían el privilegio de habitarlos (Colectivo Situaciones, 2006).

A través de la pensadora brasileña, unimos a la hiperrealidad una de sus consecuencias más relevantes: la consideración de la imagen como activadora de deseos. Una cadena de deseos que nos sitúan en la paradoja de que jamás podrán ser satisfechos, siendo exactamente este lugar de insatisfacción el que nos sumerge en la depresión y el miedo. El terrorismo visual (Acaso, 2006a: 25) se extiende a través de una incitación omnipresente en segundo plano, oculta si no sabemos mirar bien, porque a través del lenguaje visual se expresa lo que resultaría políticamente incorrecto expresar mediante el lenguaje escrito.

Para tener hiperconsumidores necesitamos educarlos en un doble juego en el que el ojo no ha de *ir más allá*, mientras que el deseo ha de impregnarlo todo:

Lo que avanza no es un totalitarismo publicitario, sino una hiperpublicidad espectacular, sin freno, onírica y cómplice; hiperpublicidad irónica que se mira a sí misma, que juega consigo misma y con el consumidor. La fuerza de las imágenes que contribuye a levantar las grandes marcas no instituye un orden tiránico, sino el universo de las *marcas-estrella* planetarias: la época del hiperconsumo coincide con el triunfo de la marca como moda y como mundo (Lipovetsky, 2007: 89).

El *mundo imagen* y el *imperio del ojo* (Garcés, 2013: 103) nos han transformado en consumidores cuando ya no nos reconocemos como ciudadanos, en un momento en el que las multinacionales ni siquiera respetan los límites de lo sutil. Las grandes marcas no solo han abandonado la ética, sino también la legalidad, amparadas por gobiernos que potencian políticas educativas que nos llevan a la indefensión y a la ceguera. La ausencia de asignaturas y programas relacionados con las artes y la cultura visual se convierte en sí misma en una *ausencia formativa*: aprendemos a ser ignorantes.





[07](#) Ampparito, *Yo también hago caca*.

Ampparito es un joven artista que trabaja subvirtiendo objetos, significados y realidades para generar nuevas experiencias y situaciones. *Yo también hago caca* es un proyecto de intervención que tiene como objetivo hacer reflexionar a la ciudadanía sobre las imágenes publicitarias que invaden el espacio público. El artista nos invita a imprimir esta pegatina y a pegarla en marquesinas en las que aparezca la imagen de un modelo. Mediante un pequeño gesto podemos convertirnos en activistas y contribuir a visibilizar los procesos invisibles con los que la publicidad construye nuestra mirada sobre el cuerpo.

Las imágenes *hacen*

Las imágenes no solo relatan o enuncian discursos, sino que las imágenes *hacen*: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y, fundamentalmente, nos hacen comprar. Su furia nos sitúa en un vértice psicótico que nos afecta día a día. Las imágenes, por lo tanto, tienen consecuencias; no solo ilustran, decoran o adornan: las imágenes nos traspasan.

Las imágenes *hacen*, debido al poder performativo que albergan, entendiendo el término *performatividad* desde una óptica lingüística en la que las palabras (tanto pronunciadas como escritas) tienen el poder de transformar la realidad. El ejemplo clásico con el que se explica la capacidad performativa del lenguaje hablado («Tomo a esta mujer como esposa») demuestra que es la frase la que realmente legaliza el contrato del matrimonio, de manera que decir esa frase, y no otra, altera la situación legal de la mujer, que pasa de ser un individuo legalmente independiente a ser «esposa».

El lenguaje visual también tiene este poder transformador de lo real, y nunca ha sido tan potente como hoy en día. Cuando los personajes públicos, las marcas, los publicistas, los directores de cine o los fotógrafos producen determinadas campañas, son claramente responsables, tanto del retroceso de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, como del hecho de que las relaciones entre los adolescentes reproduzcan estructuras en las que las figuras femeninas no tienen otra función que la de ser el objeto del placer del otro. Corporaciones e individuos concretos (publicistas, directores creativos, etc.) son responsables del aumento de los procesos de cosificación del cuerpo femenino que preceden de manera directa a los asesinatos de mujeres a manos de sus parejas.

Pero los macrorrelatos visuales –los mensajes realizados a través del lenguaje visual que emiten las estructuras de poder (Acaso, 2006a)– no solo operan sobre el cuerpo femenino y sus sistemas de representación; otras muchas imágenes son responsables de los desgraciadamente frecuentes suicidios de preadolescentes que no encajan en el modelo hegemónico de hombría, imágenes que operan repitiendo escenas de *salvamento* en las que la chica de turno se desmaya en brazos del héroe, privilegiando un imaginario caduco que nos repite que la función de los *hombres* es proteger a sus familias, y que, por lo tanto, no pueden ser frágiles. Esta imagen del héroe con la chica en sus brazos tiene como consecuencia directa que todos los hombres que ansían ser protegidos se sientan fuera de lugar, porque este tipo de imágenes les impiden ser blandos, quebradizos o flojos.

En oposición a los macrorrelatos, tenemos los contrarrelatos o microrrelatos, construcciones visuales que operan para desarticular los mensajes emitidos desde las estructuras de poder hegemónicas. Esos microrrelatos son los responsables de romper el *statu quo*, de que se pongan encima de la mesa los temas que cuestionan ese discurso hegemónico; por ejemplo, cuando Stanley Kubrick consigue que el espectador reflexione sobre los usos paradójicos de la violencia de Estado en su película *La naranja mecánica* a través del personaje del ministro de Interior.

Por todas estas razones es necesario decir que las imágenes tienen consecuencias, consecuencias tan importantes como ganar una guerra –la guerra fría se ganó con la imagen del hombre norteamericano pisando la luna–, justificar otra –pensemos, una vez más, en las espectaculares imágenes de la caída de las Torres Gemelas– o contribuir al aumento de las muertes por violencia de género. Las imágenes son símbolos que nos performan, que producen cambios en nuestra manera de entender la vida y de vivirla.

El altísimo nivel de transformación que las imágenes operan en nosotros ocurre porque nadie nos ha enseñado a mirarlas. El problema fundamental de la potencialidad de los mundos visuales que nos rodean radica en cómo los consumimos, porque los consumimos de manera directa y sin trabas..., porque son muy pocas las personas que desarrollan una visión crítica sobre las imágenes.



08 Clara Megías, *Deriva cromática*, 2015. Espacio Fundación Telefónica (Madrid).

Acción de deriva por el centro de Madrid que formó parte de un Curso de Cartografía Crítica para Educadores. La acción consistió en dividir a los asistentes en grupos y asignar a cada grupo un color: rojo, naranja, amarillo, verde y azul. Los participantes debían recorrer la ciudad fotografiando los elementos del entorno del color que se les había asignado. Una vez de vuelta en el aula, las imágenes se clasificaron y ordenaron para generar una cartografía cromática del consumo.

El fútbol como escuela

Mientras los Simpson se cuelan por las rendijas de nuestra mente, y el deseo capitalista nos abrasa y nos performa, las instituciones que fueron creadas para encender en nosotros la pasión por el conocimiento permanecen impasibles. La escuela, la familia y las religiones han dejado de ser desde hace mucho tiempo las responsables de fomentar la pasión por el conocimiento. En la actualidad, son los medios de comunicación, y principalmente los productos de entretenimiento, los que desarrollan los procesos de enseñanza.

Pensemos en cuántas veces puede un niño o una niña llegar a ver una película de Disney y en el increíble nivel de penetración de dicha narración. Sumemos a estos dos factores la ausencia de pensamiento crítico que los contextos educativos instauran. Tal y como demanda Henry Giroux (1994), tenemos que aprender a ver a Mickey Mouse no como un ratoncito encantador, sino como un ratoncito feroz, porque su construcción visual –y lo que representa en relación con temas tan importantes como el género, la raza o la clase social– nos construye y nos educa mucho más que el currículum formal.

Nociones tan importantes como la constancia o la responsabilidad y otras relacionadas con la ética y el compromiso social han dejado de ser transmitidas por la familia, las religiones o la escuela para pasar a ser transmitidas por Disney, por el fútbol, por la prensa del corazón o por el porno. Con productos tan bien diseñados como *La Sirenita*, hombres y mujeres aprendemos que el principal valor que una joven puede entregar a su pareja es el de la renuncia, en este caso, la renuncia a la propia voz para cumplir el sueño que vertebra su vida: que el príncipe se case con ella.

Y, más allá de Disney, ¿cómo puede por ejemplo un maestro o maestra enseñar el concepto de escucha activa cuando los formatos televisivos relacionados con la prensa del corazón se emiten en España prácticamente de forma ininterrumpida y lo que enseñan es a discutir con violencia y a insultar? Los niños están expuestos a esta programación televisiva *mainstream* durante muchas horas al día y, frente a esto, la escuela y la familia poco pueden hacer. Y ese «poco» está totalmente relacionado con el análisis crítico de esos mundos visuales, con su lectura y su deconstrucción, y con la posibilidad de generar un conocimiento propio sobre los temas que se abordan de manera aparentemente frívola.



09 Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto, *La intención*, 2008. Editorial Entreascuas (Madrid).

Proyecto artístico y didáctico para una alfabetización visual. La publicación de este proyecto pretende ofrecer, a profesores de secundaria y universidad, educadores de instituciones artísticas y otras personas interesadas, una guía de uso y análisis audiovisual. El proyecto se compone de una serie de trabajos de videocreación, una instalación y una colección de ejercicios con el objetivo de actuar sobre las carencias que sus creadores, ambos profesores de secundaria, observan en la educación artística. Estas actividades están encaminadas a discernir entre realidad y representación, diferenciar distintos tipos de imágenes según su función e intención, conocer el lenguaje de las imágenes y recuperar la confianza en la propia capacidad de recepción y producción de imágenes.

Bajo ningún concepto

Y al mismo tiempo que todo esto sucede, ¿cuántas imágenes artísticas consume el espectador en su día a día? Las artes en general, y las visuales en particular, permanecen opacas para la mayoría de la población. El arte contemporáneo no está en ningún lugar y se acaba configurando como un conjunto de extravagancias elitistas que molestan a un consumidor educado para tolerar el *mainstream*.

Haciéndole el juego al capital, la educación silencia la presencia del arte contemporáneo. La escuela es uno de los pocos lugares desde donde el arte actual podría llegar al espectador, de manera que las únicas imágenes que nos obligan a pensar y a desarrollar el pensamiento crítico están alejadas de los contextos educativos, y se entienden como acertijos que hay que adivinar, ante toda imposibilidad de entendimiento.

La educación artística después de internet tiene que emplear las artes visuales como una herramienta transversal de trabajo para desarticular la potencia performativa de las imágenes capitalistas, para hacernos capaces de diferenciar entre realidad y representación, para hacernos capaces de rechazar el deseo, para anular los altos niveles de performatividad.

Entendiendo las artes contemporáneas como uno de los pocos grupos de imágenes que pretenden despertar nuestra conciencia crítica, debemos empezar a considerarlas como herramientas de innovación educativa que dan respuesta a los problemas de las sociedades contemporáneas, a la furia de las imágenes.

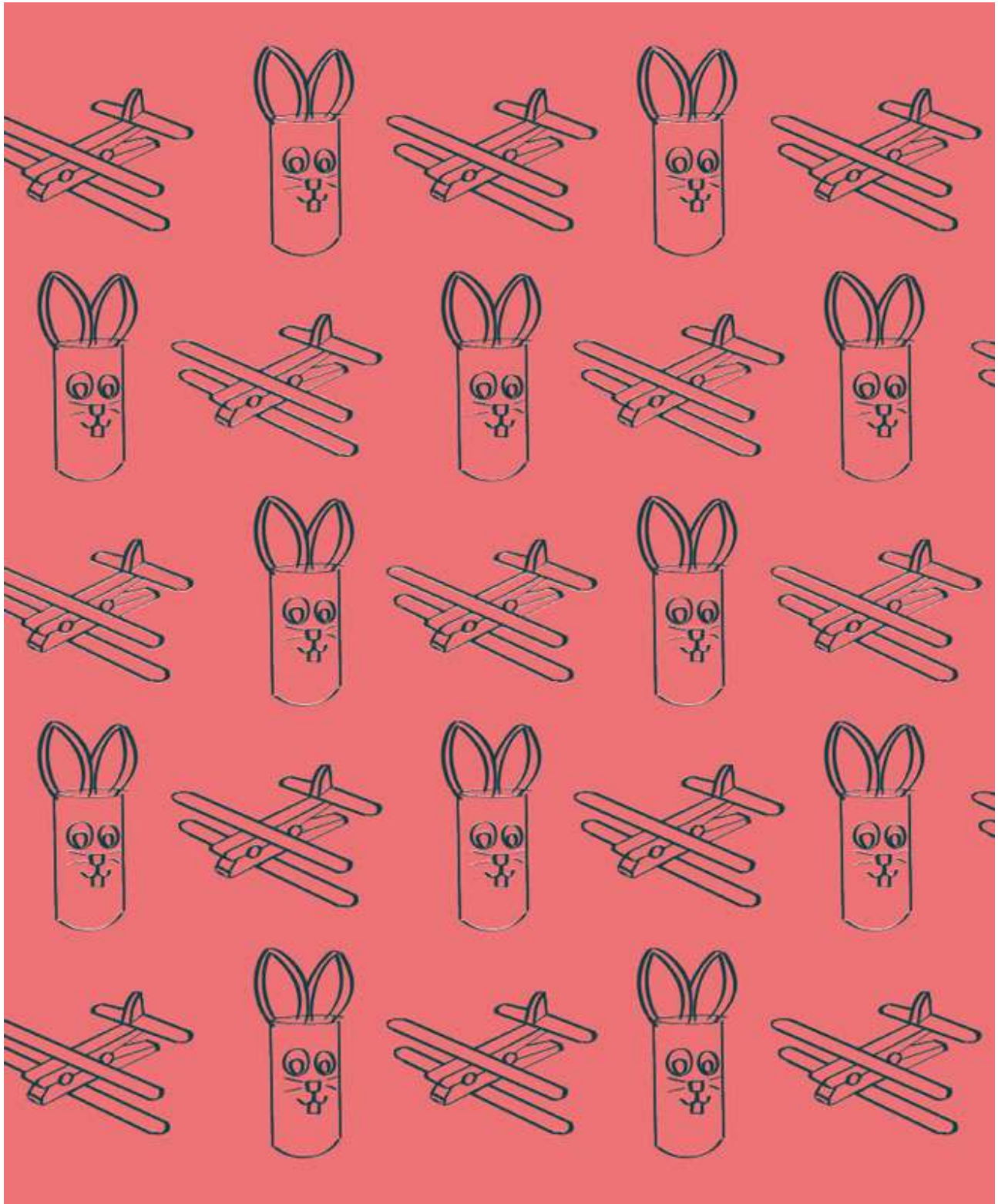


¹⁰ Álvaro Valls y Marcos Morquecho, *MashLAB up*, 2017. Medialab-Prado (Madrid).

Taller experimental de remix audiovisual realizado en colaboración con niños de 7 a 13 años. El taller consiste en la creación de un contrarrelato audiovisual remezclando el material sonoro y visual generado por los participantes a partir de sus universos de ficción favoritos. Esta experiencia entre lo artístico y lo educativo pretende activar a los participantes para que transformen una cultura visual que consumen pasivamente.



3. Desbaratar el imaginario



Acércate a la persona que tengas más cerca y hazle la siguiente pregunta: ¿qué es la educación artística? Probablemente, esa persona te dirá que la educación artística consiste en hacer manualidades, hacer cosas bonitas, la imagen de niños pintando... Estas respuestas tienen mucho que ver con lo que las artes visuales han representado, y todavía hoy representan, en los contextos educativos: solo son necesarias para desarrollar las emociones, la expresividad y lo creativo, de manera que se las desvincula de la generación de conocimiento, un conocimiento que surge con las matemáticas, la lengua o la ciencia. La separación tácita entre sentimientos y conocimiento, entre emociones e intelecto, sobre la que la educación tradicional se sustenta –y que los recientes hallazgos de la neuroeducación desactiva– constituye la base de la exclusión de las artes hacia la periferia de la educación.

Esta instrumentalización de la educación artística, esta reducción de sus poderes hasta convertirla en una anécdota que «distrae» de las asignaturas serias y que solo sirve para dar servicio a las otras disciplinas del currículum o al resto de los departamentos de la institución, tiene como principal causa el poder del imaginario que la construye. Un imaginario que hace referencia a «los niños» y a prácticas subalternas, al desarrollo de la técnica como centro, a la comodidad y la complacencia, a la belleza formal como la única posible, al trabajo casi en exclusiva con artistas muertos, a la búsqueda de una creatividad desfasada, centrípeta y autorreferencial, y a la exclusión de la cultura visual como contenido habitual de la educación artística. Un imaginario que ha servido de antifaz para que nuestra visión de la educación artística no se haya modificado desde los años sesenta; un imaginario que produce una inercia que nos impide pensar no solo en que la conjunción del arte y la educación puede cambiar, sino en que debe hacerlo.

Si Lacan introduce el concepto de *lo imaginario* desde la psicología, será el filósofo griego Cornelius Castoriadis quien lo desarrolle desde la sociología para designar aquellas representaciones simbólicas que acaban encarnando la realidad social, las ideas que acaban sustituyendo a la realidad en la percepción de la vida social. En estas dos definiciones son importantes los términos *encarnar* y *sustituir*, porque lo que ocurre –tal y como defiende el construccionismo social– es que la realidad está socialmente construida, y es aquí donde desempeñan un papel importantísimo estas imágenes simbólicas.

El *Diccionario de la lengua española* define la palabra *imaginario* de las siguientes maneras:

1. adj. Que solo existe en la imaginación.
2. adj. desus. Dicho de un artesano o de un artista: Que tallaba, esculpía o pintaba imágenes.
3. m. Repertorio de elementos simbólicos y conceptuales de un autor, una escuela o una tradición.
4. m. *Psicol.* Imagen simbólica a partir de la que se desarrolla una representación mental.
5. f. *Mil.* Suplente de un servicio.
6. f. *Mil.* Vigilancia que se hace por turno durante la noche en cada dormitorio colectivo.
7. f. *Mil.* Cada uno de los turnos de que se compone la imaginaria (||vigilancia).

imaginario colectivo

1. m. Imagen que un grupo social, un país o una época tienen de sí mismos o de alguno de sus rasgos esenciales.

De todas estas definiciones, la que más nos interesa es la que proviene del mundo de la psicología: «Imagen simbólica a partir de la que se desarrolla una representación mental». En la educación actual, el peso del imaginario del pasado no deja que avance la construcción del presente.

¿Cómo desbaratar ese imaginario obsoleto de una educación que ya no nos pertenece para construir otro abierto y posibilitador de prácticas que sean honestas con la realidad que nos rodea?

Intergeneracional, *queer* y autónomo



De manera incuestionable, en ese imaginario los destinatarios de la educación artística son «los niños». Ni adultos, ni adolescentes, ni personas de la tercera edad: niños. Y, fundamentalmente, niños ataviados con un babi –rosa para ellas, azul para ellos– y dispuestos, con sus gruesos pinceles en las manos, a pintar un mural con un material denso y colorista.

Esta es, probablemente, una de las ideas preconcebidas que más habitan el imaginario de la educación artística *mainstream*; una idea que provoca que, a pesar de que una parte de mi trabajo consiste en dar clases en la universidad a personas adultas, cuando explico que mis asignaturas están relacionadas con la educación artística, mucha gente me felicite por la estupenda tarea de instruir a la infancia.

¿Por qué la educación artística está infantilizada? Cuando las artes visuales solo se perciben desde su alcance formal, cuando se circunscriben a la realización de un hecho técnico cuyo único comentario *crítico* es el «Me gusta» o «No me gusta», es cuando los niños y las niñas entran en acción, porque se sobrentiende que los niños y las niñas son solo capaces de producir objetos que no van más allá de una belleza formal mal entendida y que no se inscriben en prácticas intelectuales.

Lo que sostiene este imaginario es la idea de que los niños pueden expresarse, pero no desarrollar un conocimiento respetado por los adultos: mientras que las artes a secas se consideran actividades intelectuales relacionadas con lo adulto, cuando entran en contacto con la educación, el imaginario borra lo intelectual, borra a los adultos, y nos regala la imagen de los niños y de las niñas pintando: expresándose, sintiendo, pero no pensando.

La infantilización del imaginario que trae consigo la desintelectualización de la educación artística tiene su origen en un hecho concreto: cuando las artes aparecen por primera vez de forma reglada en la escuela. Esto ocurrió en Estados Unidos, en los años cincuenta, de la mano de las teorías de Viktor Lowenfeld y su famosísimo libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (primera edición de 1947), donde el autor establece una separación explícita entre emociones y conocimiento: «Para lograr el desarrollo de una persona sana es de primordial importancia el mantenimiento de un adecuado equilibrio entre el crecimiento emocional y el intelectual» (Lowenfeld, 1961: 62). Crecimiento emocional e intelectual separados, diferentes. El emocional, relacionado con la expresividad y la creatividad; el intelectual, con la lógica y el método causa-efecto.

Dos mundos diferentes, bipolares, que han de desarrollarse mediante disciplinas separadas, en aulas separadas, por profesores distintos.

Las teorías de Lowenfeld nos sitúan en una realidad donde la producción de conocimiento en general, y de conocimiento crítico en particular, queda relegada por la producción de objetos a los que se les niega la posibilidad de verse a sí mismos como discursos, como significados, como conocimiento. Tan solo se les permite entenderse como formas liberadoras de una expresividad autorreferencial, encerradas en sí mismas y, muchas veces, incapaces de constituir un relato o de provocar una crítica. Ante el posicionamiento que las artes desarrollan en los contextos escolares durante los años cincuenta y setenta, el mundo del arte profesional comienza a mirar a la educación artística con recelo. Un recelo que hoy se mantiene.

Y si pasamos de analizar críticamente a los destinatarios (niños y niñas) a analizar críticamente a quienes diseñan e implementan las prácticas de la educación artística, vemos que la infantilización va acompañada de un proceso que esconde entre sus pliegues una fácilmente reconocible cuestión de género: la consecuente feminización de una disciplina y de un área profesional donde el 90% de los trabajadores son mujeres y hombres gais. Esta realidad es tan potente que consigue que el Departamento de Educación de uno de los museos más importantes de España carezca de baño para hombres.

De la misma manera que en un taller de reparación de automóviles es difícil, cuando no imposible, encontrar a una mujer trabajando, en los Departamentos de Dibujo de muchos institutos, pero especialmente en los de Educación y Mediación de la mayoría de los museos que conocemos, es muy difícil encontrar hombres heterosexuales. Considero que, al igual que nos preguntamos por qué la educación artística ha de reducirse a los niños cuando hablamos de los destinatarios, tenemos el deber de preguntarnos por qué, cuando hablamos de quiénes la ejecutan, tanto el imaginario como la realidad están conformados por, casi en exclusiva, con hombres gais y mujeres.



Una realidad que responde a una cuestión muy concreta, y es que en nuestra área de trabajo se perpetúa el estereotipo y la idea de lo femenino como agencia proveedora de cuidados y habilidades blandas o sociales, lo que en inglés se define como *soft skills, caring and sharing*. La aparente vocación femenina de cuidar al otro impregna no solo los modos de hacer, sino también la manera en la que se concibe lo educativo: su oralidad sin posibilidad de memoria, sus gestos, sus procedimientos, su invisibilidad, su falta de relevancia, su vocación de servicio y su precariedad económica y profesional. Este es el legado que nos ha transmitido la modernidad: cuando las artes visuales se mezclan con la educación dejan de ser un *conocimiento elevado* producido por cualquier ser humano para convertirse en un *conjunto de prácticas bajas* que tan solo niños, niñas, mujeres y hombres gays pueden desarrollar.

Dar servicio, obedecer sin rechistar y cuidar –desde una concepción estereotipada del término– se traduce en que, desde la institución, muchas de las profesionales que se dedican a la educación artística sean percibidas como profesionales que *han de dar servicio a los demás departamentos*, que tienen que dar voz, en las instituciones culturales, a los discursos de artistas y comisarios, y en las instituciones escolares, mostrar los resultados de las asignaturas importantes o realizar las decoraciones de los periodos festivos.

Hacer un cenicero para el Día del Padre no suele entenderse ni desplegarse como un ejercicio intelectual autónomo; por el contrario, suele entenderse a partir de mecanismos de productividad que únicamente conllevan la satisfacción del destinatario, una satisfacción vinculada a una serie de relaciones sociales estereotipadas sobre el concepto de familia. En vez de entenderse como un fin en sí misma –como ocurre con el resto de las asignaturas, donde los contenidos se valoran por su necesidad en relación con el

desarrollo intelectual del estudiante—, la educación artística modernista se resume en un programa de acciones fragmentadas que suponen la *creación técnica de diversos objetos para los demás*, y en su exhibición (precaria) en la escuela y en el hogar: en los pasillos del centro, en la estantería del salón, en la puerta de la nevera.



[11](#) Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid (AMECUM), *Encuentros de mediadoras*, 2016-2017.

AMECUM surge de la urgencia de visibilizar el sector profesional de la mediación cultural y su función como herramienta social en el desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de empoderarse a través de la cultura. Esta asociación organiza encuentros y jornadas con el objetivo de generar conocimiento en torno a la profesión desde nuestras experiencias en la práctica profesional, compartiendo saberes y propiciando una reflexión crítica desde lo colectivo.

Este imaginario de la educación artística como *servicio* nos lleva a perder nuestra independencia y nuestra posición como intelectuales transformadoras para convertirnos en *las decoradoras del centro*, esa figura más o menos invisible porque se puede prescindir de ella durante casi todo el curso, pero que se convierte en algo fundamental cuando lo importante es adornar la fiesta, la obra de teatro o la exposición de turno. La educadora deviene entonces en la «esclava» de un tipo de educación artística vinculada a

la decoración formal de los espacios educativos, con un claro componente ligado al bienestar físico y a una prolongación de los procesos relacionados con la presunción de la maternidad como peculiaridad femenina básica.

El Art Thinking es intergeneracional y *queer*

Mientras que el imaginario nos regala esta imagen de los niños pintando, el Art Thinking nos propone una práctica intergeneracional de la educación a través de las artes; una forma de hacer educación que, frente a las categorías que impone la cultura dominante, nos invita a preguntarnos por qué se parte de la base de que aprendemos mejor si estamos rodeados de personas de la misma edad que la nuestra.

Queremos calificar el Art Thinking como *queer*, siendo cuidadosas y contextualizando el término. En Wikipedia podemos leer que la teoría *queer* es un movimiento que:

[...] rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales como «homosexual», «heterosexual», «hombre» o «mujer», sosteniendo que estas esconden un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Contra el concepto clásico de género, que distinguía lo «heterosexual» socialmente aceptado (en inglés *straight*) de lo «anómalo» (*queer*), la teoría *queer* afirma que todas las identidades sociales son igualmente anómalas.

De la misma manera que el movimiento *queer* se centra en deshacer las categorías binarias para desbordarlas, el Art Thinking se sitúa también en tierra de nadie, en un lugar donde lo biológico normativo queda eclipsado por lo cultural sin norma, complejo, plural y líquido.

Cuando Beatriz Preciado (2009) escribe que «*Queer* no es una identidad más en el folclore multicultural, sino una posición de crítica atenta a los procesos de exclusión y de marginalización que genera toda ficción identitaria», rescatamos la idea de *posición de crítica atenta a los procesos de exclusión* para señalar que la existencia de una gran mayoría de profesionales asignados como hombres gais y mujeres en muchos contextos de trabajo de la educación artística puede leerse como un proceso de exclusión y marginalización que hay que revisar.

Cuando decimos que el Art Thinking es *queer* queremos decir que esta otra forma de entender la educación a través de las artes se resiste a cualquier intento de normalización pero, de forma específica, a la normalización que sitúa nuestra posición como educadoras como un trabajo *para*, una voz que no es nuestra, sino que es *para los demás*. Cuando decimos que el Art Thinking es *queer* nos posicionamos en un marco de acción donde aprovechamos la normatividad dominante como un desafío para repensar la sociedad, la educación y el arte, deshaciéndonos de los encasillamientos, los lugares comunes y las fronteras. Cuando elegimos el adjetivo *queer*, lo incluimos como una ocasión para deconstruir el proceso histórico de construcción de la educación artística y poner en duda los valores dominantes que la han erigido y que ya no tienen, por muchas razones, ningún sentido.

DEL TALLER DE FAMILIA AL TALLER INTERGENERACIONAL

UNA INVESTIGACIÓN DE EVA MORALES



El Art Thinking es una práctica cultural autónoma generadora de conocimiento

Por estas razones, además de intergeneracional y *queer*, el Art Thinking se define como una «práctica cultural autónoma de producción de conocimientos» (Mörsch, 2015: 21), una práctica que se valida a sí misma, por sí misma, como una experiencia creadora de saberes, en vez de entenderse como un proceso subrogado que debe *dar servicio a*.²

La cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarse (Meirieu, 2013: 80).

Aprender, como dice Meirieu Philippe (2013: 80), es «hacerse obra de uno mismo», es ser independiente y autónomo. Las prácticas que el Art Thinking defiende se entienden como lugares independientes desde los que repensar los interrogantes fundacionales de cada cultura para que, tanto educadores como participantes, analicen las respuestas que han elaborado sus predecesores y se atrevan a elaborar las suyas propias.

Entendemos el Art Thinking como la voluntad de *hacer sitio al que llega*, de dar espacio al otro. Acciones que pasan por aceptar la autonomía y la independencia de todos los agentes integrantes, así como de las prácticas en sí mismas. *Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo*, sin imposiciones y sin abusos.

Como señala Meirieu (2013) a partir de Charles Renouvier, es necesario desarrollar la *noluntad*, la posibilidad de decir no, de que el enseñante se resista, de que decida obrar de otro modo, en una dirección muy similar al concepto de *ignorancia activa* que propone Elizabeth Ellsworth (2005) y que nos ofrece la posibilidad de entender la decisión de ser ignorantes como una decisión formativa. Y esta *noluntad* también se desarrolla cuando una educadora o un educador (en una escuela, en un museo, en una casa) se niega a realizar el enésimo mural del *Guernica*, la decoración de la obra de teatro o las cartulinas de presentación del concurso de poesía.

Contrarrelato



Uno de los elementos más potentes del imaginario de la educación artística del pasado es su vinculación casi en exclusiva con el desarrollo de la técnica, el virtuosismo y la producción de lo que conocemos como *manualidades*.

Esta característica tan medular sucede porque «en algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo, o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder, decidió aislar el arte de la educación y degradarlo de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy» (Camnitzer, 2009: 177). Alguien logró separar lo que siempre había estado unido; es decir, logró separar el arte de la educación.

Una separación que nos lleva a otro de los fragmentos del imaginario, que consiste en reducir nuestro campo de estudio al uso de procedimientos casi exclusivamente manuales, donde las prácticas intelectuales quedan fuera de foco en la mayoría de los casos.

Entrar en un espacio dedicado a la educación artística suele consistir en entrar en un lugar repleto de materiales: botes, envases de colores, pinceles, barro, plastilina. Materiales «jugosos» que seducen al «artista» que tenemos dentro y nos invitan a crear mediante un proceso muchas veces irreflexivo. Este es el espacio con el que miles de educadores sueñan, un lugar donde la omnipresencia del material representa otra más de las características base del imaginario: la prioridad de la destreza técnica sobre cualquier otro tipo de habilidad.

En el Art Thinking, el conocimiento es el centro

La destreza técnica constituye el centro de esa educación artística que ya no nos pertenece, puesto que, en la actualidad, los procesos de producción de las obras de arte son radicalmente diferentes a como lo eran hace años. Después de que Duchamp crease su famosa obra *Fuente* en 1917, las competencias principales de un artista fueron las intelectuales, y la destreza técnica pasó a un segundo plano.

Entre otras razones, debemos impedir el desarrollo de procesos de producción vacíos, sin conocimiento que los soporte, porque hoy en día es imposible que un artista domine todas las técnicas con las que desea trabajar –por eso muchos artistas subcontratan la producción de sus obras.

Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es el elemento central que hay que abordar. Ambos son igual de importantes; de la misma manera que el conocimiento no puede representarse sin una técnica concreta que lo visualice, esta no debería materializarse sin un concepto que la estructure y dé forma.

No podemos diseñar e implementar actividades que se limiten a traer periódicos de casa, recortarlos, pegarlos en una cartulina en forma de *collage* y hacer una exposición final sin ningún tipo de proceso reflexivo o intelectual. Esta no es la educación artística que demanda un mundo convulsionado por problemas políticos y visuales. Podemos traer de casa esos mismos papeles de periódico y analizar cuántas mujeres y cuántos hombres salen fotografiados, cuáles son los roles profesionales de ambos, en qué poses se representa a cada género..., incluso podemos recortar algunos ejemplos y fotografiarlos. Pero, sobre todo, podemos transformar la realización de un *collage* en un ejercicio de pensamiento feminista crítico cuando descubrimos el bajísimo porcentaje de mujeres que salen fotografiadas, el altísimo porcentaje de esas mujeres que son modelos o actrices y cómo muestran una forma de vestir y de posar muy diferente a la de los hombres representados.

Y claro que podemos hacer un dibujo para el Día de la Madre, pero un dibujo que represente las nuevas maternidades, la maternidad biológica, la social, la genética..., porque en el mundo actual, gracias a los avances tecnológicos y científicos, hay determinados tipos de maternidades que hasta hace poco no existían, como la que es fruto de los procesos de maternidad subrogada. O quizá este ejercicio sea una magnífica oportunidad para repensar el mito de la virginidad en la religión cristiana, reflexionar sobre la ausencia de análisis sobre la paternidad o sobre los problemas de determinados hijos que no tienen una «madre normativa» porque son hijos de parejas homosexuales. Hay muchas maneras de enlazar el conocimiento crítico y la producción técnica.

El Art Thinking como práctica cuestionadora

Los dos ejemplos anteriores son prácticas cuestionadoras. Muchos de los agentes que trabajamos en la educación en general, y en la educación artística en particular, entendemos nuestra labor como un sistema de asentamiento de verdades, de manera que no consideramos relevante desarrollar dinámicas de interrogación, ni en los estudiantes con los que compartimos los procesos, ni en nosotras mismas.

Por eso es el momento de poner encima de la mesa la importancia del cuestionamiento crítico, tanto dentro de las dinámicas de los agentes enseñantes (educadores, mediadoras, padres y madres, etc.) como en las de los aprendices; y muy especialmente la relevancia de desplegar estas capacidades críticas, no tanto para el desarrollo de sus actividades educativas formales, sino, específicamente, para el de sus actividades vitales.

De este modo, ejercer el Art Thinking pasa por transformar la educación en una práctica cuestionadora:

El desafío para toda apuesta educativa crítica hoy es *dar(nos) que pensar*. Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al formateo de las mentes de la esfera mediática, frente al consumo acrítico del ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para pensar. Lo importante es entender que dar(nos) que pensar no es promover una actitud contemplativa ni refugiarse en un nuevo intelectualismo. Todo lo contrario: es aprender a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta a nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace falta valentía, y la valentía se cultiva en la relación afectiva con otros. Esta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas. Desde ahí, la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación (Garcés, 2013: 92).

NO ESTAMOS EN CONTRA DE
HACER COSAS CON LAS MANOS
SIEMPRE QUE FORME PARTE
DE UN PROCESO QUE IMPLIQUE

PENSAR





¹² Patricia Raijenstein, *Sin ti no soy nada*, 2015. Intermediae (Madrid).

Juego de mesa diseñado para cuestionar los mitos del amor romántico. Mediante un set de cartas, los jugadores construyen un contrarrelato entre varias personas, decidiendo entre todos el destino de cada personaje. Se trata de un juego en el que, a través de la creatividad y el sentido del humor, se reflexiona sobre cómo podemos y queremos relacionarnos con los otros. Este proyecto fue diseñado para un taller con adolescentes que formó parte de FESTTeen, el Festival de Cultura Joven de Madrid.

El Art Thinking nos lleva *a vernos afectados*, a emprender actividades educativas que vayan mucho más allá de las destrezas manuales; somos los responsables de crear el clima para que la comunidad de aprendizaje quiera cuestionar la verdad. Esta característica implícita en las artes visuales contemporáneas de reflexividad de primer y de segundo orden (Mörsch, 2015: 11), siendo esta segunda reflexividad la que cuestiona las bases de sus propias preguntas, tenemos que importarla a la educación, y demandar a

los educadores un posicionamiento claro y visible, una fuerza antidisciplinaria y el desarrollo de dinámicas que desestabilicen el *statu quo* de los poderes que nos rodean.

Como comenta Carmen Mörsch en el artículo que da nombre al libro *Contradecirse una misma*, esta voluntad de interrogación hace que, muchas veces, las educadoras críticas no gocemos de la simpatía de nuestros colegas ni de los públicos con los que trabajamos. Muchas de nosotras acabamos siendo lo que Sara Ahmed (citada por Mörsch) define como *cenizos* o *aguafiestas*. En esta línea de trabajo, el IAE (Institute for Art Education), dirigido por Mörsch, defiende prácticas que van decididamente en contra de lo que irónicamente define como el *síndrome de los ojos brillantes*: «Lo que mencionan muchas veces nuestras colegas educadoras respecto a que no necesitan teoría, ni crítica, ni reflexividad, mientras el brillo en los ojos de los niños les asegure que lo que hacen es lo correcto y tiene sentido» (Mörsch, 2015: 15).

Mörsch nos pide que interroguemos procesos legitimados y aceptados como, por ejemplo, los de la Unesco –que nos dicen que la educación artística tiene como objetivo formar trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores– o los de la red Engage (Reino Unido), que define la educación en museos como «un grupo de prácticas cambiante que existe para ampliar la comprensión y el disfrute de las artes visuales a través de proyectos y programas que ayudan a los escolares y a la comunidad en general a tener confianza en su comprensión y disfrute de las artes visuales y las exposiciones» (Mörsch, 2015: 15). ¿Deben ser cuestionados los intereses de la Unesco, de Engage, de la LOE, el imaginario que posee el director de nuestro centro sobre nuestra asignatura o los intereses que tenemos nosotras mismas sobre nuestras asignaturas y programas?

Cuestionar con placer

Aceptar esta voluntad de crítica en nuestra vida cotidiana nos lleva a contradecirnos a nosotras mismas y a encontrar en los pliegues de estas contradicciones tensiones y dudas, porque como se pregunta Mörsch: «¿Es el rechazo del placer una práctica de resistencia de una educación y una mediación en museos con una postura crítica?» (Mörsch, 2015: 16).

Por eso nos preguntamos por qué la pedagogía crítica ha optado por rechazar el placer, lo lúdico y el juego como elementos habituales en sus prácticas. Consideramos que – como explica Elizabeth Ellsworth en «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy» (1989)–, en muchas ocasiones, los modos de hacer de la pedagogía crítica también deben ser cuestionados, porque la mayoría de los procesos que pone en funcionamiento son desempoderadores y decididamente hegemónicos –cuando los modos de hacer hegemónicos son, precisamente, el objetivo de su crítica–, y nos llevan a la frustración, al miedo y a la renuncia.

Si el objetivo de las pedagogías críticas consiste en recuperar la igualdad social, el placer tiene que formar parte de su agenda. Pero deberá ser un placer reformulado; un placer que no consista en «los ojos brillantes de los niños con unas educadoras precarizadas», sino en un uso del placer relacionado con los ojos brillantes de unas

educadoras, bien remuneradas, que transforman la sociedad, la institución y también a esos niños, invitándolos a verse a sí mismos como interrogadores de la verdad. Como defiende Ellsworth, la pedagogía crítica ha de emprender el camino hacia lo regenerativo y entender el placer como un elemento central de sus prácticas; porque «la educación en museos y la mediación educativa crítica desarrollan modos de actuar alternativos desde este punto de partida, para llegar al final a momentos de felicidad, a una nueva idea de placer propia, una idea de diversión con el proyecto que se tiene entre manos» (Mörsch, 2015: 16).

El Art Thinking como contrarrelato

Desde nuestra posición, que el conocimiento sea el centro significa desarrollar una postura educativa crítica que nos invite a entender nuestras prácticas interrogando a la verdad:

[...] la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujección en el juego que se podría denominar, en una palabra, la política de la verdad (Foucault, citado por Mörsch [2015: 13]).

Entender el Art Thinking como una práctica cuestionadora nos invita a entenderlo como un contrarrelato, como una narración que se pone a sí misma la tarea de, en los espacios educativos de cualquier índole (escuelas, museos, universidades, congresos, salones, piscinas y parques), hacer visibles los problemas que el uso del poder despliega en dichos espacios.

Desde la educación, y a través de las artes, hoy en día es más que relevante fomentar procesos de inservidumbre voluntaria, de indocilidad reflexiva. Temas relacionados con el género, la raza, la clase, la producción de las materias primas, los orígenes de las guerras, la prostitución o la venta de armas han de formar el grueso de los contenidos, de los currículums, tal y como ya está ocurriendo en los escenarios artísticos. Y es que, al igual que las imágenes pueden perpetuar el *statu quo* o subvertirlo, los formatos educativos también pueden dividirse entre los que perpetúan el sistema de valores establecido y los que lo cuestionan.

Experiencias largas y complejas



Además de *niños pintando* y de *la supremacía de la técnica*, cuando las artes visuales y la educación aparecen juntas es siempre para *hacer algo*: ese cenicero, ese collar de macarrones, la tarjeta de felicitación, el mural. Si no se produce un objeto, parece que *no es educación artística*. En el imaginario colectivo anida la idea de que hay que crear productos físicos, tangibles; no cabe la posibilidad de que algunos de nosotros desarrollemos un programa en el que no se produzca nada o en el que lo que se produzca sea feo, desagradable e incómodo.

La *servidumbre del objeto* convierte al objeto en poseedor de una serie de características: ha de realizarse en poco tiempo, con materiales que funcionen rápidamente y sean baratos; además, no pueden ser grandes, para que los niños se los puedan llevar a casa ese mismo día. Todas estas condiciones condenan a la educación artística a la simplicidad, borran toda posibilidad de llevar a cabo un ejercicio intelectual mediante el que enunciar una idea a través del lenguaje audiovisual y, por lo tanto, borran toda posibilidad de elaborar un discurso.

Anulación del proceso

La elaboración de objetos simples en poco tiempo nos conduce a la anulación del proceso. Para que el obsequio bello llegue a la puerta de la nevera, el complejo proceso que la creación de toda obra de arte requiere se obvia. El largo camino de etapas diferentes, que van desde el periodo embrionario hasta las problemáticas de la exposición, se sustituye por un dictado de normas que hay que acatar en cuarenta y cinco minutos. De esta manera, los participantes aprenden que las artes visuales se pueden realizar de manera automática y sin reflexionar, sin pensar, sin planificar, sin cometer errores... En resumen, sin darle el tiempo necesario al proceso.

Un proceso es el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial, y este conjunto de fases es necesario cuando se quiere llevar a cabo una experiencia compleja, cuando las manualidades, las artesanías, las tareas y las instrucciones que se completan en sí mismas no nos valen y queremos ir más allá.

Entonces, son necesarios los momentos clave, las interrupciones, los lapsos. Son necesarios para equivocarse y retomar el proceso, quizá desde un lugar desde el que no habíamos pensado. Y es necesario que todas estas etapas se completen mediante ciclos

largos o, incluso, que no lleguen a completarse nunca y que, en vez de devenir en un producto terminado, cerrado y redondo, devengan en una experiencia indeterminada, abierta y amorfa que se deshace y se recompone, que se muere y resucita.

Materiales mudos

El poco tiempo y la anulación del proceso nos llevan al uso de unos materiales muy concretos que se repiten hasta la saciedad. Materiales mudos, que no cuentan historias ni crean significados: la plastilina, el barro, las témperas, las acuarelas, las ceras, la lana, los envases de yogur y los tubos de papel higiénico. Todos ellos, materiales que podrían utilizarse de manera contemporánea si el inicio del proceso estuviese centrado en el desarrollo de una idea, algo que en la mayoría de los casos no ocurre.

La producción de manualidades, de artesanías, se encuentra desconectada de los tiempos, procesos y estrategias del arte actual, permanece anclada en modos de hacer de momentos históricos que poco tienen que ver con los nuestros. En líneas generales, los conocimientos que se reproducen desde la escuela están bastante alejados de la realidad social pero, en el caso de la educación artística, la desconexión es espectacular. Miremos a nuestro alrededor y analicemos nuestras vidas, llenas de tecnología, de poliéster, de zanahorias transgénicas, de plásticos infinitos. Los materiales que componen esta realidad son completamente diferentes a los de los años sesenta, por lo que las representaciones artísticas actuales, para ser honestas, deberían tenerlos en cuenta.

Entender los materiales como las herramientas del discurso

Hace unos años, solo unos pocos miembros de la sociedad eran constructores de imágenes; hoy en día –recordemos a Fontcuberta– lo somos todos. Desplazar el objeto no quiere decir suprimirlo; los objetos son bienvenidos cuando resultan indispensables, pero es el momento de construir una educación artística que pueda no tener objetos y que entienda los materiales como dispositivos para transmitir ideas; ideas que pueden surgir antes, después o mientras se seleccionan los materiales. Es posible utilizar el interior de un rollo de papel higiénico para desarrollar un proyecto, pero con un hilo conceptual que demande ese material como necesario.

En el Art Thinking, los materiales recuperan la idea de materializar a través del lenguaje visual el discurso que el creador quiere elaborar. Cualquier material (físico o virtual) y cualquier experiencia son susceptibles de ser utilizados de manera contemporánea. Podemos realizar *ready-mades*, *performances*, vídeos, proyectos de arte relacional... Incluso la plastilina, uno de los materiales más *mainstream* de la educación artística tradicional, puede usarse de manera contemporánea, lo que implica trabajar desde una idea o tema y emplear el material como dispositivo de narración. Cualquier material puede ser contemporáneo: lo importante no es el material en sí, sino la conceptualización intelectual de su uso.

En este punto es necesario volver a conectarnos con *la honestidad con lo real*, es necesario que los agentes que impulsan las prácticas de la educación artística estén en conexión con las artes que se desarrollan en su momento histórico y que, por lo tanto, los

presupuestos teóricos, y los materiales que dan voz a esos presupuestos, estén presentes: lenguajes como la *performance* (basado en el cuerpo), el videoarte (basado en la tecnología), la instalación o el *ready-made*. En resumen, creemos proyectos que quizá sean inmateriales, que necesiten otros tiempos, etapas y motivos para existir. Este es uno de los puntos donde resulta crucial cambiar el imaginario, cambiar la percepción de unos materiales que ya no nos representan.



¹³ Clara Megías, *Vector flúor*, 2014. ESCUNI-Escuela de Magisterio (Madrid).

Este taller es un ejemplo de cómo podemos utilizar materiales habituales en las manualidades (brochetas de madera y plastilina) de manera contemporánea. De creación tridimensional, está diseñado para que estudiantes de cualquier nivel educativo aprendan geometría de manera aplicada a través de un proceso artístico. Se trata de una experiencia estética que consiste en dejar el aula completamente a oscuras, iluminada únicamente con luz negra. Los participantes dispondrán de brochetas pintadas con subrayadores fluorescentes para crear construcciones geométricas aplicando los conceptos de segmento y vértice.





¹⁴ María Mallo y Berta Gutiérrez, *Construye tu propio hábitat*, 2017. Medialab-Prado, Fundación Banco Santander, EEI La Jara (Madrid).

Proyecto participativo diseñado en colaboración con niños de educación infantil que consiste en la elaboración de una instalación inspirada en las formas naturales. Durante un mes, los participantes reflexionaron sobre conceptos como hábitat, refugio o lugar matricial, y sobre la relación del cuerpo con el espacio, todo ello a través del juego y la experimentación con materiales industriales y herramientas de fabricación digital. Se trata de un laboratorio de creación que formó parte del programa de residencias para creadores en escuelas «Levadura».

Hacer las cosas simples de forma compleja

Recuerdo una actividad en la que una clase de niños de primaria iba a visitar un famoso museo. La maestra la diseñó de tal manera que lo primero que hizo fue preguntar a los participantes si realmente querían ir, y la mayoría contestó que no. Ante esta respuesta casi unánime, el proyecto se transformó y, en vez de ir al museo, la actividad se centró en analizar las causas de este rechazo. La comunidad de aprendizaje necesitó todo el año escolar para interrogarse a sí misma y establecer cuáles eran las razones por las que las niñas y los niños no querían ir a visitar un museo. Uno de los elementos clave que afloraron en este proceso fue visibilizar el museo como un espacio de negación: los niños y las niñas no podían hablar, no podían correr, no podían tocar. Se sentían, realmente, como si fueran unos delincuentes en un espacio que les negaba de manera radical su experiencia de ser niños. Y esta tensión, esta realidad invisible de que el público infantil *molesta* en los centros de arte, se convirtió en el centro de la actividad, que de ser simple (ir al museo, hacer un taller, llevar un regalo a casa) se transformó en un debate incómodo, complejo y largo sobre la institución.

Como dice el investigador Antonio Lafuente, hay que «pasar de hacer las cosas complejas de forma simple a hacer las cosas simples de forma compleja». Complejizar la educación artística pasa por dejar de verla como un servicio de entretenimiento, como un *chikipark*, para entenderla como un ejercicio de desarrollo intelectual; pasa por dejar de entenderla como una sucesión de actividades simples para entenderla como un programa (que ha de ser largo) de experiencias complejas que nos interrogan desde lo incómodo.

Las experiencias complejas recuperan de manera ineludible la necesidad de los procesos largos, porque resulta imposible hacer un proyecto complejo en poco tiempo. El Art Thinking impulsa la idea de proceso, huyendo de la cadena de actividades cortas e

inconexas, para desarrollar una sola experiencia que se despliega en un tiempo necesario, que se construye desde la reflexión crítica y que no sabemos ni queremos saber cuándo acabará.

Estas experiencias tienen un plus: no se pueden regalar y no se puede realizar con ellas una exposición final. Estas experiencias se miran a sí mismas, se vuelven reflexivas, críticas y analíticas, y se proyectan hacia fuera, no con la fascinación del regalo, sino con la responsabilidad de la transformación social.

Redefinir la belleza



Los objetos mudos han de ser *bellos*. La tiranía de lo *bonito* es uno de los lugares comunes de la educación artística modernista. Los objetos que los niños producen han de ser *cosas bonitas* que cumplan correctamente con el objetivo de agradar al destinatario. La belleza formal es otro de los ejes que sustentan el imaginario que estamos deconstruyendo, una belleza medular que impregna cada gesto que se hace por ella, de manera que la elección del color, del material o de la composición se acomete de forma irreflexiva a través de este mandato.

¿Qué vamos a entender por belleza en Art Thinking? Queremos plantear este apartado sobre la base de que la belleza no puede ser explicada de manera universal; lo que una determinada cultura, sociedad, grupo o individuo considera bello es una convención social, culturalmente aceptada, que depende de los espacios geográficos y culturales en los que se inscribe *lo que es bello*. Cuestiones de todo tipo, como las que tienen que ver con lo macro (como puede ser la cultura dominante), hasta llegar a lo micro (como pueden ser las cuestiones individuales), modifican por completo lo que las personas entienden por *bello*.

Resulta obvio, pero es necesario resaltar que lo que una cultura en un momento determinado consideró bello puede ser lo opuesto a lo que esa misma cultura entiende como tal solo unos años o meses después. Los *cánones de belleza* no solo se oponen, sino que se giran, se contradicen y se maldicen, dependiendo de los tiempos y de los espacios.

En líneas generales —y ya sabemos que para entendernos utilizamos el lenguaje escrito, que generaliza y empobrece—, en muchos casos el juicio estético que manejamos se reduce al «Me gusta» o «No me gusta». Un espectador se acerca a una obra de arte y lo único que se espera que enuncie como resumen de la experiencia estética que está desarrollando es «Me gusta» o «No me gusta»; no esperamos que diga: «¡Qué interesante!», «¡Qué poco interesante!» o «Me repugna y me fascina a la vez. ¿Por qué será?».

De la belleza formal a la belleza por el significado

El *mandato de lo bello* ya quedó cuestionado y reformulado por Arthur C. Danto cuando escribió *El abuso de la belleza*, un texto donde reflexiona sobre cómo y por qué, en el momento actual, los artistas visuales no buscan la belleza formal, sino la *belleza por el*

significado. Si la belleza formal se ampara en un proceso basado en las conexiones producidas por colores, formas y texturas, la belleza por el significado se adentra en los modos de placer intelectual, concretamente, en el placer que emana del conocimiento que producimos al asignar un determinado significado a un producto visual, un significado que ha sido construido desde una postura crítica e independiente.

Dentro del paradigma de la belleza por el significado, un producto visual que formalmente se puede considerar feo o desagradable, al ser contemplado desde la perspectiva del conocimiento que construye el espectador, puede ser reconsiderado como bello. Podemos tomar como ejemplo la famosa obra de arte de Damien Hirst *Some Comfort Gained from the Acceptance of the Inherent Lies in Everything* (1996).

Esta pieza muestra doce trozos de vaca conservados en formol, los cuales, percibidos desde lejos, se pueden identificar como fragmentos de una vaca completa debido a su composición. Desde la perspectiva de la belleza formal, la pieza atenta contra todas las normas: realizando un mix entre escultura, *ready-made* e instalación, nos muestra las vísceras y otras partes interiores de uno de los animales que más consumimos, pero que pocas veces contemplamos más allá de su piel. Además de la visión de los intestinos de la vaca, su fragmentación en doce módulos repletos de formol aumenta la repugnancia de la experiencia, puesto que nos damos cuenta de que no estamos ante la *representación de una vaca*, sino ante una vaca en sí misma. Lo que tenemos ante nuestros ojos no es una representación de un cadáver, *es un cadáver*.

¿Cómo es posible que alguien perciba esta pieza como *bella*? Precisamente, por la belleza que emerge de sus posibles significados. En este punto es importante decir que analizar una obra de arte contemporáneo no es un acertijo; analizar una obra de arte contemporáneo no consiste en *intentar averiguar qué quiso decir el autor*, sino en generar nuestro propio relato, nuestro propio conocimiento, a partir de la propuesta que el autor construye mediante el lenguaje visual:

[...] el ejercicio de la crítica de arte no podría ser tanto el de «descifrar» la obra, sino el «desenredarla». [...] De igual manera, no podría predominar en el ejercicio crítico el esfuerzo por la explicación o por la mera traducción de la obra a palabras, entendida como un cierre interpretativo, como desciframiento de sus «secretos». Desenredar, por el contrario, es evidenciar sus tensiones (Prada, 2012: 9).

Por lo tanto, el autor propone un tema de una manera determinada y el espectador deviene también en autor: el autor del significado de la pieza. La autoría del significado por parte del espectador lo sitúa como coautor de la pieza.

Este relato que crea el espectador emerge de su propio y particular entramado de conocimientos, experiencias y contextos, siendo, por lo tanto, diferente en cada persona. En mi caso, conecto esta pieza con los sucesos que tuvieron lugar en el Reino Unido, a partir de 1985, como consecuencia del conocido como *mal de las vacas locas*, una gravísima enfermedad que causó la muerte de muchas vacas y que fue transmitida a algunos humanos. El origen de la enfermedad se encontraba en los procesos de industrialización de la alimentación de dichos animales, que habían pasado de tener una dieta basada en productos vegetales a otra basada en pienso elaborado a partir de otros

productos cárnicos. Este es el nudo en el que cruzo mis experiencias, pero sin obsesionarme por desenredarlo...

Lo incómodo interesante

Desde mi punto de vista, la pieza es una denuncia visual del proceso de alteración de la cadena de alimentación que producimos en los animales que usamos como alimento. Estabulación, vacas que se alimentan de los despojos de otras vacas: el sistema a partir del cual nos alimentamos en Occidente es un proceso perverso dominado por las lógicas del capitalismo, donde se subvierten todas las reglas éticas de conducta en pro del enriquecimiento de unos cuantos. Este contenido, esta denuncia, implica una gran dosis de belleza, de una belleza crítica, llena de significado político, que nos invita a reflexionar, a hacernos preguntas muy incómodas: ¿qué es lo que estoy comiendo?, ¿cómo son tratados los productos de los que nos alimentamos?, ¿por qué los Estados no impiden el maltrato animal?



**PARA COMPRENDER
UNA OBRA DE ARTE
NO HAY QUE INTENTAR
DESCIFRARLA
SINO, MÁS BIEN,
DESENREDARLA**





¹⁵ Escuela de Garaje: Versión Intemperie», 2017. La Agencia (Bogotá).

La «Escuela de Garaje» es un proyecto de arte + educación que se articula a través de diferentes formatos como charlas, derivas, talleres, proyecciones y banquetes. La cuarta edición («Versión Intemperie») estuvo formada por veinte participantes y sucedió en todo momento al aire libre, nunca en un lugar cerrado, desplazándose fuera de su zona de confort y permitiendo a los participantes desafiar la idea de lo público.

La mayoría de los procesos mediante los que la industria trata a los animales que consumimos son invisibles para los consumidores, y eso es precisamente lo que hace Hirst: romper esa invisibilidad, *meternos el dedo en el ojo* con una vaca real, con vísceras reales, una vaca que nos invita a preguntarnos por qué nos parece lícito que se maten vacas para el consumo humano y, en cambio, nos parece ilícito que esas vacas se maten para crear una obra de arte y exhibirla en un museo.

Muchas propuestas de arte contemporáneo alcanzan *la belleza de la incomodidad*, la belleza que genera un significado que nos molesta, nos interroga y nos obliga a tomar una

decisión. Es por lo tanto una belleza política, crítica, difícil, y muchas veces amarga, que nos mantiene expectantes, que nos hace pensar y que, desde el desasosiego, hace que nos sintamos mejor, más comprometidos, más involucrados. Es una belleza que *nos da que pensar*, es una belleza que nos conduce al aprendizaje.

Por todas estas razones, el Art Thinking ha de impedir la contemplación de una imagen como un mero ejercicio formal. La experiencia de relacionarnos con una imagen o con una propuesta sonora o escénica debe convertirse en un proceso complejo para que podamos emitir un juicio que vaya más allá de si la combinación de colores nos agrada o no. Con esto no queremos decir que este juicio no sea importante: queremos decir que este juicio no es el único, que hay muchos otros. Complejizar la experiencia estética pasa, definitivamente, por hacernos muchas preguntas que quizá no tengan respuesta pero que nos embarcan en un proceso de investigación constante sobre la realidad que nos rodea, en una dinámica crítica de reformulación permanente.

Tenemos que promover una experiencia de las artes donde pasemos de *lo bonito vacío* a *lo incómodo interesante* (si remixeamos a Danto) o de un *resultado estético vacío* a un *proceso feo cuestionador* (si remixeamos al colectivo colombiano La Agencia). Una experiencia donde *lo feo* o *incómodo*, lo que la sociedad considera formalmente desagradable y nada armónico, pueda ser entendido como *bello* porque nos conecta con los problemas clave de nuestra realidad social; una realidad que no es bella en absoluto, razón por la que los artistas contemporáneos se ven en la necesidad de reflejar un mundo en el que se ha perdido la belleza formal.

Impedir la contemplación de una imagen como un mero ejercicio formal

Impedir la contemplación de una imagen como un mero ejercicio formal es una de las tareas que el Art Thinking debe acometer, en su voluntad por desplegar procesos de alfabetización visual crítica y por conceder a esos procesos de análisis la misma importancia que a los procesos de producción.

La posibilidad de la belleza formal es un resto del pasado, una ilusión de perfección y de tranquilidad que la modernidad nos hizo creer. Vivimos en un mundo posmoderno donde «el territorio de las artes plásticas de nuestro tiempo ha dejado de ser, insisto, y no recientemente, un universo “ordenado”, reproducible en un mapa estable y tranquilizador. Es, por el contrario, una superficie mestiza, resultado de las inevitables hibridaciones que conlleva la superposición de diferentes soportes y técnicas» (Jiménez, 2002: 43). Tenemos que ser capaces de descubrir no solo otros tipos de belleza, sino la belleza de la fealdad. Y esto es tarea de la educación artística.

¡No solo artistas muertos!



Un día una de mis hijas me comentó que estaba haciendo «arte» en su escuela; ante semejante declaración, le pregunté que qué estaban trabajando exactamente, y su respuesta fue que estaban trabajando con «el artista del mango». «¿El artista del mango?», pregunté yo. «Sí, mamá, *Mang Gog*», repuso ella. En ese momento me di cuenta de que mi hija se estaba refiriendo a Van Gogh, e inmediatamente pensé: «¡Van Gogh otra vez! Otra vez un genio, varón, blanco, consagrado y... muerto». Y digo «otra vez» porque no hay manera de que las actividades que se diseñan dentro del marco de la educación artística se ocupen de otros nombres, otras propuestas, otras razas, de que se ocupen de los artistas vivos que desarrollan sus prácticas en el momento en que la actividad educativa tiene lugar.

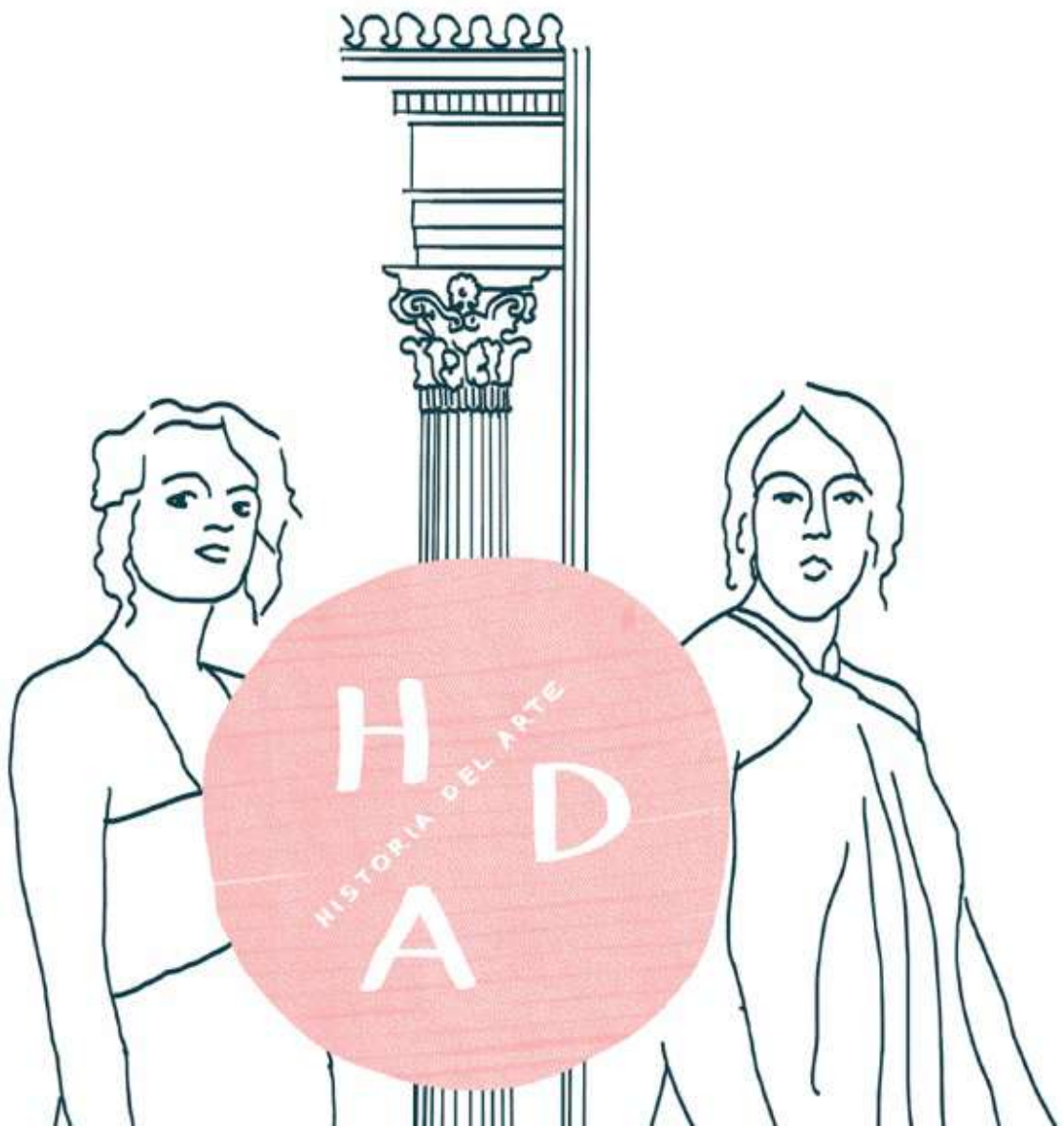
«¡No solo artistas muertos!» es un grito que cuestiona por qué razón tanto los contenidos como las metodologías que se practican en la educación artística actual se centran en las obras, las vidas, los presupuestos y los materiales de artistas varones, blancos, occidentales, heterosexuales, muertos y consagrados. Y me gustaría que en este punto quede claro que he empleado el término *solo* en vez de *más* porque es una realidad que los artistas varones, blancos y muertos han de ser trabajados desde la educación artística, pero no exclusivamente.

Este es el problema: de forma casi exclusiva, los artistas que forman parte de los currículos y los programas de la educación artística –y, sobre todo, en las prácticas que se desarrollan fuera de la educación en museos y centros de arte contemporáneo– son un reducidísimo número que se repiten. Los murales que se hacen en los pasillos siempre son del *Guernica*, los pósteres que se cuelgan con chinchetas en los corchos siempre son de Monet o Van Gogh. El arte de otras épocas es maravilloso, pero el arte que se produce mientras vivimos, también.

La educación que construyamos no puede seguir reduciendo el imaginario de las artes a las artes del pasado; las del presente han de constituirlo también. Por una cuestión de *honestidad con lo real*, negar el arte actual no puede ser una opción: las personas con las que compartamos la experiencia de aprendizaje han de tener la oportunidad de conocer lo que está pasando ahora, al margen de si a nosotros, como docentes, nos interesa o no el arte contemporáneo. Incluirlo no es una opción, es una obligación. Las experiencias que diseñemos han de ser plurales y abiertas, e incorporar, incluso, a aquellos artistas que, por el motivo que sea, no nos interesan. Por lo tanto, tenemos que introducir en nuestras

prácticas las imágenes *que no están*: «La saturación visual nos obliga también, y sobre todo, a reflexionar sobre las imágenes que faltan» (Fontcuberta, 2016: 26).

BUSCA Y CANTA LA CANCIÓN "HDA"
DE LAS BISTECS (YA VERÁS POR QUÉ)



El pequeño relato

En el año 2003 se publicó en España el libro *La educación en el arte posmoderno* (escrito en 1996), cuyos autores son tres pesos pesados del campo de la educación artística académica en Estados Unidos: Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. El texto aborda las complejidades del mundo posmoderno y reivindica un cambio mediante la incorporación de ciertos presupuestos que, y esto es lo interesante, no provienen de las reflexiones de pedagogos, sino de filósofos y arquitectos. A partir de Lyotard (pequeño relato), Foucault (vínculo poder-saber), Derrida (deconstrucción) y Jencks (doble codificación), los autores proponen la introducción de cuatro elementos clave que revolucionan la educación artística (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 189):

1. El pequeño relato

A. El currículum se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad.

B. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.

C. Hay una mayor receptividad respecto al arte no occidental, el arte de las minorías, el arte de las mujeres y la artesanía popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículum y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.

D. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.

2. El vínculo poder-saber

A. Las cuestiones de poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan otras.

B. Ejemplos concretos de cuestiones de poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica de arte y las artesanías.

C. El elitismo y el igualitarismo se presentan como un conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.

D. En la crítica del arte, las cuestiones de lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.

3. Deconstrucción

A. Los críticos deconstructivistas alteran la función de elucidación de las obras de arte tradicionalmente asignada a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y de las palabras no son fijos.

B. Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador, alejada del modelo de crítica orientada hacia el escritor o artista.

C. Los medios de arte posmodernos valoran el *collage*, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia.

D. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista y el público.

4. La doble codificación

A. Puesto que el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la posmodernidad, agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo, incorporar significados alternativos al currículum moderno).



¹⁶ Deborah Ekoka, Rubén H. Bermúdez, Yeison García López y Ana Cebrián, *Afro-Conciencia*, 2016. Matadero (Madrid).

Festival cultural celebrado en Matadero Madrid que tuvo como objetivo hacer visible la realidad afrodescendiente que reside en España a través de su cultura. Coordinado por la etnoeducadora y activista Ana Cebrián, aunó política, estética, poética, música, baile, emprendimiento y pedagogía.

Haciendo un remix con los autores, en *La educación artística no son manualidades* propongo los puntos básicos de la «Educación artística posmoderna» (Acaso, 2009: 147), donde la incorporación del pequeño relato –que en este texto denominaremos *microrrelato*– demanda la introducción de las *imágenes que no están*. Cuando hablamos de microrrelatos en educación artística (Acaso, 2009: 138), y cuando hablamos de ellos en relación con el terrorismo visual (Acaso, 2006a: 31), hablamos de trabajar con los productos visuales de aquellos profesionales que no ocupan ninguna posición de poder,

justo al contrario de lo que ocurre con ciertos artistas consagrados, la publicidad o el cine de Hollywood (por poner algunos ejemplos), que se constituyen por su omnipresencia y repetición en las *imágenes que siempre están*.

Artistas desconocidos que es necesario visualizar, rescatar; artistas mujeres, de razas diferentes a la blanca, de países no situados en Occidente, de artistas cuya identidad sexual no ha de ser necesariamente heterosexual. En muchos casos, este tipo de producciones visuales las realizan los artistas que denominamos *contemporáneos*. Desde el Art Thinking, reivindicamos la necesidad de incorporar los microrrelatos y a quienes los producen como contenidos centrales, lo cual no quiere decir, en absoluto, que prescindamos del arte de otras épocas, sino que distribuyamos los contenidos de forma más simétrica.

De esta manera, las artistas mujeres, los artistas gais y los que identifiquen su género con una terminología diferente a la normativa, los artistas no occidentales, los artistas vivos y los artistas no consagrados o no legitimados por el sistema profesional del arte —esto es sumamente importante— entrarán a formar parte de los programas, las actividades y los currículums oficiales. Si somos profesores de lengua, utilicemos a los poetas contemporáneos (a Bob Dylan, por ejemplo) como contenido de nuestras clases; si somos profesores de educación física, introduzcamos las prácticas de Javier le Roy, el *contact dance*...

Lo justo sería que los microrrelatos formasen parte de, al menos, el 50% de los contenidos del Art Thinking. Aunque esta cifra pueda resultar paradójica si tenemos en cuenta los presupuestos de flexibilidad que vamos a demandar, tal y como ocurre al inicio de muchas reivindicaciones políticas, es necesario trabajar por cuotas para que los procesos de inclusión se normalicen. Creo que es importante tener en mente esta inclusión para desarrollar una práctica reflexiva, para hacer visibles nuestras pedagogías invisibles (como veremos en el capítulo 5), para que, cuando estemos llevando a cabo ese trabajo tan interesante que consiste en la selección de contenidos, nos preguntemos: ¿cuántas artistas mujeres he seleccionado?, ¿cuántos artistas que no son blancos?, ¿cuántos que no son heterosexuales?, ¿cuántos que no están muertos?

Everymix is a rethink



La creatividad como don

Cuando la clase de arte termina, los ratones hechos con envases de yogur se guardan para que se sequen hasta que, en la próxima sesión, las niñas y los niños, por fin, se los puedan llevar a casa. En el momento en el que todos los *ratones* están juntos podemos observar su increíble uniformidad, y entonces nos preguntamos dónde ha quedado la máxima de la educación artística tradicional: desarrollar la creatividad y la autoexpresión de los participantes.

La creatividad ha sido un tema central en nuestro campo de estudio desde que Lowenfeld la encumbró como principal objetivo de las artes en la educación. A partir de ese momento, las actividades relacionadas con la educación artística han estado vinculadas al desarrollo de la creatividad, aun cuando, paradójicamente, los resultados de muchas de esas actividades son completamente anticreativos. El aula de arte en los museos y escuelas es la catalogada como el aula «bohemia», ese lugar donde es adecuado abandonar lo intelectual, el esfuerzo y la disciplina que son necesarios para las cosas «serias»; un lugar donde los niños y niñas pueden dar rienda suelta a su fantasía e imaginación, constreñidos por los fuertes muros de las matemáticas y la química.

El concepto de creatividad de Lowenfeld, como todos los conceptos, no es más que una representación cultural fuertemente politizada, en nuestro caso basada en el estereotipo del genio romántico, y posee una serie de características. Para empezar, es una creatividad *intrínseca*, que nace y se desarrolla sin conexión con *inputs* exteriores. El genio, desde su aislamiento romántico, es capaz de crear producciones originales que no surgen del contacto con la realidad social, sino de forma autorreferencial. Esta creatividad es intrínseca porque posibilita que el genio atormentado sea capaz de crear su obra sin conexión alguna con el mundo real, aislado en la torre de marfil de su estudio, mirando a su interior más que al exterior.

En segundo lugar, esta creatividad es *exclusiva* porque se entiende como un don que solo poseen unos cuantos privilegiados. En la educación artística tradicional, la creatividad se confunde con la originalidad, valor supremo del artista romántico, cuya principal capacidad es la de *crear desde la nada*. El genio romántico, aislado del mundo, trabaja gracias a una serie de ideas brillantes que aparecen de manera súbita en su mente. Esta originalidad, sin anclaje aparente en otras ideas, impregna todas las etapas del acto

creativo, que se convierte, así, en un proceso privilegiado, reservado a algunos seres excepcionales, y vetado para el resto.



¹⁷ María Acaso y Clara Megías, *Teacher as DJ*, 2013. KHIB (Bergen, Noruega).

Curso de formación de profesores, diseñado e implementado por las autoras de este libro, centrado en la figura del docente como comisario. Mediante distintas dinámicas, se trabajó la creación de un discurso propio a través de la selección y remezcla de obras de arte contemporáneo con elementos de la cultura visual.

Aprender a copiar

La creatividad intrínseca y exclusiva se construyó en un momento histórico concreto, el Romanticismo, como un recurso de legitimación del autor. Pero esta forma de entender la creatividad dista mucho de ser el concepto que necesitamos ahora y que vamos a necesitar en los próximos años. Ni siquiera es el concepto de creatividad que maneja Ken Robinson en su famosísima charla TED «Las escuelas matan la creatividad», porque la creatividad que necesitamos hoy en día tiene que ver con *aprender a copiar*.

Fijémonos por un momento en el título *Everymix is a rethink*. Creado por Alberto Marrodán, del colectivo Pedagogías Invisibles, nace a partir de la remezcla del nombre del documental –que todo productor cultural del siglo XXI debería conocer– *Everything is a remix*, lo deconstruye, lo analiza y le da una forma diferente al invertir la construcción gramatical. El significado que Alberto produce a través de esta inversión está relacionado con la frase en la que se inspira, y desde la que construye este otro constructo, que no es enteramente nuevo porque parte del anterior.

Alberto está utilizando la remezcla o el remix, que es como entendemos la creatividad dentro de las estrategias del Art Thinking. Ha elegido un concepto que ya existía y lo ha reformulado, le ha dado un sentido distinto a través de una metodología de inversión. Este es el proceso que queremos poner encima de la mesa: la producción de conocimiento siempre ha tenido como base la remezcla, pero hoy resulta especialmente

importante para que entendamos que lo fundamental, en el siglo XXI, es aprender a copiar, aprender a desarrollar ideas nuevas a partir de otras, aprender a inspirarnos y entender la fuente de inspiración como parte inherente a lo creado.

Hemos de aprender a seleccionar el contenido relevante producido por otros y hacerlo *nuestro* a través de estrategias como la remezcla, el remix o el ensamblado. La creatividad es, y ha sido siempre, el mapa y el agenciamiento, la posibilidad de llegar a soluciones que nunca son completamente nuevas porque siempre están conectadas con otras, porque el conocimiento solo llega a través del contacto con otros conocimientos, porque la autoexpresión no existe: existe la coexpresión, el contagio, la infección.

Hoy podemos entender la creatividad como el desarrollo de soluciones inesperadas, la actividad que nos lleva a resolver los problemas de una manera diferente a como han sido resueltos con anterioridad, pero sin caer en la trampa de pensar que dichas soluciones son originales, únicas, no contaminadas. Llegamos a esas soluciones precisamente porque nos contaminamos, porque nos mezclamos, porque nos agenciamos de las ideas de otros; y solo a partir de las ideas de los otros somos capaces de generar ideas que nunca serán enteramente nuestras. Este modo de entender la creatividad es el que hay que desplazar hacia la educación: la copia como remix.

Expandido, centrífugo y motor de cambio social



Del atelier cerrado al mundo expandido

Recuerdo una vez en la que, en un taller, les pedimos a unos niños muy pequeños que definieran qué era para ellos el arte. Uno de ellos, con cara muy seria, nos comentó: «El arte son una serie de cosas que los artistas hacen para otros artistas». Esta frase condensa la absoluta desconexión de las artes contemporáneas de la realidad social, y consideramos que la vinculación con las prácticas educativas ofrece a las artes esta posibilidad de reencontrarse con el mundo, con lo cotidiano.

La tiranía del objeto lleva parejo otro de los elementos centrales del imaginario modernista: el taller cerrado, aislado del mundo; la torre de marfil del artista genio, el estudio que huele a pintura, desordenado y sucio, repleto de unos materiales sin los cuales parece imposible llevar las ideas a la realidad, por la sencilla razón de que los materiales y las técnicas de producción solo pueden estar presentes en la fisicidad y en la localización concreta del estudio del artista.

Los lugares de producción de las artes pudieron ser así en el pasado, pero hoy en día no suele ocurrir lo mismo, porque los artistas contemporáneos rara vez se especializan en una sola técnica de producción, y acuden a los talleres de otros profesionales para solucionar la producción de sus proyectos. Como nos relata Cristina Sáez (2012), Joan Fontcuberta afirma que «“cuando me preguntan dónde tengo mi estudio, les digo que aquí”, explica señalándose la cabeza». Debemos silenciar la voz interior que nos dice que las artes solo pueden realizarse en espacios específicos, concretos, que el cine ilustra con el falso imaginario de las películas sobre artistas consagrados y que muchos periodistas reafirman al desarrollar una constante obsesión por fotografiar el «estudio del artista». Partiendo del presupuesto de que el Art Thinking es una forma autónoma de creación de conocimiento, y que la representación de dicho conocimiento puede hacerse por infinitud de medios —muchos de ellos inmateriales— y en cualquier lugar, el Art Thinking es expandido, remixando el concepto de *educación expandida* impulsado por el colectivo Zemos98 en 2012.

De la misma manera que Peter McLaren (1997: 40) afirma que «la pedagogía no se da en la escuela, sino en todos los emplazamientos culturales», la educación artística tampoco se da en el atelier, sino en cualquier emplazamiento que entendamos como posibilitador de una acción cultural. Por esta razón, en vez de en lugares concretos y preparados para ello, el Art Thinking se desarrolla en cualquier momento y en cualquier

lugar; y, cuando necesitemos materiales para llevar a cabo un proyecto, podremos encontrarlos en los sitios más dispares, pero probablemente pocas veces en *nuestro estudio*.

En un momento histórico en el que lo físico se tambalea, la educación artística con la que queremos trabajar ha de deslocalizarse; concretamente, deslocalizarse del imaginario del estudio del artista. Debemos reivindicar un Art Thinking expandido que posibilite el aprendizaje en una piscina, en la sala de embarque de un aeropuerto, en el salón de nuestra casa, pasando por los lugares habituales, los museos, las aulas de plástica.

La tecnología ha ampliado este proceso de deslocalización y, como también dice Fontcuberta, el «despacho» de un artista, de un productor cultural, está allí donde estén su ordenador y su cámara, aunque quizá ahora mismo contestaría a la misma pregunta diciendo que su despacho está donde esté su teléfono móvil. Y este proceso de deslocalización de los lugares de producción de las artes afecta también a lo pedagógico, cuya geografía ha de transformarse en cualquier espacio, en oposición a un espacio concreto.

De la expresión centrípeta a las prácticas centrífugas transformadoras de lo social

Pero si hay una razón que verdaderamente ha cambiado los lugares de producción de las artes es la necesidad de conexión con la realidad social. El atelier del artista genio, como ya hemos visto, encumbra un tipo de expresividad centrípeta, que solo se mira a sí misma, en la que las artes se trabajan como un ejercicio de autoexpresión donde lo importante son los sentimientos de un ego autorreferencial.

Tenemos que revisar la idea de que las artes solo tienen como función *expresar los sentimientos interiores del artista*. La expresividad centrípeta ha de formar parte del imaginario pero no de manera exclusiva. La emoción, tal y como nos dice la neurociencia, es básica en las artes, pero tenemos que reformular una vez más este concepto y relacionarlo con el conocimiento. Y es que ya hemos visto que la función de las artes en la contemporaneidad está relacionada con la crítica social, razón por la que resulta altamente improductivo que continuemos pensando en los procesos autorreferenciales como los únicos válidos.

Este es el momento de construir prácticas centrífugas transformadoras de lo social; la expresividad que sale hacia fuera, que se expande y que entra en conexión directa con la realidad, obligándonos a abandonar el carácter especialmente propositivo de las artes para convertirlo en un motor de cambio social.

Aprender a ser humildes y ceder, además de aprender a contradecirse, son factores clave, pero el mayor regalo que las artes pueden recibir de la educación es dar ese paso más que separa lo teórico, lo propositivo, de la acción transformadora. Marina Garcés (2013: 85) nos lo recuerda cuando escribe: «La educación vuelve a ser requerida como un terreno y una práctica en los que desarrollar ideas y formas de intervención crítica desde las que implicarse en un mundo común y que apunten a la transformación de nuestras vidas».

Lo que el Art Thinking demanda es la transformación de nuestras vidas, no solo de nuestras ideas, de nuestras opiniones, de nuestras preferencias. Avanza desde la teoría y el relato hasta la acción social, para encarnar lo político. Y esto pasa irremediabilmente por estar conectado, por estar en la calle, por saber lo que ocurre en el mundo, en vez de permanecer aislados en nuestra complaciente torre de marfil.

Esta voluntad de estar conectados con el mundo exterior –además de estarlo con el mundo interior personal– contribuye a que muchos artistas contemporáneos se consideren a sí mismos como verdaderos *artivistas* que, muchas veces desde lo colectivo, reivindican la necesidad de ir más allá de lo personal, subrayan la insuficiencia de lo individual como lugar desde donde reflexionar y cambiar las asimetrías cotidianas.

Artistas políticamente reivindicativos como Jennifer Allora y Guillermo Calzadilla realizan desde el año 1998, en diferentes ciudades del mundo, la acción denominada *Tizas*, que consiste en reproducciones a escala humana de las tizas escolares para que los viandantes puedan escribir en el suelo sus propias demandas sociales.

Por su parte, un *performer* como Allan Kaprow lleva las artes hasta sus límites cuando diseña e implementa *Fine* (multa). Los adolescentes que participaron en este proyecto, realizado en un instituto, se negaron a ir a clase durante varios días, por lo que fueron multados. A partir de esta experiencia, pudieron reflexionar sobre los usos del poder en las instituciones educativas.

Como propone Jessica Hamlin –una de las promotoras de ART21 y profesora de educación artística en la Universidad de Nueva York (NYU)–, los educadores contemporáneos, es decir, los profesionales del Art Thinking, han de desplazarse desde lo personal como único motor de trabajo para abrazar lo local, lo social y lo global, desarrollando, junto con los estudiantes, los públicos o sus hijos, acciones que exploren las cuestiones, las situaciones y los problemas que dan forma al mundo.

Estos son los temas que los artistas contemporáneos exploran y los que el Art Thinking ha de explorar; temas relevantes para la transformación de nuestras vidas, que deben abordarse de manera centrífuga, a través de múltiples lenguajes, en cualquier momento y en cualquier lugar.



[18](#) Monsieur Voyage, *Vent noir*, 2013.

«Monsieur Voyage» es un proyecto familiar desarrollado por Pablo Torrado. La mayoría de las experiencias fueron realizadas al aire libre, en plena naturaleza, empleando objetos encontrados y entendiendo el arte como una práctica expandida más allá del estudio del artista.

Analizar es hacer



De las artes en exclusiva a las artes junto con la cultura visual

El imaginario de la educación artística modernista está lleno de objetos, de genios y de creatividad. Y también, aunque nos parezca una cuestión lógica, está lleno de arte. Pero precisamente esta es una cuestión que debemos revisar, porque, debido a las características del mundo en el que nos ha tocado vivir, debido a la furia de las imágenes, la importancia de la información visual es de tal magnitud que el Art Thinking no puede tratar solo de arte.

Cuando hablamos de Art Thinking hablamos también de cultura visual: hablamos de series, de películas, de videojuegos, de publicidad, de los envases de la comida rápida, de la prensa del corazón y la deportiva, de toda la programación televisiva, de la decoración de las tiendas a las que deseamos ir, de la ropa que nos ponemos y de la ropa que odiamos, de las imágenes que subimos a las redes sociales. Todas estas producciones han de formar parte del Art Thinking, puesto que la potencia y la violencia de sus relatos son la potencia y la violencia que más nos desajustan y más nos hieren.

Desde la cultura visual se puede abordar cualquier tema del currículum formal, del no formal y del informal; cualquier materia, cualquier asignatura, cualquier proyecto. Porque los contenidos son abiertos y conectables, además de atravesar de manera irresoluble la realidad social y generar un impacto motivacional y una incerteza que constituyen la mejor antesala posible para el aprendizaje.

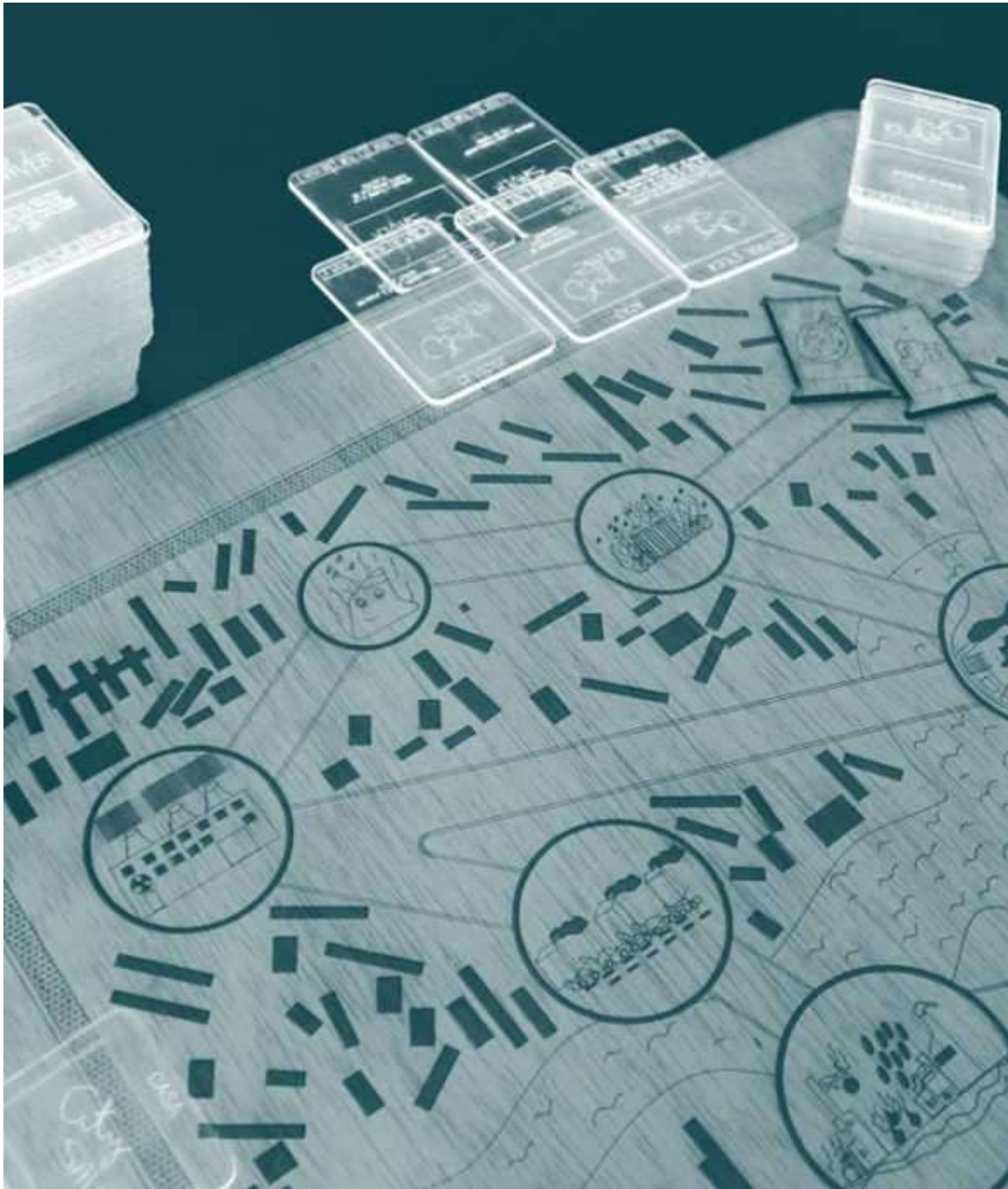
Analizar críticamente una imagen es un proceso, es *hacer*. Es, definitivamente, una de las claves del cambio de imaginario, porque *hacer* no solo significa modelar, pegar o recortar materiales físicos, sino que significa detectar, sospechar, mirar desde otro punto de vista, analizar, ir más allá y, decididamente, cambiar nuestros hábitos y los de las personas que nos rodean: dejar de comprar cierto tipo de revistas, de ir a determinados lugares, de comer determinadas comidas, no tolerar determinada publicidad y desviar la mirada cuando de manera impertinente esas imágenes pretenden que les hagamos caso.

Del consumidor al prosumidor

Y hay que *hacer* desde otra perspectiva. Recordemos al *Homo photographicus*, esa nueva especie humana que, sin saber muy bien por qué, se fotografía y fotografía todo lo que le rodea de forma compulsiva. Este *Homo photographicus* no tiene mucho que envidiarle a Steven Spielberg, ni a fotógrafos de moda mundialmente conocidos como

Mario Testino, los profesionales de la imagen que han contemporizado el estereotipo del genio romántico y que, durante un tiempo, nos han hecho creer que ellos son los únicos posibles creadores de imágenes.





19 Niñas y niños de 7 a 12 años, *City Saver*, 2016. Medialab-Prado (Madrid).

Juego de mesa creado en Ciudad DIWO, campamento urbano autogestionado por niños y niñas de 7 a 12 años, coordinado por Pedagogías Invisibles y Javier Bronchalo. *City Saver* fue diseñado y fabricado en el FabLab de Medialab-Prado con la ayuda de Mikel Gómez y Berta Gutiérrez. El objetivo del juego consiste en devolver la vida a una ciudad destruida por el uso irresponsable de los recursos por parte de sus ciudadanos. Para poder crear el juego, sus autores aprendieron dibujo vectorial, necesario para fabricar mediante corte láser.

Como hemos visto, internet, las redes sociales y la tecnología móvil han hecho posible que todas seamos productoras de imágenes, de manera que de ser tan solo consumidores hemos pasado a ser *prosumidores*. Tenemos que *recuperar la apropiación del hacer*;

proclamar que, siempre desde una posición crítica, cualquier persona de cualquier grupo social es tan válida como productora de imágenes como aquellos que han pasado por los filtros y etapas de los procesos de legitimización profesional.

Esta resituación, que posiciona lo *amateur* al mismo nivel que lo profesional, es un giro de suma importancia dentro del nuevo paradigma, donde todos podemos considerarnos productores de imágenes. Las grandes películas no solo se pueden desarrollar en Hollywood, ni siempre es necesario un equipo de veinte personas para crear una buena foto: YouTube o Instagram nos descubren como productores legítimos. El Art Thinking nos reposiciona, además de como consumidores críticos, como productores empoderados, un concepto que desarrollaremos de manera más amplia en el siguiente capítulo.

¿Quién quiere ser educador pudiendo ser artista?



¿Somos los educadores de arte artistas fracasados?

Todos los años empiezo mis clases de la misma manera: la noche anterior busco un objeto turbador, llego media hora antes al aula, descoloco el mobiliario y lo distribuyo en dos filas enfrentadas. En una fila invito a que se sienten los estudiantes que desean ser artistas, y en la otra, los que desean ser profesores. ¿Y qué es lo que ocurre? Pues que la fila de los que desean ser profesores se queda siempre vacía.

Nadie quiere dedicarse a la educación en una Facultad de Bellas Artes. La sociedad —por lo menos en España— presupone que los artistas y los profesores desempeñan funciones muy diferentes. Esta bipolaridad tiene su origen, una vez más, en un imaginario que opone la imagen del genio a la imagen de la maestra con delantal. Y esta bipolaridad permanece gracias a las películas, a las exposiciones, a los libros y, en general, gracias a los productos culturales que continúan representando un rol, tanto del artista como de la profesora, que no se corresponde con lo que está ocurriendo en la realidad.

Una bipolaridad contaminada por la imagen de Picasso. Picasso como genio creador omnipotente al que nadie podrá nunca igualar, pero hacia el que todas las acciones se encaminan animadas por el sueño de que los niños y niñas participantes se conviertan por unas horas en «pequeños Picassos». El ideal del creador romántico anida como estructura base en el imaginario de una educación artística que continúa mirando al pasado, con camiseta de rayas, masculina, que celebra por encima de cualquier competencia la habilidad técnica, la belleza formal, la creatividad mal entendida.

La larga sombra de Picasso y el genio romántico tiene graves consecuencias para nuestra disciplina: mientras que en nuestra mente habita la idea de que las matemáticas son un área de estudio necesaria para todos los estudiantes, la educación artística parece necesaria solo para aquellos que están especialmente dotados para el arte, por lo que la clase de dibujo o de música tienen como único objetivo el desarrollo de los estudiantes dotados para el arte de forma especial.

La confluencia de todas estas características reduce la educación artística a un campo de estudio *sin sentido* que parece requerir una permanente justificación. Porque ¿a quién le interesa una asignatura/actividad/disciplina en la que solo pueden llegar a hacer algo interesante las personas que han heredado un talento de forma extraordinaria?

Los alumnos y alumnas que dibujan bien muchas veces son, además, estudiantes desajustados, desligados del sistema. Y cuando llegan a la universidad (¿deben los artistas ir a la universidad?) entienden que, en el mundo profesional, ser artista es un triunfo; ser

educador, un fracaso. Frente al artista socialmente reconocido, la profesora de plástica simboliza justo lo contrario: esa persona que no ha podido mantenerse en el mundo profesional del arte y ha tenido que conformarse con la educación. El imaginario de «la profesora de plástica fracasada» nos persigue; ese imaginario que los estudiantes con los que comparto asignatura ponen encima de la mesa cuando no entienden por qué razón tiene que haber una asignatura dedicada a la educación en el plan de estudios del grado que conduce a ser artista.

El arte y la educación aparecen ante nosotros como esferas opuestas, donde la última se visualiza como un campo de trabajo naif relacionado con el entretenimiento, las manualidades y los niños, mientras que el arte se considera como una esfera intelectual (bohemia, pero intelectual), relacionada con el conocimiento, la producción de obras de arte y el mundo adulto.

En líneas generales, podemos decir que el terreno de la educación se considera desde la esfera de las artes como un lugar subsidiario, que nadie o muy pocas personas eligen como primera opción profesional, sino directamente como un complemento para poder sobrevivir económicamente. La realidad que subyace en la vida de los artistas que trabajan también como educadores es que *parece que no son lo suficientemente buenos como artistas y por eso deben dedicarse a la educación*. El verdadero artista, el que ha triunfado, es aquel que puede permitirse el lujo de no tener nada que ver con la educación, algo que entra en contradicción con la realidad de que el 80% de los licenciados de cualquier Facultad de Bellas Artes acaba más temprano que tarde dedicándose a la realización de proyectos educativos.

La educación no es cool

Casi ningún estudiante es capaz de entender la educación como un lugar *cool*, tan *cool* como el arte: un lugar glamuroso, que se desarrolla en espacios hermosos como los museos y las galerías, con inauguraciones concurridas, con catálogos y publicaciones bien editados, con entrevistas y dossieres de prensa. Pensemos en cuántos artistas aparecen en los medios y en cuántos profesores, sin ir más lejos.

Muy pocos estudiantes son capaces de entender el rol del educador como el de un agente político que puede transformar el mundo, con un poder de incisión en la realidad mucho mayor que el del arte. Esos estudiantes, y nosotras mismas, cuando pensamos en la educación, pensamos en interminables pasillos cubiertos de cartulinas con hojas secas en otoño y amapolas que han perdido su color en primavera, en lugares tan poco *cool* como los institutos y centros de educación primaria, cuya similitud con los centros de confinamiento y cárceles ya fue advertida por Foucault en *Vigilar y castigar*.

Lugares cuya fealdad –lejos de poder entenderse como interesante y significativa– se interpreta como la estética que la sociedad considera adecuada para la educación. Y, contaminados por esta estética de *lo cutre*, los educadores nos volvemos grises, apagados, como si perteneciéramos a otro momento histórico. Las diferencias entre la consideración social del artista y del educador son enormes, y por eso se queda vacía la fila de los estudiantes que consideran la idea de ser educadores.



Arthinkers

Es necesario desbaratar este imaginario. De la misma manera que los artistas ya no trabajan en «su estudio» ni son genios dotados de capacidades sobrenaturales, en esta otra educación que necesitamos crear, las educadoras no podemos seguir representando

el rol de *caring and sharing* que nos posiciona en un lugar alejado del conocimiento, antiestético y anticontemporáneo. Para cambiar la realidad necesitamos nuevos imaginarios, incluso nuevos nombres, y la propuesta que lanzamos es la de entendernos como *arthinkers*.

Para ser un *arthinker* no es necesario saber pintar ni dibujar de la manera que se suele considerar correcta. El dominio de las técnicas artísticas no es nuestra principal competencia, sino la creación de conocimiento crítico a través de metodologías de corte artístico. Nuestro principal medio de trabajo es el conocimiento, que quizá en algún caso pueda ser el de las técnicas artísticas pero, entendiéndonos en primer lugar como intelectuales, desarrollamos producciones culturales que no son ni arte ni educación, sino una experiencia transformadora que se queda en medio.

La formación intelectual teórica es necesaria para los *arthinkers* en tanto que nos consideramos intelectuales transformativos. Cuando nos situamos dentro de este perfil intelectual, debemos reivindicar una formación –muchas veces autoformación– plena, y en esa plenitud, los aprendizajes teóricos han de ser tan importantes como el resto. ¿Por qué a otras figuras profesionales de las artes –y estoy pensando en comisarios y artistas– se les presupone una formación intelectual teórica, mientras que los educadores pueden ser «autodidactas», entendiendo como tal implementar sus prácticas sin disponer de ninguna referencia teórica, de ningún posicionamiento determinado? Leer y escribir sobre sus prácticas constituyen, para un *arthinker*, acciones imprescindibles.

Un *arthinker* es un intelectual que se reconoce a sí mismo como un productor cultural que desarrolla proyectos –muchas veces de forma colectiva– utilizando el arte como metodología para la enseñanza de cualquier contenido, tenga que ver con el arte o no. Es un profesional que invierte la misma energía en la selección de contenidos que en la arquitectura de su transmisión. Es un intelectual que reclama la importancia del proceso y que considera la revisión crítica de los contenidos como un elemento clave de todo ese proceso.

Para ser un *arthinker* no hay que proceder necesariamente de disciplinas artísticas: puede serlo un profesor de biología, de francés o de física cuántica, y puede no serlo un profesor de arte. Un *arthinker* no es capaz de determinar dónde empieza su trabajo con las artes, dónde empieza su trabajo como educador y dónde termina el resto de los conocimientos que agrega a sus prácticas.

Un *arthinker* es un profesional que quiere conseguir que el mundo sea un lugar más simétrico, no solo desde unos presupuestos teóricos, sino desde presupuestos prácticos, avanzando desde las nociones más propositivas de las artes hasta las posiciones socialmente transformadoras.



²⁰ Fran MM Cabeza de Vaca y Orquesta de Guitarras Django Reinhardt, *FLOCK*, 2016. Auditorio Nacional de Música (Madrid).

Fran MM Cabeza de Vaca es compositor y profesor de música. *FLOCK* es una obra que nace de su colaboración con la Orquesta de Guitarras Django Reinhardt y que explora las relaciones entre el movimiento y el sonido de ciertas distribuciones colectivas, como las bandadas de estorninos o los enjambres de abejas. Los intérpretes desarrollan diversos procesos, como la creación de texturas coreográficas grupales basadas en interacciones individuales o la utilización del vídeo de una de estas bandadas de estorninos en movimiento como partitura expandida, que sonorizan en vivo.

Un arthinker es un intelectual que trabaja en los diferentes contextos que se consideran educativos y con diferentes modalidades profesionales. Por un lado, nos encontramos con los profesionales remunerados –precariamente en la mayoría de los casos– que se dedican a la educación en los contextos formales (escuelas, institutos, universidades, etc.), es decir, maestras y maestros de primaria, secundaria, bachillerato y profesores de universidad, quienes trabajan en los contextos en los que existe un proceso de certificación legal.

Por otro lado, tenemos a los profesionales –también remunerados– que trabajan en los contextos no formales, principalmente en museos, fundaciones, centros de arte, centros culturales, campamentos, asociaciones de colectivos en riesgo de exclusión social, así como en las propias escuelas, pero en un horario extraescolar. Estos espacios están creciendo cada vez más, de manera que nos encontramos con arthinkers que desarrollan programas en hospitales, centros ocupacionales, asociaciones vecinales y en proyectos de corte social o de innovación ciudadana. Los arquitectos, por ejemplo, están llevando a cabo cada vez más actividades educativas, así como los bailarines o los profesionales de las artes escénicas, casi siempre en el contexto de la educación no formal.

Pero, y esta es una reivindicación de este libro en concreto, queremos incorporar definitivamente en esta categoría a las personas que trabajan en lo que se conoce como educación informal y que no reciben remuneración alguna por su labor, es decir, las

madres, los padres y otras figuras educadoras. Estas figuras desarrollan sus actividades cuando no estamos confinados en un espacio educativo formal o cuando no estamos en un museo; es decir, en lugares como nuestras casas, parques, webs, cines, polideportivos, discotecas, restaurantes y otros espacios de ocio, todos ellos completamente contaminados de información visual y donde los procesos de alfabetización crítica son determinantes.



²¹ Nicolás Paris, *Ejercicios para sembrar relámpagos*, 2016. La Casa Encendida (Madrid).

Nicolás Paris realiza talleres pedagógicos como base de proyectos artísticos en museos y otras instituciones. En sus proyectos desmonta el modelo tradicional de exposición y lo transforma en un laboratorio educativo donde ejercitar la observación, la interrogación y el diálogo. Las imágenes forman parte de una instalación creada para la exposición colectiva «El curso natural de las cosas», comisariada por Tania Pardo.

Ni arte ni educación



La bipolaridad artista frente a educador separa el arte y la educación en dos esferas diferenciadas. Si la esfera de las artes visuales se vincula con el imaginario del genio romántico que acabamos de describir, la de la educación se vincula justo con lo contrario y se aleja. Mônica Hoff (2011: 51) señala que «históricamente, la relación entre arte y educación, sobre todo en Brasil, ha estado determinada por una inversión alta de los educadores en relación con el arte, y mínima de los artistas en relación con la educación». Esta inversión desproporcionada no ocurre únicamente en Brasil, y está fundamentada por el mundo de privilegios que las artes sostienen frente a la educación.

Como afirma Luis Camnitzer (Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016) en el primer capítulo de la obra colectiva *Ni arte ni educación*: «Ambas dinámicas, tanto en el arte como en la educación, promueven y reafirman la fragmentación del conocimiento en disciplinas y especializaciones que están condenadas a permanecer en compartimientos estancos». Ambos campos se miran con extrañeza, como si jamás hubiesen tenido algo que ver el uno con el otro.

El Art Thinking ni es arte ni es educación: es una metadisciplina en la que resulta imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde termina la educación, o al revés, dónde empieza la educación y dónde termina el arte. «El arte es educación y la educación es arte. Una de las palabras solamente adquiere sentido una vez que está dentro de otra» (Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016). Podemos entenderlo como un *tercer género*, porque no se sitúa en ninguno de los lugares que la modernidad ha establecido en el catálogo de disciplinas científicas. Ni es masculina ni es femenina, ni es blanca ni es negra; no tiene clase social ni religión porque se sitúa en medio, se sitúa en la narración de lo *nini*, de no ser esto ni lo otro sino algo distinto que, precisamente, tenemos que reformular. Y, en esa reformulación, las categorías se disuelven y se difuminan deshaciendo los bordes de nombres inútiles que ya no funcionan por separado, funcionan *entre*. El Art Thinking está dentro de lo que Sergio Martínez Luna llama «periodo liminal», es decir, «aquella situación que se da entre dos estados o dos estructuras diferentes, una situación intersticial que no se localiza ni en una posición ni en otra» (2017: 30).

El Art Thinking es una práctica, una estrategia, una metodología autónoma generadora de conocimiento en la que es imposible diferenciar qué es arte y qué es educación porque no es ni una cosa ni la otra, es un lugar situado *en medio* que no se desarrolla ni en el museo (como el arte) ni en la escuela (como la educación), sino en ambos lugares (además de en otros muchos), rompiendo la falsa creencia de que el arte se desarrolla en un lugar, y la educación, en otro. Y es precisamente el hecho de que sea una práctica y

una metadisciplina lo que consigue que el término se expanda y llegue a lugares a los que pensábamos que nunca llegaría, porque esos lugares no eran ni el museo ni la escuela.

El Art Thinking tiene lugar en las casas, en los parques y jardines, en las plazas y en la cama, en los gimnasios y en los desiertos, en los desayunos y en las cenas, porque disfrutar del placer de ver cómo se diluyen los copos del cacao en polvo en la leche es una práctica del Art Thinking.

El Art Thinking es una filosofía de vida, una forma de militancia de lo *nini*, de lo que no podemos ni queremos definir, entendiendo esta indefinición como una manera de abordar la producción de conocimiento en el mundo contemporáneo. Esta forma de militancia está estrechamente conectada no solo con la inversión de las jerarquías, sino también con la supresión de las jerarquías que organizan el arte y la educación, donde, claramente, la última ha sido la sirvienta del primero. Jerarquías que establecen que los artistas y curadores estén en un lugar aparentemente alejado de lo educativo (al cual miran con arrogancia), mientras que las educadoras y los públicos se encuentran en el lugar opuesto.

Militar en la lucha del Art Thinking significa reivindicar la re-asignación de lugares en el mundo del arte; significa, como explica Carmen Mörsch (2015: 19), que una de nuestras metas sea «educar a la propia institución», a los directores de las escuelas, de los museos, de las universidades, de las bienales y de los centros de arte, para que entiendan que otra de sus tareas es deshacer la brecha en la que la educación se plantea como un lugar subalterno y separado del mundo de la producción artística y del mundo del comisariado. Un lugar vinculado a los niños y a los públicos, dejando claro que el arte es solo para unos cuantos, y la educación, para el resto.



²² GED, «Ni arte ni educación», 2015-2016. Matadero (Madrid).

«Ni arte ni educación» fue una exposición y un programa de actividades organizado por el Grupo de investigación de Educación Disruptiva de Matadero Madrid (GED), y coordinado por el colectivo Pedagogías Invisibles, con el objetivo de generar un espacio para reflexionar sobre la importancia de lo educativo en la construcción de lo social. Durante los meses que duró el evento tuvieron lugar experiencias diseñadas por agentes culturales cuyo trabajo se posiciona en algún lugar entre lo artístico y lo educativo.

La historia interminable



Aprender a conducir es una tarea bastante sencilla, como lo es aprender a nadar, aprender a sumar o aprender a mantener en buenas condiciones el motor de una máquina. En estos casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje muchas veces se reducen a una mera labor de instrucción.

Entre las definiciones que ofrece el *Diccionario de la lengua española* de *instrucción*, merece la pena que prestemos atención a la que hace referencia al ámbito militar («conjunto de enseñanzas, prácticas, etc., para el *adiestramiento* del soldado») para comprobar cómo se relaciona inmediatamente con el adiestramiento, que a su vez se define como:

1. tr. Hacer diestro, enseñar, instruir. U. t. c. prnl.
2. tr. Amaestrar, domar a un animal.
3. tr. p. us. Guiar, encaminar, especialmente a un ciego.

Tanto en *instruir* como en *adiestrar*, el proceso de enseñanza tiene un fin concreto, reconocible, cuantificable: sabemos que hemos aprendido a conducir cuando somos capaces de manipular un coche solos; sabemos que hemos aprendido a nadar cuando somos capaces de realizar un largo de forma independiente; sabemos arreglar el motor de una máquina cuando esta vuelve a funcionar. En los tres casos, el aprendizaje y la enseñanza tienen un resultado objetivable que hace que podamos entender el proceso como una tarea.

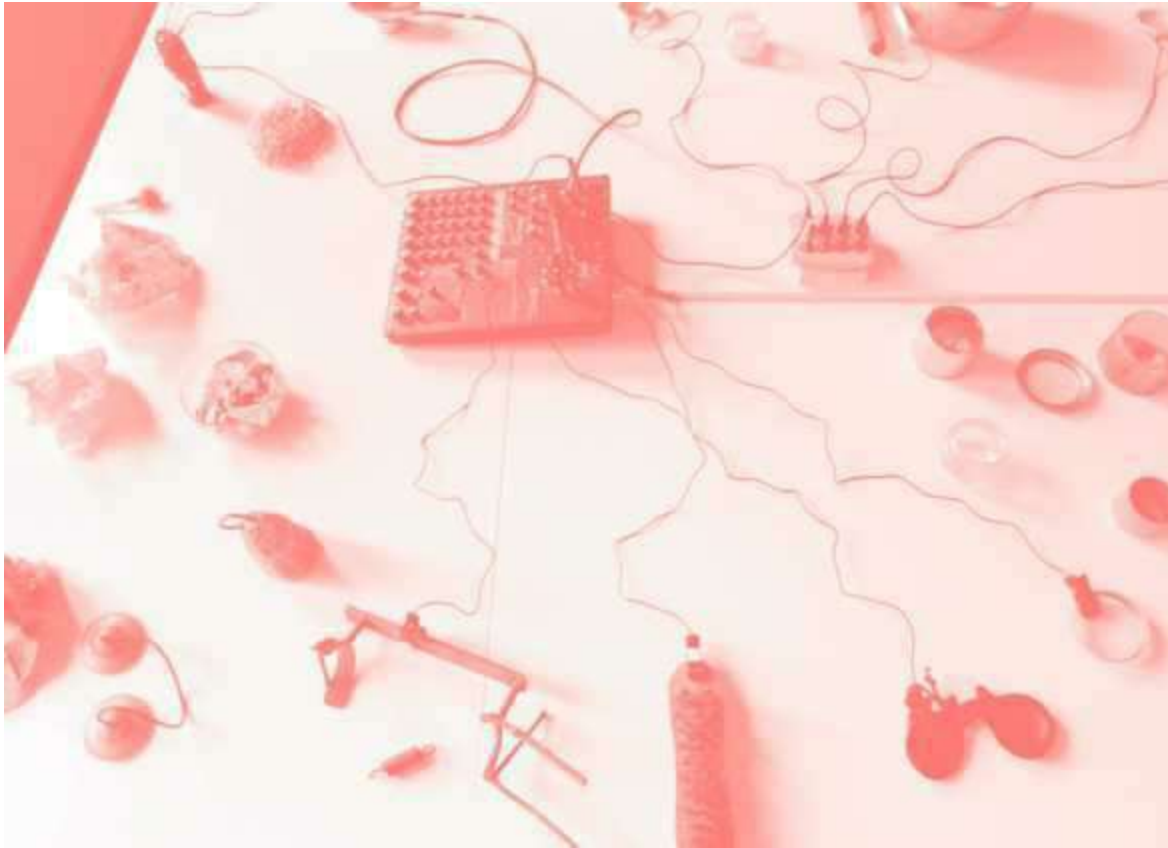
Frankenstein como excusa

Para explicar la diferencia entre instrucción (tarea que se detiene) y educación (proceso interminable), Philippe Meirieu utiliza el relato de *Frankenstein*. Remixeando la obra de Mary Shelley, el pedagogo francés aborda la tesis de que el verdadero monstruo no es la criatura sino su creador, puesto que la criatura nace «profundamente buena» y no pide más que «ser querida», pero resulta abandonada y, al procurar autoeducarse, «*nadie*, propiamente hablando, se ocupa de su educación» (Meirieu, 2013: 60).

Según Meirieu, el creador ha cometido el delito imperdonable de confundir *fabricación* y *educación*, delito del que parte para presentarnos la oposición sobre la que gravita su libro *Frankenstein educador*: la diferencia entre *praxis* y *poiesis*.

Francis Imbert es el primer autor que introduce estos conceptos en la educación —retomando esta temática de Aristóteles, Arendt y Castoriadis—, a partir de donde Meirieu sostiene que cualquier acción educativa está marcada por la oposición entre

poiesis (instrucción, tarea que se detiene, actividad) y *praxis* (educación, proceso interminable, acción):



²³ Patricia Raijenstein, Jorge Barco y Selu Herráiz, «EduNoise», 2014-2016. Diversas instituciones de Murcia, Madrid y Medellín.

Proyecto de investigación y experimentación para el diseño de artefactos educativos basados en la escucha activa y la producción de ruido. Sus creadores diseñan e implementan experiencias y laboratorios para que el aprendizaje suceda, para jugar mientras se piensa. Los talleres se centran en la *praxis*, para utilizar la creatividad y el ruido como forma de liberar la mente, relajar el ritmo urbano y perder el tiempo de manera sana.

La *poiesis* se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin, impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos *saber*

hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La *poiesis* es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un «acto». La *praxis*, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su «resultado», sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación (Meirieu, 2013: 62).

Según cita Meirieu, Castoriadis afirma que, en la *praxis*, la autonomía de los otros no es una finalidad sino un comienzo, porque no admite ser terminada. El doctor Frankenstein reduce la educación a una mera *poiesis* porque, para él, la acción termina con la fabricación; considera que ha acabado justo en el punto en el que todo empieza, piensa que la tarea de la elaboración del cuerpo es un fin en sí mismo, cuando la verdadera finalidad es la educación moral de la criatura a la que acaba de dar forma.

Educar, por lo tanto, consiste en entrar en la *praxis* con todas las consecuencias que este acto conlleva, todas las *calamidades* que Meirieu cita como inherentes al mismo acto de educar, puesto que se trata de una *aventura imprevisible que nadie puede programar*:

Reducir la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educado como una «cosa» de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado. Sería, en realidad, negar la educación y encerrarse en la contradicción que tantas veces hemos visto en funcionamiento: el educado, para ser «logrado», debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él. En ese punto fracasa la empresa de Frankenstein, cuando descubre que su criatura ha sido «dotada involuntariamente por él de la voluntad y el poder de cometer los actos más horribles» (Shelley, 1818). Y por eso Frankenstein no es un educador, por eso no entra en la *praxis* (Meirieu, 2013: 62).

El arte + educación como *praxis*

Definitivamente, la educación artística del pasado ha sido entendida como una *poiesis*, como una mera instrucción en vez de como educación, como una actividad y no como una acción, como una sucesión de actividades inconexas en lugar de como un programa. Concebir la educación artística como una tarea con un principio y un final, con unos resultados objetivables que se puedan regalar, es la última de las representaciones simbólicas que encarnan la educación artística que vamos a repensar.

Cuando Meirieu nos habla de las diferencias entre *praxis* y *poiesis* nos está diciendo que las prácticas educativas relacionadas con las artes necesitan dejar de ser entendidas como instrucción para empezar a entenderse como educación; han de dejar de entenderse como *unos pasos para construir un ratón con un envase de yogur* para convertirse en ese contrarrelato, valiente y crítico, que reconoce las artes y la cultura visual como dispositivos productores de relaciones de poder.

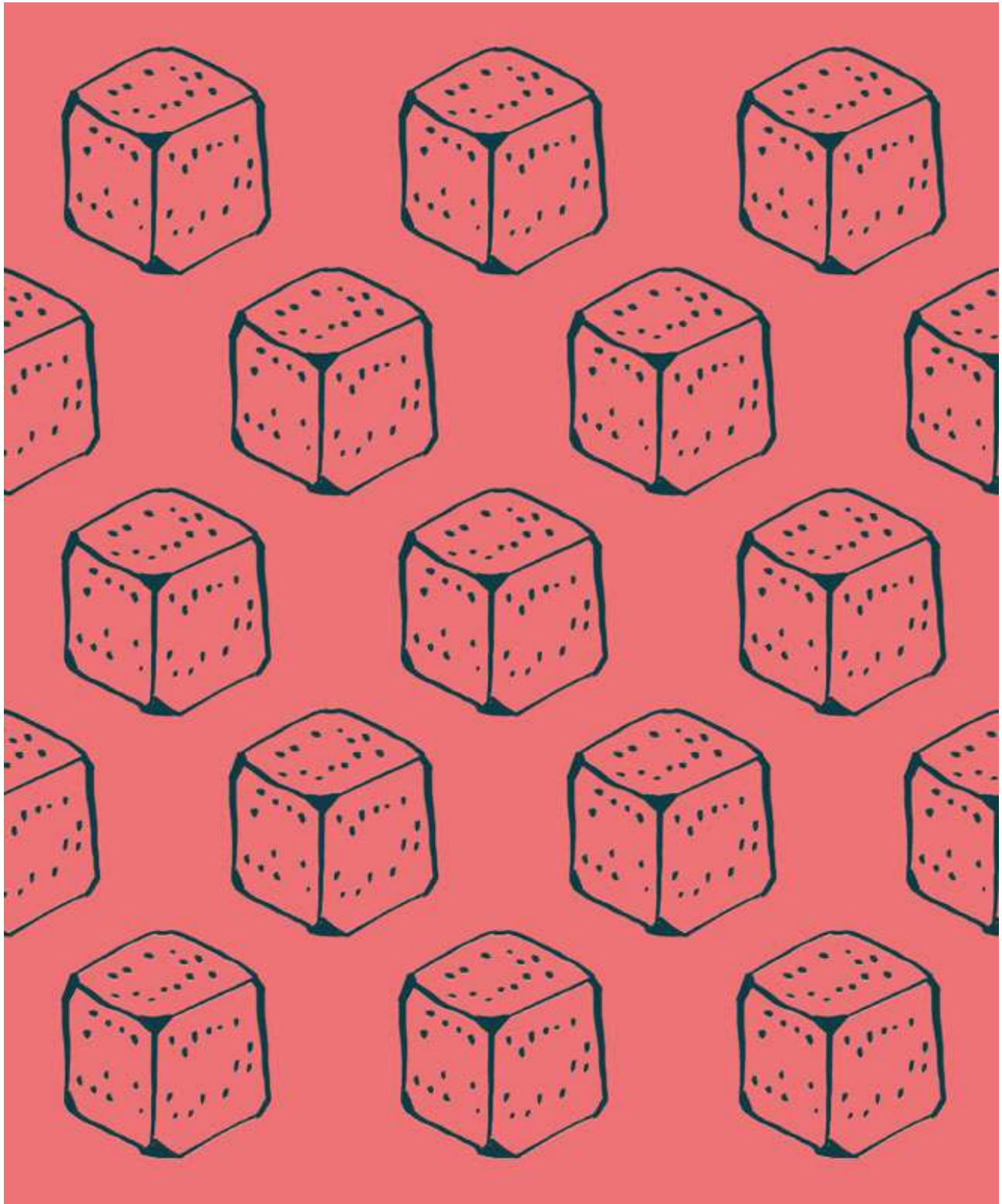
Meirieu nos está hablando del Art Thinking, un proceso que ha de entenderse a sí mismo como un sistema para explorar el mundo; un equipamiento para interpelar a la verdad; un proyecto relacionado con la honestidad, la ética, lo político y lo espiritual; un

marco de acción para la emancipación intelectual que nos posibilite habitar ese *mundo común* que Marina Garcés entiende como lugar de cambio posible.

Desde estas ideas, damos la última vuelta de tuerca al imaginario, entendiendo el Art Thinking como un proceso inacabado, imprevisible y expandido, además de invaluable. El día en el que volvamos a preguntar qué es la educación artística y nos respondan que «la educación artística son personas pensando» será cuando el imaginario habrá sido definitivamente desbaratado.



4. De las artes a la educación



La imagen de una educación artística colorida y amable domina los sueños de quienes nos hemos dedicado a ella. Una secuencia de actividades divertidas, que nos reconcilian con un tipo específico de placer (las texturas, las manualidades, los regalos), siendo el placer algo prohibido cuando hablamos de la «verdadera» educación. La vinculación con este tipo de placer ha conseguido que las artes visuales, las escénicas y la música hayan sido, y sigan siendo, catalogadas como las asignaturas «maría», esas que no son realmente importantes en un mundo dominado por el lenguaje audiovisual.

Como ya hemos visto, esta educación artística, que constituía una propuesta coherente para los años sesenta, no tiene sentido hoy. El modelo que se diseñó a partir de la separación entre expresividad e intelecto se encontraba en conexión con un momento histórico muy diferente al que estamos viviendo en la actualidad. La educación artística honesta que defendemos en este libro ha de alejarse de esa otra que habita en nuestro imaginario y conectar con las necesidades del mundo contemporáneo posinternet.

El economista y matemático César Molinas, en un foro sobre el impacto social de la tecnología, expresó una idea sobre la que nos parece necesario que reflexionemos quienes queremos conectar la educación con la realidad social. Dijo que, en pocos años, «todos los trabajos que no requieran creatividad van a desaparecer. La creatividad es el único trabajo que va a existir, pero no hay problema, porque la creatividad se aprende» (Guillén, 2016).

El desarrollo tecnológico al que estamos expuestos nos lleva irremediablemente a un mundo en el que las máquinas sustituirán a los seres humanos en muchos campos profesionales, y donde el *empleo* será drásticamente reformulado. Y es en ese mundo donde van a vivir las personas que hoy en día comparten los contextos educativos con nosotros: *nuestros* públicos, *nuestros* estudiantes y *nuestros* hijos. Esta realidad nos conduce a diseñar metodologías y a seleccionar contenidos desde una perspectiva radicalmente distinta. Es el momento de reflexionar sobre qué estrategias pueden ayudarnos a desarrollar en los seres humanos todas aquellas capacidades que las máquinas no tienen ni tendrán, y nuestra propuesta es que dichas estrategias pueden estar basadas en las artes contemporáneas.

Imagino que, ahora, el lector o lectora se estará preguntando: ¿y por qué las artes y no otro campo de conocimiento?, ¿qué tienen las artes que las convierten en el lugar desde donde crear prácticas educativas honestas con el siglo XXI? Las artes son, por encima de cualquiera de las áreas de estudio que configuran lo educativo, lo que Marina Garcés define como *prácticas de confín*. Ese *estar en los márgenes* las posiciona en un lugar de libertad y de experimentación que nos regala cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico y que vamos a visualizar bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la enseñanza y el aprendizaje para empezar a entenderlos como producciones culturales, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo colectivo trascienden el simulacro pedagógico.

Después de desbaratar nuestro imaginario y de reflexionar sobre el pasado, es el momento de construir las prácticas del futuro.

Pensamientos divergentes

Al igual que ocurrirá con el empleo, muchas estructuras que han funcionado en el pasado lo harán de manera diferente en el siglo XXI, van a tener que transformarse.

En este proceso, las artes pueden ser la alternativa que la educación está buscando para ejecutar su propio proceso de transformación. Uno de los elementos clave que las artes ofrecen a la educación tiene que ver con desarrollar el tipo de conocimiento específico que las artes producen. A los artistas, de forma muy diferente a cómo se produce conocimiento en otros campos del saber, no les preocupa tanto llegar a establecer respuestas como ofrecer al espectador la oportunidad de hacerse preguntas: «Concebir el pensamiento como un combate implica proponer un desplazamiento decisivo respecto a la tradición crítica y respecto a cualquier tentación de autenticidad: asumir el pensamiento como problema y no como solución» (Garcés, 2013: 99). Asumir el pensamiento como problema y no como solución nos adentra en la producción de un tipo de conocimiento que podemos denominar *divergente*, es decir, que se desarrolla en múltiples líneas de fuga.

En la época preinternet, el pensamiento lógico fue el legitimado por el currículum modernista, en un momento histórico en el que la búsqueda de respuestas, y la figura del educador como expendedor de dichas respuestas, podía tener sentido. Hoy vivimos en una época posinternet, donde la producción y gestión del conocimiento ha de abordarse desde parámetros radicalmente diferentes, donde la remezcla y el rizoma van a ser procesos cada vez más necesarios en una sociedad en la que las máquinas harán muchas cosas por nosotros, de manera que las tareas que estén relacionadas con un tipo de pensamiento que ellas no puedan desarrollar serán las que llevarán a cabo los humanos.

Las neurociencias y la neuroeducación nos confirman que el pensamiento divergente es una estrategia para crear conocimiento tan válida como el pensamiento lógico. Tal y como enunció la Escuela de Frankfurt, encabezada por Jürgen Habermas en la filosofía, y como han manifestado Giner de los Ríos o Howard Gardner en la pedagogía, el pensamiento divergente ya no puede ser considerado como *la loca de la casa*, sino como un modelo de producción de conocimiento diferente al positivismo y a los procesos causa-efecto, que son los únicos que han legitimado y visibilizado los contextos educativos tradicionales.

El Art Thinking reposiciona los pensamientos divergentes al mismo nivel de importancia que los convergentes: los arthinkers trabajan para hacerse preguntas y esperan un número infinito de respuestas o la ausencia total de ellas como resultados igualmente válidos. Al Art Thinking no le interesa *demostrar*, sino encender la curiosidad para activar procesos de investigación permanentes; le interesa activar *el deseo de pensar*, porque:

Es muy posible que no sepamos muy bien qué es educar, o qué puede llegar a ser. Pero sí sabemos a lo que no puede renunciar la educación: a encender el deseo de pensar, a abrir las puertas de este deseo a cualquiera y asumir las consecuencias de este deseo compartido desde la igualdad (Garcés, 2013: 103).



[24](#) Pedagogías Invisibles, *Mediación invisible*, 2016. Sala Acalá 31 y Sala de Arte Joven (Comunidad de Madrid).

Pedagogías Invisibles entiende la mediación de exposiciones no como una mera transmisión de información, sino como una oportunidad para generar conocimiento de manera colectiva. Diseñan experiencias de aprendizaje entendiendo los espacios artísticos como lugares en los que activar el cuerpo, el diálogo, la emoción y la conciencia crítica. En sus proyectos, las obras de arte son una oportunidad para hacerse preguntas y aceptar que existe un número infinito de respuestas.

Pensamientos subjetivos

Las artes nos ofrecen un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en certezas. En lugar de partir de lo objetivo, el tipo de pensamiento que potencian las artes trabaja desde y hacia lo subjetivo, a través de lo narrativo y no desde la evidencia.

Como explora Joan Fontcuberta en su obra *Contranatura* (2001), cualquier hecho de la realidad tangible llega hasta nosotros mediante la idea de relato, la ciencia incluida. Cualquier hecho, cualquier producto, cualquier proyecto no son más que la aportación sesgada de alguien sobre un tema, que luego otro alguien interpreta para hacerlo suyo. La cadena de subjetividades es, por lo tanto, interminable; y, en esa cadena, la objetividad solo puede ser una pretensión.

La literatura, la música, las artes visuales y las artes escénicas trabajan desde las subjetividades y las posicionan como pensamiento válido en un mundo donde los filtros de lo personal y lo social alteran de manera incuestionable el acceso a la información.

Para que eso que nos cuenta el profesor pase a formar parte real de nuestro ser, las neurociencias nos dicen que es necesario captar nuestra atención para que podamos concentrarnos, y esa experiencia de concentración sobre algo que nos emociona conseguirá que la información se convierta en conocimiento. Las artes han aceptado desde hace mucho tiempo que la diferencia entre información y conocimiento pasa por llevar a cabo dicho proceso emocional haciendo conexiones, trazando autopistas sobre las que, desde la cadena de subjetividades, experiencias y saberes previos de cada uno de nosotros, se construirán conocimientos subjetivos, personales y únicos.

Para que el conocimiento sea significativo tiene que dejar de transmitirse de forma estándar y hacerlo de una manera personalizada. Como analizaremos enseguida, la individualización es la única posibilidad de llegar a la relevancia:

De las células madre de nuestro cerebro nacen a diario entre 4.000 y 5.000 neuronas, a través de un proceso llamado *neurogénesis*. Las actividades realizadas desde muy pequeños crean muchos circuitos neuronales. Algunos circuitos se mantienen; otros, por el contrario, desaparecen inmediatamente. Pero ¿en función de qué? Cuando las actividades realizadas son esporádicas y no son útiles o significativas para nuestra vida diaria, desaparecen. Cuando las actividades realizadas se repiten y son relevantes, los senderos se convierten en caminos, los caminos en carreteras y las carreteras en autopistas (Antero, 2015: 60-61).

Si las actividades consisten básicamente en examinarse de un tema estandarizado que no me interesa, y con el que no he logrado establecer una conexión personal, si no llama mi atención y lo que me cuestiona no es ni significativo ni relevante, los circuitos contruidos me posibilitarán aprobar, pero no aprender, porque la información desaparecerá de manera automática en cuanto termine el examen.

La clave para que el aprendizaje sea significativo es que tanto la información como el proceso de adquisición del conocimiento –lo que llamaremos *arquitectura de transmisión*– sean relevantes para el individuo y se repitan. Y para que la información y el proceso sean relevantes, tienen que conectar con mi individualidad, con lo que me construye como ser humano y me diferencia de los demás.

En educación pensamos que *lo que los profesores enseñamos es justamente lo que los estudiantes aprenden* (Acaso, 2013: 30), cuando resulta que el mundo de las artes (del cine, de la música, del teatro) ya ha aceptado la idea de que cada espectador construirá un relato individual a partir de la propuesta del autor. En el terreno de las artes, lo que se pretende es precisamente lo contrario que en el de la educación: que el conocimiento se *subjetivice*, se individualice, se transforme en una urdimbre heterogénea y única que cada espectador hará suya.

Que nuestros ojos se tambaleen

Estrella de Diego (2004: 29) nos explica que una de las características de las artes contemporáneas es activar la conciencia crítica del espectador, anestesiada por la furia de las imágenes: «¿Y si esa fórmula artística que “no parecía arte” aspira a despertar la mirada, dormida ante tanta información, con un gesto sencillo, colocar algo “desagradable” en lugar de lo que esperaríamos bello para que nuestros ojos se tambaleen?».

La función de las artes visuales hoy no es otra que configurarse como una alternativa visual ante el grupo de productos que hemos considerado *macrorrelatos*. Y muchas veces las artes necesitan ser desagradables para que nos fijemos en ellas, para captar nuestra atención, narcotizada por la potencia y la insistencia de la falsa promesa del paraíso.

Tras el nacimiento de la fotografía en 1827 –un suceso que invitó a los artistas a repensar la función de la representación figurativa–, obras como *Las señoritas de Aviñón* (1907) abrieron paso a la pluralidad representativa. De esta manera, las artes visuales dejaron de insistir tanto en la representación de la realidad y empezaron a cuestionarla. Como vimos en el capítulo 3, se puede decir que la *Fuente* de Marcel Duchamp (1917) –momento en el que las representaciones creadas mediante el lenguaje visual se emancipan de la habilidad manual como eje de su producción– da el pistoletazo de salida para que lo conceptual y crítico se convierta en el elemento clave del proceso artístico.

Ninguna representación es banal, razón por la que siempre debemos preguntarnos quién, por qué, para qué y cómo. Deconstruir lo que nos rodea a través de cuestiones sobre el género, la raza y la clase, pero no solo en las asignaturas relacionadas con el arte, sino también en las relacionadas con la historia, con la química, con otras lenguas. Podemos preguntarnos por qué en la Edad Media no había mujeres músicas para quizás darnos cuenta de que muchos de los músicos medievales anónimos eran realmente mujeres, pero que fueron invisibilizadas por los historiadores varones. Debemos aprender a preguntarnos por qué en los pasillos de nuestra facultad, llena de estudiantes jóvenes, solo se exhiben las obras realizadas hace muchos años por profesores que ya están

mueritos; y debemos preguntarnos por qué en las escuelas laicas se cantan villancicos en Navidad.

El Art Thinking entiende el pensamiento como combate (Garcés, 2013), y este combate nos lleva a oponernos, nos lleva a la indisciplina, que consigue, tal y como nos propone Meirieu (2007: 73), que pasemos de ser *un objeto en construcción a un sujeto que se construye*:

Hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga. A veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

En un mundo posinternet, donde los procesos de hiperestetificación (Jiménez, 2002) dan sentido a la vida contemporánea, los productos creados por los artistas se cuentan entre los pocos que fomentan el pensamiento crítico, y tienen la clara intención de *encender en los públicos el deseo de pensar*. Las instituciones y los agentes educativos deben trazar como una de sus metas clave conseguir que el pensamiento crítico sea un hábito tan importante como cepillarse los dientes. Y esa dinámica por las preguntas feas, por las cuestiones dolorosas, por aquello que es mejor olvidar ha de constituir un eje transversal. Esta característica cuestionadora, eje vertebrador de las artes contemporáneas, debe definitivamente entrar en escena en la educación.

La pantera rosa

Los pensamientos que se despliegan en las artes «no tienen General», es decir, no se organizan de manera centrada sino descentrada, nunca empiezan y nunca acaban (Acaso, 2011b: 35-60). El conocimiento de cualquier tipo –aunque quizá se visualice de forma más concreta a través del que producen las humanidades– no se genera mediante una estructura central de la que crecen estructuras subalternas, sino que se desarrolla de manera semejante a como crecen los rizomas, las raíces que los filósofos franceses Deleuze y Guattari eligieron como metáfora representativa del tipo de estructura que estaban defendiendo en su obra *Rizoma*, publicada por primera vez en 1977.

Un rizoma es un tallo subterráneo (bulbo o tubérculo) cuyo crecimiento no obedece a una lógica centralizada, con una raíz principal y unas raicillas secundarias; es más bien una mata que crece de forma no jerárquica, no lineal, descentrada. Aunque esta metáfora del crecimiento parta de las plantas, los autores la sitúan rápidamente en otros contextos:

Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizoma. Las madrigueras lo son en todas sus funciones de hábitat, de provisión, de desplazamiento, de guarida y de ruptura. En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras (Deleuze y Guattari, 2008: 16).

Si trasladamos estas ideas a la educación, podemos decir que la generación de conocimiento mediante estructuras rizomáticas se basa en seis principios (Acaso, 2011b: 41):

1. Principio de conexión: el conocimiento no se genera mediante una cadena de progresión lineal donde las diferentes partes de la cadena respetan un orden y, por lo tanto, permanecen aisladas, sino que se genera mediante una red de progresión no lineal donde cada punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro.
2. Principio de heterogeneidad: el conocimiento nunca es igual, siempre es diverso.
3. Principio de multiplicidad: no hay pivote, el conocimiento no se genera a través de estructuras jerárquicas centralizadas, sino a través de redes orgánicas descentradas en las que no existen grados de superioridad o inferioridad.
4. Principio de ruptura significativa: *romper* significa «seguir». Cuando una red se rompe no quiere decir que se acabe: quiere decir que continúa de otra manera, quiere decir que *recomienza*. Es imposible romper un hormiguero, siempre *recomienza*. Solo hay continuidades, enlaces, transformaciones, cambios...
5. Principio de calcomanía: huir de la reproducción irreflexiva.
6. Principio de cartografía: hacia lo que hay que tender, esto es, a la creación de un mapa:

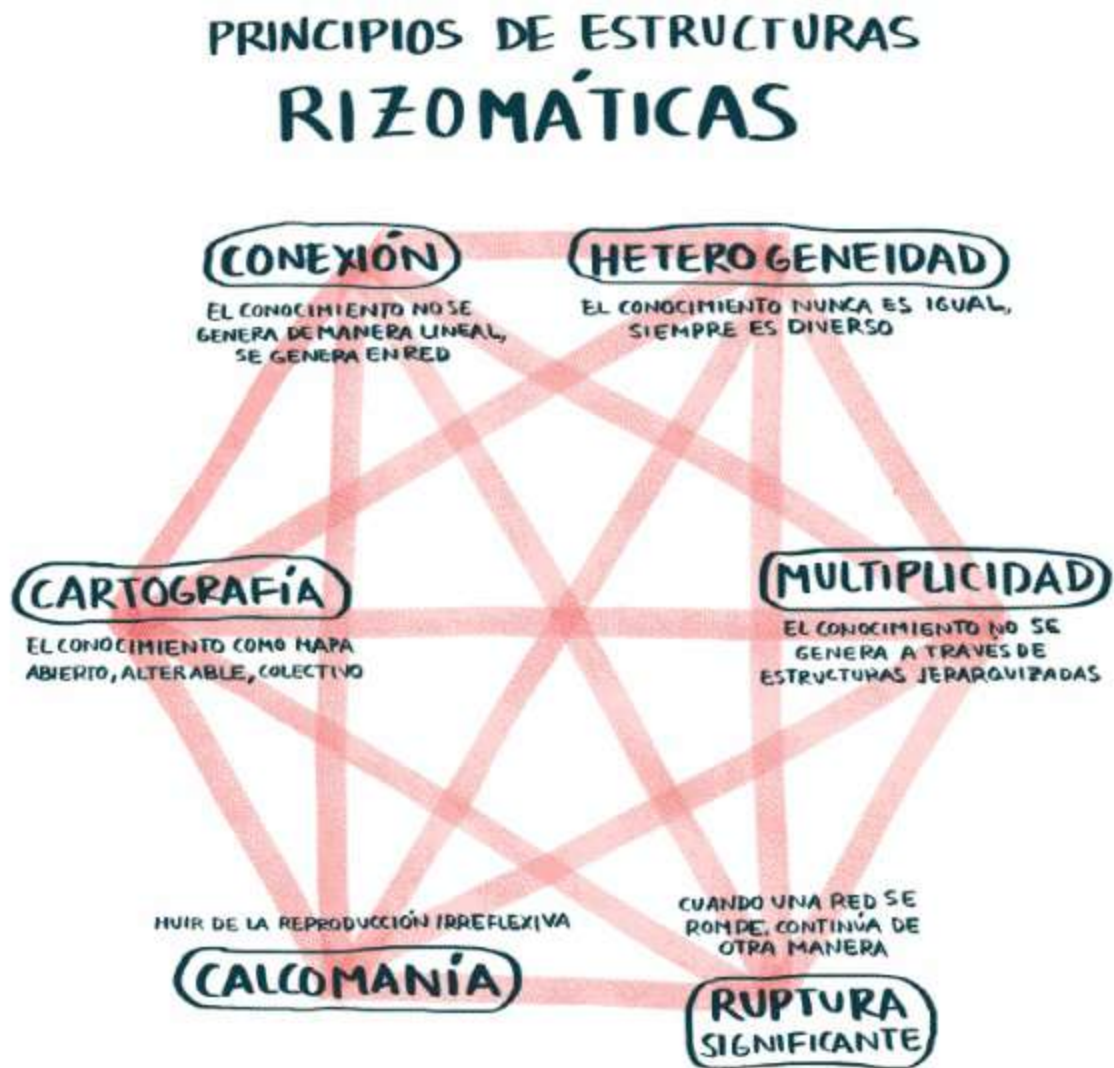
El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye [...]. El mapa es abierto, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede romperse, alterarse, adaptarse a distintos montajes, ser iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación (Deleuze y Guattari, 2008: 29).

Arthur D. Efland, uno de los profesionales de la educación artística anglosajona más legitimados, se basa en una estructura rizomática cuando presenta el *currículum reticular* (Efland, 1995: 136). Pero el tipo de conocimiento que defendemos en este libro va mucho más allá de una estructura reticular, porque lo que sostenemos es que la metáfora del rizoma propone una pérdida de estructura que nos sitúa en lo que podemos denominar como el *currículum líquido* –en este caso, aprovechando la metáfora de Zygmunt Bauman– y que nos lleva a plantearnos la idea de una educación que ni empieza ni termina, solo *recomienza*.

Reivindicar la producción rizomática del saber es una de las tareas que debemos afrontar en la construcción de la educación del siglo XXI y que modifica tanto las metodologías como los contenidos que empleamos en la actualidad. Desde el momento en que empezamos a trabajar desde las multiplicidades, sin centro identificable, sin jerarquías que posicionan saberes y cuerpos unos por encima de los otros, los procesos de aprendizaje se transforman, dejan de entenderse con un principio y un final para adentrarse en una interminable sucesión de mesetas que siempre se sitúan *en medio*. La filosofía y el arte tienen claro desde hace mucho tiempo que el conocimiento ni se crea ni se destruye, solo se transforma.

Recuperando el comentario de César Molinas sobre el futuro del empleo, visualizamos la imposibilidad de que un robot pueda pensar de manera rizomática, fundamentalmente porque la estructura de código binario sobre la que se basa es lo opuesto al rizoma. Por

eso tenemos que desarrollar el pensamiento rizomático en los contextos educativos que habitan los seres humanos.



Pedagogía sexi

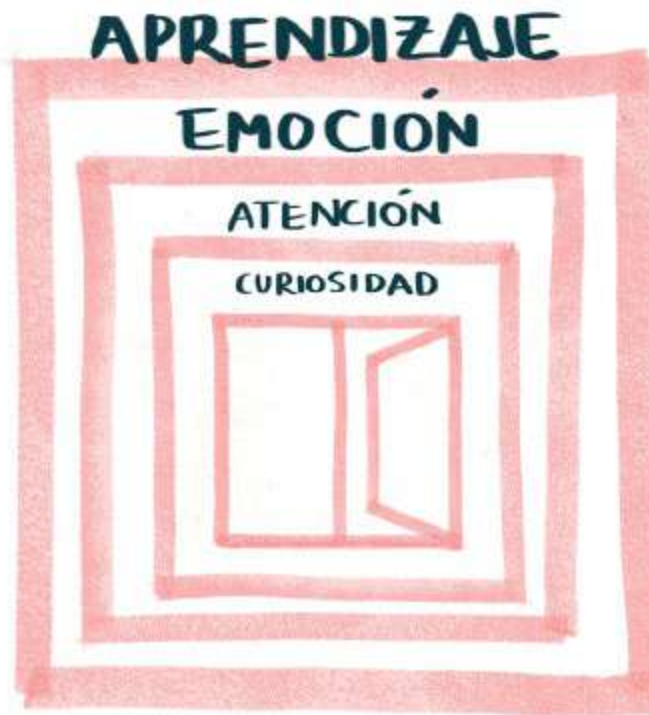
Imaginemos un aula llena de estudiantes que miran sin pestañear al profesor, un orador enérgico que está modulando su discurso de forma atractiva y que, lejos de aburrirlos, consigue mantener su atención. Solo se escucha la voz del docente y la concentración es máxima. De repente se oye un ruido: detrás del orador, concretamente a su derecha, aparece una jirafa. Un animal extraño para introducirse en la secuencia de una clase en la universidad. Pero ahí está la jirafa, larga, amarilla, elegante y muda. La jirafa logra que el foco de atención cambie de manera drástica: los estudiantes pierden la concentración que habían depositado en el profesor y empiezan a preguntarse qué narices hace una jirafa en el aula.

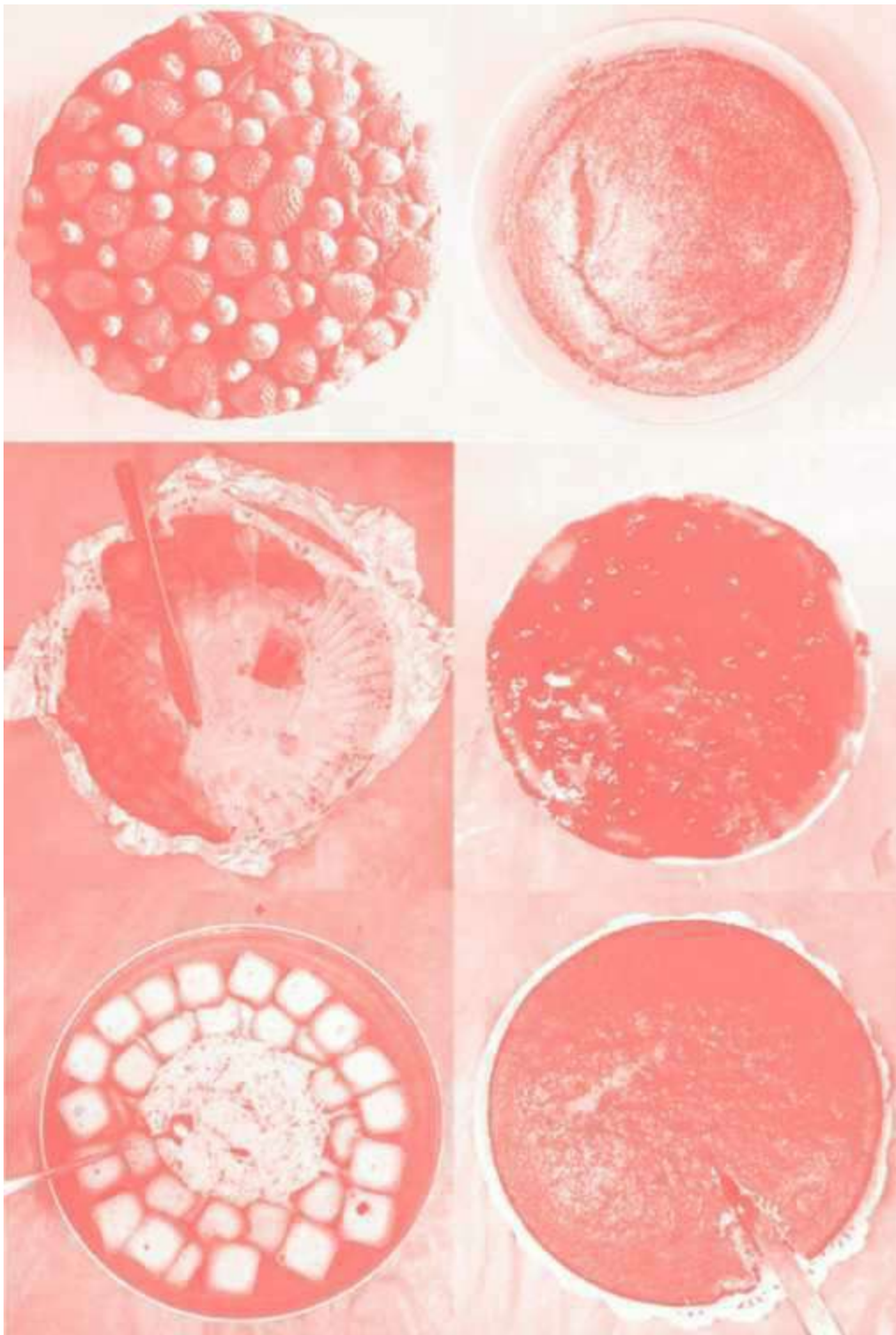
Lo que acabo de relatar es uno de los ejemplos que Francisco Mora expone en su libro *Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama* (2013). Según este autor, lo que las investigaciones sobre la neuroeducación están demostrando de forma relevante es que para *encender el deseo de pensar* es necesario, previamente, *encender una emoción*; y para que la emoción se encienda es fundamental despertar la curiosidad: «La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento» (Mora, 2013: 73). Por lo tanto, el aprendizaje sucede cuando algo que sobresale del entorno despierta nuestra curiosidad; esa curiosidad nos conduce a fijar la atención sobre ese algo; la atención nos lleva a desarrollar una emoción sobre el suceso que está ocurriendo.

Recuperar el placer

Si repetimos esta serie con el mismo ejemplo, vemos que la jirafa es en sí misma el estímulo interesante y nuevo que despierta nuestra curiosidad. Abiertos a lo desconocido, volcamos sobre la jirafa nuestra atención, al tiempo que esta nos provoca una emoción —puede que en este caso de sorpresa— que nos predispone favorablemente para lo que venga después. Porque, claro está, que aparezca una jirafa en clase no es un acto casual, no es que el pobre animal se haya escapado del zoológico: es que el hecho de que aparezca es un *gesto pedagógico* muy meditado (y que precisa de bastante preproducción), cuya clara intención es que los estudiantes aprendan.

En esta secuencia de conceptos (atención, emoción y aprendizaje) sobrevuela otro también fundamental para que el aprendizaje suceda: el placer. Las emociones están relacionadas con el placer, un sentimiento que en épocas anteriores se encontraba fuertemente ligado a la recompensa. La curiosidad, antesala de la atención, solo emerge cuando ciertos estímulos anticipan y adelantan la recompensa, de manera que se activan circuitos cerebrales límbicos. Conseguir que emerja la curiosidad es lo que otro experto en neuroeducación, José María Gamio, describe como *poner cachonda a la amígdala*, y es también lo que Francisco Mora recomienda para vincular aprendizaje y placer:





²⁵ María Acaso y Clara Megías, *Evaluaparty*, 2012-2016. Realizado en programas de formación de profesorado en España, Perú, Colombia y Noruega.

Detonante que consiste en pedir a los participantes que lleven a clase algo de comer para compartir y que tenga forma circular. Una vez colocados todos los platos sobre la mesa del aula, los participantes deberán evaluar la comida que han preparado los compañeros. En esta acción, el placer nos lleva a reflexionar sobre la evaluación como un proceso subjetivo.



26 María Acaso, *Art Thinking*, 2016. Universidad Tadeo Lozano (Bogotá).

En este taller de Art Thinking, el detonante consistió en emplear diferentes objetos de forma no habitual. En la imagen podemos ver cómo los participantes utilizaron pelotas de goma para evaluar la sesión empleando un código de colores.



27 Pedagogías Invisibles, *¿Quién piensa esta silla que eres tú?*, 2013. MoMA (Nueva York) y PUCP (Lima).

Detonante empleado en cursos de formación de profesorado sobre el concepto de «pedagogías invisibles», que consiste en comenzar el curso transformando el espacio en el que va a tener lugar la sesión. El espacio se presenta diáfano y, en el centro, se alza una instalación que se ha creado amontonando las sillas que deberán usar los participantes. La acción tiene como objetivo generar un choque cognitivo, al situar a los participantes en una posición incómoda, despertando de este modo su curiosidad.



28 María Acaso, *Pinta, colorea o muere*, 2015. Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (Lima).

Detonantes empleados en diferentes cursos de formación de profesorado remixeando las piezas *Lo que importa es hacerlo* de Esther Ferrer y *Divisor* de Lygia Pape. Los participantes debían emplear una sábana para generar experiencias de extrañamiento.



29 María Acaso, *Prometo no utilizar dos veces la misma unidad didáctica*, 2017. Centre Cívic Convent de Sant Agustí (Barcelona).



[30](#) Pedagogías Invisibles, *Vibrar. El cuerpo como espacio de aprendizaje*, 2015. Matadero (Madrid).

Para que un alumno preste atención en clase no vale exigirle sin más que lo haga. Eso sirve bien poco, sobre todo si el profesor es aburrido, y aun con un profesor activo y con un tema que pudiera ser interesante. Hay que «encender» primero la emoción. Todo esto debe llevar a crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos por aquello que se les explica. Métodos siempre adaptados a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo. Hoy ya sabemos que la letra con sangre no entra (Mora, 2013: 27).

Estos «métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos por aquello que se les explica» es Art Thinking. Mora ha introducido una jirafa en su aula mediante una acción sorpresa, usando las artes visuales probablemente sin ser consciente de ello. La aparición de este animal en un lugar que no le corresponde es un formato artístico denominado *acción* que los artistas contemporáneos llevan utilizando desde los años sesenta para crear situaciones de estupor a su alrededor, generando lo que vamos a denominar un *extrañamiento*.

Mora, sin darse cuenta, está posicionando la neurodidáctica como certeza que fundamenta el uso de las artes como metodología en educación. Para *encender el deseo de pensar* es por lo tanto imprescindible *encender previamente una emoción*. La propuesta que hacemos desde este libro (sustentada en la neurodidáctica) es que, para encender la emoción, no hay mejor metodología que las artes contemporáneas. Es decir, el Art Thinking puede ser una de las metodologías que la neuroeducación requiere para transformar la práctica.

Un placer que me cuesta

Estaba tumbada en la camilla escuchando a Esther. Hablábamos de lo que yo debía empezar a hacer, de las herramientas que podía poner en funcionamiento, de los pasos que tenía que dar. Pero entonces hizo un breve silencio, tragó saliva y me dijo: «Pero ya

sabes que no debes iniciar este proceso con esfuerzo, porque el esfuerzo solo conduce al fracaso».

Pensé que no la había entendido bien; es más, pensé que se había equivocado porque año tras año, día tras día, mis profesores, mis familiares y mis superiores se habían empeñado en decirme justo lo contrario: se habían empeñado en decirme que «el esfuerzo es sinónimo de éxito». La miré fijamente a los ojos y le pregunté: «Esther, ¿te he entendido bien? ¿Estás afirmando que el esfuerzo solo conduce al fracaso?». A lo que ella me contestó que, efectivamente, eso era lo que había dicho.

Esa frase resuena en mi cabeza de forma insistente cuando pienso en que habrá algunas personas que crean que el Art Thinking tiene mucho que ver con la diversión y poco con la disciplina y el conocimiento serio.

En la pedagogía tradicional, el esfuerzo tiene un significado muy concreto: está unido al dolor, al sufrimiento, al malestar, a la letra con sangre entra, a la ansiedad, al miedo, a la evaluación; tiene que ver con procesos de violencia simbólica que nos hacen creer que la adquisición de conocimiento es un proceso doloroso que solo puede gustarle a los estudiantes sobresalientes. El resto (es decir, el 95%) son incapaces de identificar el conocimiento y el placer en la escuela, en una conferencia, en una visita guiada. El placer está en otros sitios: en *Final Fantasy*, en *Juego de Tronos*, en la amistad..., pero de ningún modo en los contextos educativos formales, relacionados con cualquier cosa menos con el placer.

Este falso vínculo entre esfuerzo y dolor, tal como dice Esther, no puede conducir a otra cosa que al fracaso, porque este esfuerzo mal entendido solo produce resultados momentáneos, superficiales, no relevantes; resultados que no permanecen, que se olvidan. Como pasa con las dietas. Realizamos grandes esfuerzos para perder unos kilos: somos disciplinados, sufrimos, aguantamos..., y adelgazamos. Pero, al cabo del tiempo, los kilos vuelven; es decir, fracasamos porque hemos abordado la dieta mediante un proceso de *esfuerzo doloroso* en lugar de aplicar un proceso de *esfuerzo placentero*, con el que conseguiríamos cambiar de forma profunda nuestra manera de alimentarnos.

Pero, volviendo a la educación, resulta que, dentro de lo que denominamos la revolución educativa, las pedagogías alternativas o la nueva educación, el esfuerzo no puede significar lo mismo. Recordemos que la neuroeducación nos dice que «solo se aprende lo que se ama». Según este principio, solo aprendemos aquello que nos produce placer, porque el amor hacia algo (como ocurre con el amor hacia alguien) se corresponde con la afinidad, con la pasión y con el entusiasmo.

Cuando la adquisición de conocimiento se vincula con el placer, el esfuerzo doloroso se transforma en esfuerzo placentero, y resulta que este último es intrínseco en vez de extrínseco. El esfuerzo placentero nos lo pedimos a nosotros mismos, no lo desarrollamos para contentar a los demás, de tal manera que se convierte en un proceso natural, autodirigido, lo desarrollamos de manera orgánica e implica perseverancia, tesón y disciplina. Lo que ocurre es que todos estos mecanismos parecen diluirse, cambiar de forma, en cuanto los relacionamos con el placer. Y no es así en absoluto. Pensemos en cualquier actividad que nos guste mucho: seguro que somos capaces de

hacerla durante mucho tiempo, realizamos pausas y la retomamos una y otra vez (perseverancia), nos levantamos temprano, aguantamos aunque haga frío, etcétera.

El esfuerzo placentero es la única manera de llegar a la disciplina: desarrolla el orden, el tesón y la constancia, pero —y esto es lo más importante de todo— sin que nadie nos obligue, nos castigue o nos haga sufrir. Desarrolla todas estas competencias tan valiosas para el proceso de aprendizaje de manera profunda y significativa, no solo para aprobar el examen. Por todas estas razones, debemos recuperar el placer como el motor de cualquier proceso de aprendizaje, tanto en la educación formal como en la informal, tanto en el jardín de infancia como en la universidad. Cuando acometemos los procesos con placer, el esfuerzo y la perseverancia aparecen de manera automática, llegan por la pasión, por el deseo, por el entusiasmo, y no por el miedo, el dolor o los castigos.

Pero no pensemos que el placer en la educación solo puede tener lugar en las disciplinas relacionadas habitualmente con las humanidades. No pensemos que todo esto funciona para los artistas y las filósofas, mientras que un médico, un químico o una ingeniera han de rendirse al dolor para aprender. De manera muy acertada, un amigo médico me comentó una vez el sinsentido del MIR, un examen «tipo test» que consigue que los futuros médicos de este país lleguen a sus centros de destino sabiendo cómo aprobar este tipo de exámenes, pero sin saber poner en práctica las competencias necesarias para ejercer su profesión.

Y es que Esther dio en el clavo: podemos esforzarnos y sufrir para pasar el examen, la prueba o el control, pero, una vez superado este proceso, aquello por lo que nos hemos esforzado se evapora (como la dieta), porque no ha pasado a configurarse como un proceso interno. Si queremos que el esfuerzo sea realmente sinónimo de éxito, debemos darle un nuevo significado, un significado que nos evoque placer, efervescencia y goce, de manera que los deberes se conviertan en placeres, y el proceso educativo, en un verdadero proceso de aprendizaje, porque hoy más que nunca es necesaria una cultura del esfuerzo, pero de un esfuerzo del siglo XXI.

Del placer a la belleza

Desde nuestro punto de vista, el camino más rápido para integrar el placer en la educación es a través de las artes. Estas, desde su estructura fundacional, han estado vinculadas al placer por su búsqueda de la belleza, lo que en el mundo del arte experto se denomina la *experiencia estética*, un tipo específico de categoría experimental cuyos presupuestos se han renovado gracias al trabajo de Arthur C. Danto y Juliane Rebentisch. Ambos incorporan la producción de significado, la lectura simbólica de las artes, como parte fundamental de dicha experiencia.

Según el *Diccionario de la lengua española*, la *estética* es la «disciplina que estudia la belleza», así que, cuando hablamos de estética, parece ser que hablamos de belleza. La *belleza* se define como «cualidad de lo bello», y lo *bello*, como aquello «que, por la perfección de sus formas, complace a la vista y al oído y, por extensión, al espíritu»; por lo tanto, vemos que la belleza queda invariablemente unida al verbo *complacer*. La

belleza y el placer son conceptos estructurales de las artes, pero se han quedado explícitamente fuera de juego en el terreno de la educación.

Y esta es precisamente una de las demandas más urgentes del Art Thinking: devolver el placer a la educación, incorporar *lo sexi* a una disciplina como la pedagogía que se ha mantenido tan alejada de este adjetivo.



[31](#) María Acaso, *Power Room*, 2015. TEDx Education (Barcelona).



[32](#) Jordi Ferreiro, *The observer is not separate from the object observed*, 2015. TEDx Education (Barcelona).

Acciones diseñadas para el TEDx Barcelona Education en dos espacios inusitados como son los ascensores y los cuartos de baño. En *The observer is not separate from the object observed*, un vinilo localizado en el ascensor nos invita a reflexionar sobre realidad y representación. *Power Room* es una intervención sonora que consiste en unos pequeños altavoces que reproducen conversaciones de estudiantes que han tenido lugar en un cuarto de baño en los centros escolares, donde se atreven a enunciar sus críticas hacia la institución y los profesores.

El placer de lo incómodo

Pero ¿de qué tipo de placer estamos hablando? Hay muchos tipos de placer –como también hay muchos tipos de esfuerzo–, y en este libro no estamos defendiendo el frívolo y complaciente del entretenimiento *mainstream*. No queremos incorporar el placer del ocio narcótico que, de manera velada y sutil, nos educa desde la persistencia de lo fácil. Tampoco nos interesa el placer de la belleza formal: en un mundo visual, convulsionado por las imágenes, el goce –como señala Danto– proviene de la creación de significado por parte del espectador. Entonces, reformulemos nuestra noción de placer para vincularlo, como hacen las artes contemporáneas, al placer de la incomodidad y al goce que suscita la creación de significado de una manera reflexiva y crítica.

Cuando mezclamos la pedagogía con el placer es cuando aparece la *pedagogía sexi*. Necesitamos transformar la pedagogía en un lugar más sexi, entendiendo lo sexi como una interpelación, como un descolocamiento, como el botón que enciende nuestro deseo de pensar a partir del desarrollo de presupuestos complejos. Estamos hablando de procesos de aprendizaje y enseñanza que abrazan el goce como elemento consustancial de sus prácticas, hablamos de metodologías que se alejan de lo tradicional, del currículum modernista que nos repite que el aprendizaje solo llega con la disciplina

férrea, con el virtuosismo y la repetición dolorosa. La neuroeducación nos confirma que todos estos presupuestos no funcionan y, además, nos llevan justo a donde no queremos: al no aprendizaje que deviene del simulacro, a los deberes, las notas, la certificación. Si queremos transformar la educación, tenemos que llevar a cabo prácticas sexis. Y estas prácticas excitantes y efervescentes, que encienden el deseo de pensar, pueden estar basadas en las artes.

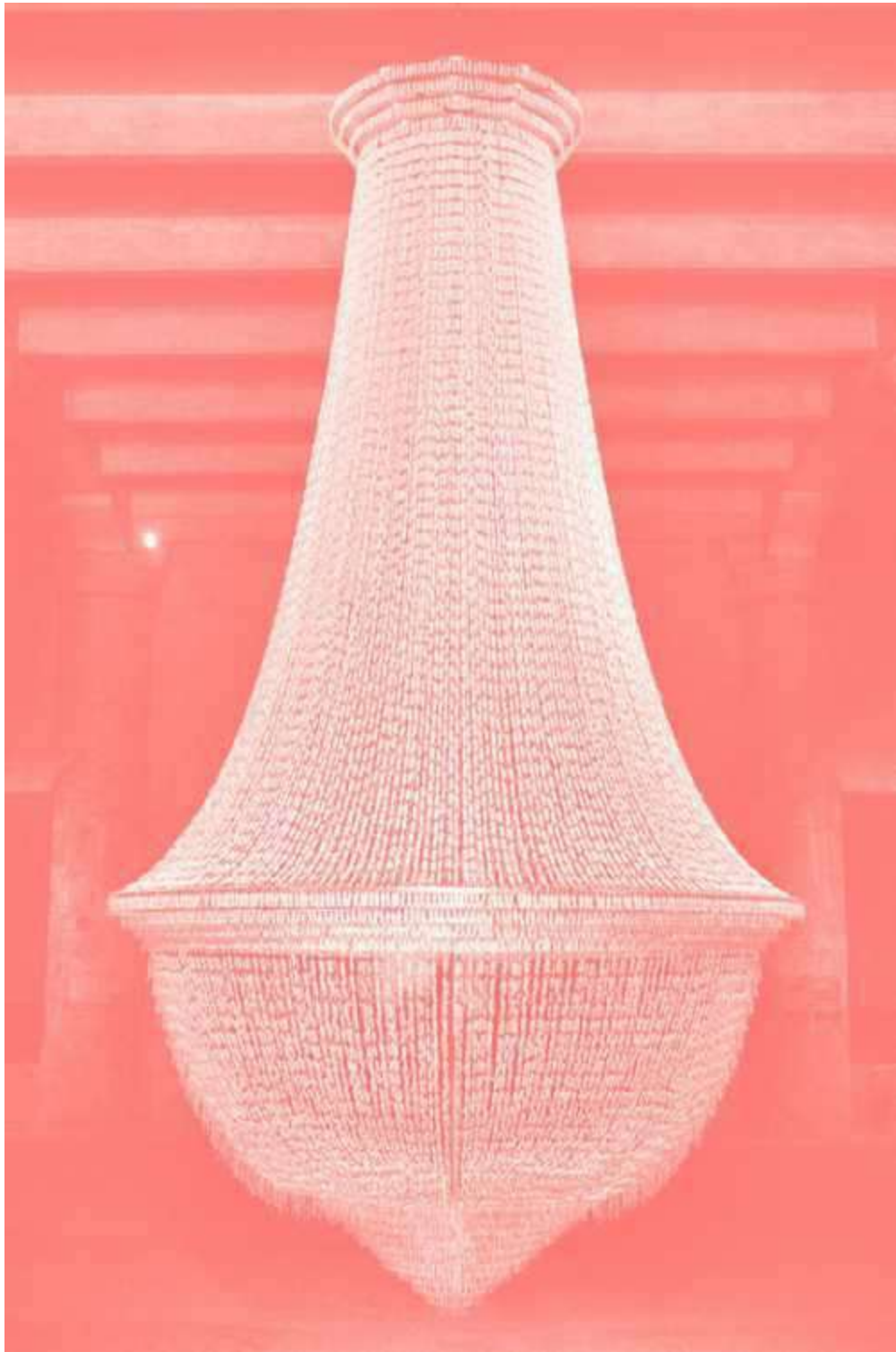
Desde este cruce de la pedagogía y lo sexi, el Art Thinking nos conduce a la construcción de conocimiento crítico: si aceptamos que solo es posible generar conocimiento desde el goce, debemos reposicionarlo relacionándolo con lo perturbador, con lo incómodo y con «lo feo».

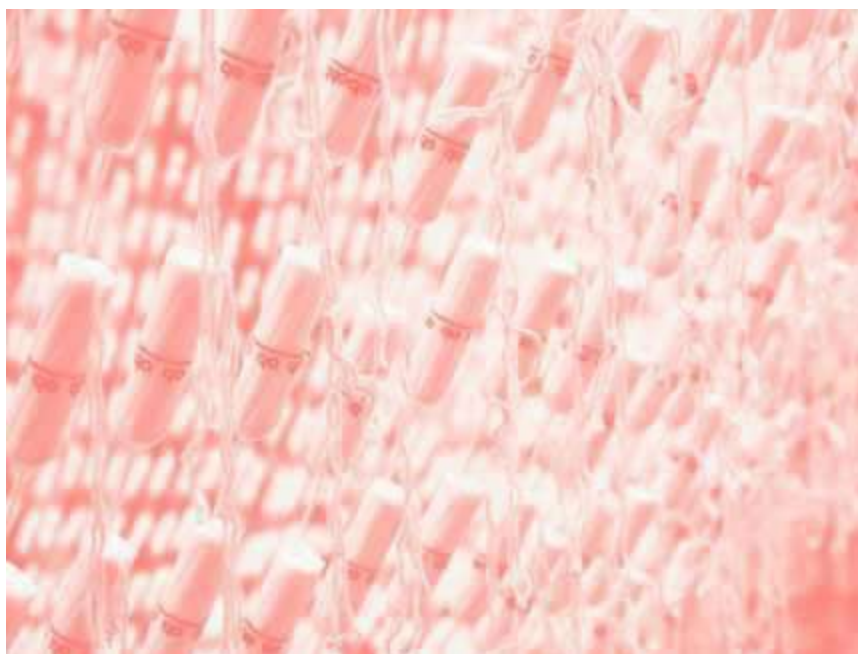
Cuando vi por primera vez *La novia*, obra de la artista Joana Vasconcelos, la maravillosa e inmaculada lámpara palaciega que se mostraba ante mí me llamó poderosamente la atención. Su potencia vibrátil inundaba el espacio, evocando la quintaesencia de lo femenino, la limpieza, el palacio de Cenicienta, la blancura del vestido, la sala de bailes... Evocaciones que cambiaron de golpe cuando me acerqué y comprobé que la lámpara estaba realizada con tampones. Fue entonces, en ese cruce entre la belleza formal y la belleza por el significado, cuando la cercanía transformó la experiencia, cuando apareció lo sexi-perturbador.

La aparente belleza formal que percibía desde lejos se convirtió en una experiencia extraña y desagradable, vinculada con una de las cuestiones más ocultas y «grotescas» de la identidad femenina. De repente, la blancura inmaculada quedó manchada, los cristales tintineantes quedaron rotos, lo palaciego y lo público se transformaron en la suciedad del recipiente del baño donde se almacenan los tampones usados.

En mi experiencia estética con esta pieza, la incomodidad me llevó a visibilizar las problemáticas de la identidad femenina a través de la menstruación. La pieza encendió mi deseo de pensar a través del contraste entre lo que creía que iba a percibir y lo que verdaderamente percibí, estableciendo un juego de significados cuestionador. Un conjunto de significados que enlazan con los feminismos, con el replanteamiento del cuerpo de las mujeres, con la liberación sexual y con otros significados críticos que provocaron que me cuestionara mi propia menstruación. Es en este espacio de desconcierto y efervescencia donde surge el placer que estamos defendiendo, un placer incómodo –que en este caso es sangrante y rojo– que puede conectar con lo desagradable y lo que hay que esconder, o visibilizar un problema relevante.

Este es el tipo de placer que le interesa al Art Thinking, un revulsivo que nos hace pensar, reflexionar, ir mas allá, en vez de una propuesta que nos conduce a la admiración del virtuosismo de la autora y que nos deja tranquilos. Si en algo se diferencian las obras de arte del resto de los productos visuales que nos rodean es en esta capacidad interpeladora, este descoloque, esta característica que las convierte en contrarrelatos, el grupo de relatos visuales duros, amargos y extraños que consiguen que nuestros ojos se tambaleen.





³³ Joana Váscancelos, *La novia*, 2001-2005. Colección António Cachola (Elvas, Portugal).

Lo extraño como requisito

Si retrocedemos al momento en el que me topé con *La novia*, hay un elemento importantísimo que desencadena todo el proceso de transformación: el extrañamiento. Ya lo dijo Ortega y Gasset: «Sorprenderse y extrañarse es comenzar a entender». Y es que para que el aprendizaje y el placer sucedan, es necesario pararnos, descolocarnos y mirar *como si fuese la primera vez*, enlazando la curiosidad como puerta del conocimiento.

El artista cubano Wilfredo Prieto desarrolló en el año 2009 la pieza *Políticamente correcto*, que consiste en un cubo realizado a partir de una sandía. La percepción de la obra comienza con la sensación de que algo no funciona bien y que nos lleva a preguntarnos: ¿acaso las sandías no eran redondas?

Prieto está jugando a hacer extraña la propia naturaleza de la sandía; para ello, utiliza la figura retórica de la sustitución, remplazando la forma redonda natural de la fruta por otra cuadrada, artificial e imposible. Prieto está fomentando en nosotros la necesidad de reflexionar sobre nuestra percepción de la realidad, encarnada en este caso en una sandía cuadrada.

Como señalan René Wellek y Austin Warren (2009: 285) en referencia a la obra literaria: «El criterio primario para el formalismo ruso también se da en otros cuadrantes de la valoración estética: es la novedad, la sorpresa. [...] Solo “nos damos cuenta” de las palabras y de lo que simbolizan cuando se unen de un modo nuevo y sorprendente».

Si adaptamos esta definición a las artes visuales, vemos que funciona con la misma precisión: Prieto quiere darnos una perspectiva diferente de lo que es una sandía, utilizando para ello una fruta *real* que se convierte en un objeto de representación (Acaso, 2006b) y que, por lo tanto, *deja de ser la realidad para convertirse en un objeto de ficción* (nadie se puede comer la sandía de Prieto cuando está en la galería).

El extrañamiento captura nuestra atención, operando como una mirada ajena ante una circunstancia conocida. Nuestros ojos, dormidos ante tanta información, solo pueden activarse mediante mecanismos de extrañamiento, un extrañamiento que nos obliga a pararnos, a tomarnos el tiempo necesario para evaluar esa sensación que nos invade, que no sabemos si nos gusta o no, pero que acelera el deseo de pensar.

Esa sensación de efervescencia del que *comienza a entender* es la adrenalina. No es una sensación solo psíquica o mental, sino que es química, porque este descolorido por el que el arte contemporáneo nos obliga a pasar es fisiológico, tiene que ver con una serie de líquidos que corren por nuestras venas y con las hormonas que segregamos cuando nos sentimos alerta. Ese cosquilleo ante lo desconocido, lo inusual y lo extraño nos vuelve a conectar con la neuroeducación y el poder de concentración que nos brinda una amígdala enamorada.

Gracias a esas *cosas extrañas*, cada espectador creará diferentes aproximaciones; quizá una de ellas suponga una crítica a los alimentos transgénicos (recordemos que la pieza se llama *Políticamente correcto*). Pero la clave para formularnos esa pregunta es el juego, el chispazo que hace que nos paremos ante la obra de Prieto. Sin este principio de desazón, simplemente pasaríamos de largo.

Del museo a la educación

Por todas estas razones, el Art Thinking demanda trasladar los mecanismos de extrañamiento de las artes a la educación. Fomentar la intriga, guionizar el aula, pasar de lo descriptivo a lo narrativo son algunas de las necesidades más apremiantes que debemos recuperar. Para ejecutar este giro, decidí emplear el término *detonante* como forma de nombrar el extrañamiento en educación.

El detonante es un recurso pedagógico que tiene como función cambiar el punto de vista del estudiante con respecto a la acción educativa que va a comenzar. Recuerdo unos estudiantes que hicieron uso del detonante de la siguiente manera: estaban diseñando una acción educativa sobre el tema de los estereotipos femeninos en la publicidad. En vez de poner como título «Los estereotipos femeninos en la publicidad actual» decidieron llamarla «¿Y tú qué pesas?». Cuando la actividad educativa se puso en práctica, en el momento en que los estudiantes se sentaban en sus mesas veían proyectada encima de la pizarra dicha frase, al tiempo que el profesor pidió a cada uno de ellos que escribiera cuánto pesaba y cuánto le gustaría pesar. La combinación de las dos partes del detonante, el título de la clase y el escrito con el tema del peso, les sumió a todos en una gran expectación. De repente, la clase no empezaba como las demás; proyectada en la pared había una frase retadora y les habían pedido información sobre un tema muy importante para ellos y muy peliagudo, su peso. El profesor recogió todos los papeles y fue leyendo el contenido uno a uno. Ninguno de los quince chicos y chicas de veinte años que componían el grupo pesaba lo que quería pesar. A partir de este momento, se puso en funcionamiento el punto dos, se abrió un debate con los resultados de la prueba hasta que varios estudiantes llegaron al tema de los estereotipos en la publicidad. Puede ser una imagen chocante, puede ser el título de la acción educativa, puede ser, como también utilizaron otros estudiantes en otra de las asignaturas que imparto, una caja que el docente coloca encima de la mesa y de la que todos esperan que saque algo. El detonante crea perplejidad, engancha con la vida real del estudiante y genera una enorme expectativa y un comienzo motivador. Utilizarlo es como pulsar el botón de alarma. El docente comunica a los estudiantes que *esa clase no va a ser como una clase tradicional*. Se está posicionando dentro de una pedagogía alternativa.

Los estudiantes llegaron a darse cuenta de que el tema de su peso estaba ligado con la publicidad, y más concretamente con los estereotipos visuales, a través de una serie de preguntas que formulaba el docente, a

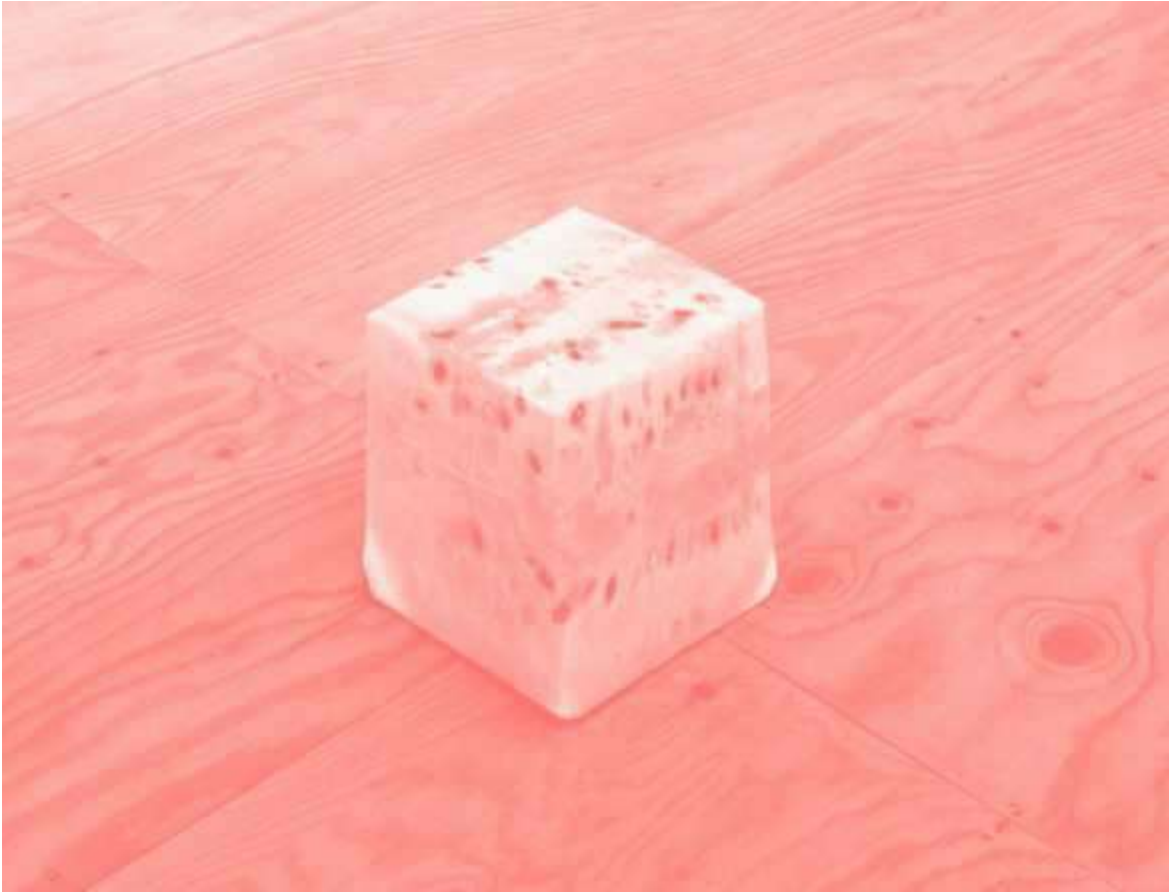
partir de las cuales se organizó un caluroso debate animado por una serie de imágenes publicitarias (seleccionadas por el profesor en este caso) en las que se identificaban claramente los estereotipos a los que habían llegado los chicos (Acaso, 2009: 220-221).

¿Qué elementos incluyen los detonantes para llevar a cabo su cometido? Para empezar, recuperan algo que el entretenimiento ha utilizado siempre como herramienta de trabajo: la expectativa. Cuando no podemos dormir bien la noche anterior a un evento que ansiamos, estamos haciendo funcionar la expectativa, un mecanismo que potencia la concentración y el aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes llegan a la hora fijada, pero las puertas del aula están cerradas, por lo que deben permanecer unos minutos en el pasillo. No saben qué va a ocurrir, pero los diez minutos de espera aumentan inevitablemente las ganas de entrar. Una persona que desarrolla una sensación de expectativa aprende de manera muy diferente a aquella que no lo hace, o que incluso experimenta la sensación contraria: la sensación de obligación, de ir a un determinado lugar sin encontrar ningún placer en ello.

En segundo lugar, los detonantes fomentan la sorpresa y lo inesperado. Los estudiantes con los que comparto espacios de aprendizaje admiten que uno de los elementos que más los excita del proceso que co-construimos es no saber qué va a ocurrir. De lo predecible pasamos a lo inesperado, porque es ahí donde la tensión se activa, y la sensación de estar alerta dispara nuestro deseo de aprender.

Y, para terminar, tenemos el proceso de desfamiliarización. Las artes contemporáneas llegan hasta el espectador muchas veces a través de este mecanismo, que consiste en crear una situación inusual que nos conduce a replantearnos la propia situación. El colectivo norteamericano Improv Everywhere, por ejemplo, lo emplea como eje central para crear sus piezas: gente que va a trabajar en ropa interior, un *spa* en una estación de metro, una escena de suicidio (con bomberos y policía incluidos) en la que el suicida se encuentra a solo un metro del suelo. Todas estas secuencias apelan a que nos preguntemos: «Un momento, ¿qué está pasando aquí? Hay algo que falla». Y este descoloque es lo que debemos llevar a la educación, al aula, al museo y al salón de nuestra casa.

La expectativa, el extrañamiento y la desfamiliarización puede que nos ayuden a recuperar lo sexi, esa efervescencia crítica y viva que logre desactivar el simulacro; y que en las aulas, en vez de trabajar sobre lo que pasa, empecemos a trabajar sobre lo que nos pasa.



[34](#) Wilfredo Prieto, *Políticamente correcto*, 2009. Galería Taka Ishii (Tokio).

TABLA PARA DISEÑAR DETONANTES

DISTINTOS TIPOS DE DETONANTES

✓

NOMBRE provocador			
OBJETO extraño			
transformar el ESPACIO			
realizar una ACCIÓN			
	AL INICIO	DURANTE	AL FINAL

↑

MOMENTOS DE UNA SESIÓN EN LOS
QUE UTILIZAR UN DETONANTE

Tú eres un artista, y tus alumnos, también

El pensamiento divergente, lo sexi y lo extraño nos han preparado el camino para analizar la tercera cuestión que queremos desplazar desde las artes hacia la educación: considerar las producciones educativas al mismo nivel que otras producciones culturales.

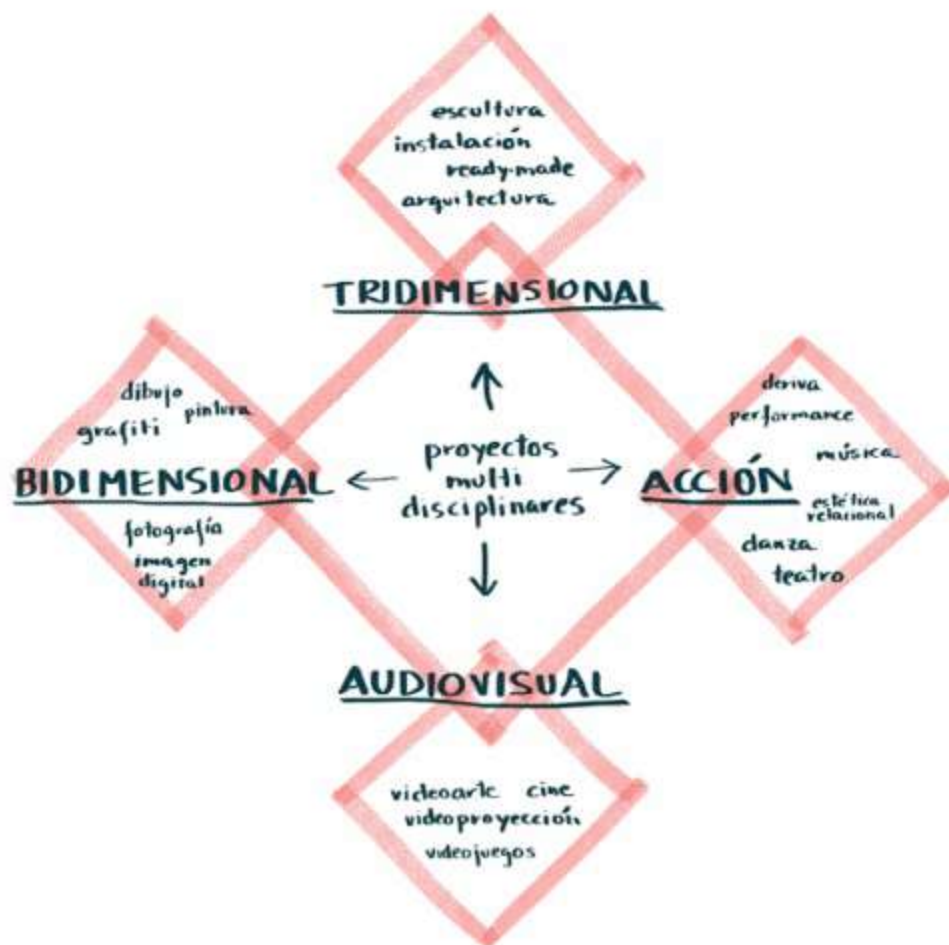
La mayoría de la gente asocia la producción cultural a una serie de disciplinas relacionadas con las artes: la música, la literatura, la danza..., pero en ningún caso con la pedagogía. Mientras que los productos artísticos se han entendido socialmente como construcciones más o menos cultas, producidas por intelectuales, y en las cuales el factor creativo ha sido y es uno de sus principales valores, los productos pedagógicos nunca se han considerado como construcciones pertenecientes a la *alta cultura*; a las educadoras (especialmente a las maestras de infantil y primaria) nunca se les ha reconocido su labor intelectual, y la creatividad no se considera una cualidad indispensable para los profesionales de la educación.

Mientras que el papel del educador se ha percibido siempre desde la perspectiva de la transmisión, el del artista se ha percibido desde la de la creación, la producción y la generación de obras y discursos, en los que la autoría ha sido una de las cuestiones más subrayadas. Como analizamos en el capítulo «Desbaratar el imaginario», lo pedagógico –muchas veces en relación con lo femenino, el *caring and sharing*– se ha entendido como un conjunto de actividades que han de *dar servicio a* (a otras asignaturas en la educación formal, a los artistas y comisarios en las instituciones culturales); y, por lo tanto, estas actividades, desprovistas de las nociones de autonomía y de conocimiento, no pueden verse a sí mismas como una producción cultural.

Visibilizar lo educativo al mismo nivel que otras prácticas culturales como las artísticas es una reivindicación política cargada de significado. Su intención no es solo desbaratar el imaginario: quiere, de alguna manera, hacer justicia para que dejemos de entender la educación desde los parámetros modernistas y empecemos a entenderla desde parámetros contemporáneos. El Art Thinking es uno de esos lugares donde el imaginario queda definitivamente transformado, porque todos somos artistas (los estudiantes también), y desde donde los profesionales de la educación nos empoderamos.

Entendiendo la pedagogía como una producción cultural

La primera persona que inició el debate sobre la noción de producción cultural fue el sociólogo francés Pierre Bourdieu, en su texto *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature* (1993). Si la cultura es el conjunto de representaciones que otorgan sentido a las acciones y a los objetos que configuran el mundo de una determinada persona o grupo humano, podemos concebirla como una gran estructura simbólica creadora de significado; a los productores culturales, como los agentes enunciadore de significados, y a los productos culturales, como los objetos o experiencias donde el significado se inscribe.



EJEMPLOS DE DISTINTOS FORMATOS ARTÍSTICOS

Una tortilla de patata, el *Quijote*, un coche cualquiera o una jota aragonesa, todos estos objetos y experiencias son producciones culturales portadoras de significado. La clave está en la lectura de dicho significado, en los valores que como sujetos asignamos a esas construcciones culturales; unos valores que no solo difieren completamente de un individuo a otro, sino que también pueden variar en el mismo individuo en diferentes momentos de su vida.

Unos zapatos que en un determinado momento pueden significarlo todo para nosotros –pensemos, por ejemplo, en lo importante que es la indumentaria en la construcción de la identidad durante la adolescencia– pueden significar justo lo contrario en otro periodo de nuestra vida. Los zapatos, por lo tanto, se pueden entender como producciones

culturales, y los agentes que los han fabricado, quienes los han seleccionado y quienes los miran, como productores culturales.

Pero, aunque unos zapatos sean *de facto* una producción cultural, no son considerados como tales. En cambio, una escultura o una novela —relacionadas con la producción de conocimiento *elevado*—, sí. Pues resulta que, al igual que les ocurre a los zapatos, las prácticas educativas no se visualizan dentro de la categoría de producción cultural.

Dentro del Art Thinking vamos a defender a los educadores y a los estudiantes como productores culturales, y a los productos que estos construyen (clases, visitas guiadas, talleres, programas, jornadas, etc.), como producciones culturales que quedan situadas al mismo nivel de reconocimiento social que los proyectos de artistas y curadores. No hay más que sutiles diferencias entre los educadores y los artistas, entre los guías de museos y los comisarios, entre los padres y las madres y cualquier artista profesional. Cuando los formatos educativos se reconocen como producciones culturales, los profesionales que los diseñan y desarrollan empiezan a verse desde una óptica diferente.

Esta demanda es muy potente porque logra que se reconcilien las figuras, tradicionalmente enfrentadas, de los profesionales del arte y la educación, y puede conseguir que los estudiantes, comisarios y artistas que han renunciado a lo educativo —porque lo asimilan a la reproducción, al fracaso como creadores y a la muerte de la autonomía del conocimiento— empiecen a imaginar la producción de proyectos educativos de una manera radicalmente distinta.

El discurso es mío

Entender la pedagogía como una producción cultural posiciona el discurso de los educadores como prácticas autónomas generadoras de conocimiento, entendiendo el término *discurso* desde la propuesta de Foucault, quien lo define como «el orden de lo decible». Pasa por aceptar que, a través de cómo seleccionamos y ordenamos los contenidos y formatos de las experiencias que diseñamos e implementamos, desarrollamos diferentes modos de entender el mundo. Esta combinación entre la selección de contenidos y las formas de presentar dichos contenidos es lo que vamos a entender como *arquitectura de transmisión*. Y aunque el término *transmisión* no nos convenza, vamos a respetarlo, ya que es el que utilizó Alejandro Piscitelli (Piscitelli, Adaime y Binder, 2010) cuando formuló este concepto.

Una de las profesionales del arte y la educación que más ha contribuido internacionalmente al desarrollo de la idea de la educación como práctica cultural discursiva es Carmen Mörsch, quien en el año 2009 coordinó uno de los textos más interesantes sobre el tema de la educación artística en las instituciones culturales, tras su trabajo de diseño, producción e investigación del proyecto educativo de la Documenta 12. En su libro, que ya hemos mencionado, *Contradecirse una misma*, Mörsch realiza una propuesta taxonómica de cuatro posibles discursos que, no tanto los profesionales de la educación, sino más bien las instituciones culturales elaboran y desde los que se expanden determinadas ideologías: el afirmativo, el reproductivo, el deconstructivo y el transformativo.



35 María Acaso, *¿Qué hace una cucaracha en mi mesa?*, 2015. CAC Ses Voltes (Palma de Mallorca).



³⁶ María Acaso, *Contra Didáctica*, 2015. Universidad del Cauca (Colombia).

Desde nuestra perspectiva, la taxonomía de Mörsch se puede interpretar de tal manera que el discurso afirmativo es aquel que atribuye a los Departamentos de Educación o Mediación la «función de comunicar de forma efectiva la misión del museo» (Mörsch, 2015: 38). Es un discurso que solo considera el acato de los públicos como posible respuesta y que utiliza la educación como un sistema para dirigir este sometimiento.

Mediante un discurso reproductivo, el Departamento de Educación asume su «función de educar a los públicos del mañana» (Mörsch, 2015: 40). La línea de trabajo es muy similar a la anterior, ampliando el horizonte con los públicos que no acceden de manera *natural* al museo.

Por el contrario, el tercer discurso (el deconstructivo) es una excepción. Lo encontramos cuando la pedagogía crítica entra en juego y los Departamentos de Mediación y los profesionales que habitan en ellos analizan y deconstruyen el discurso institucional de manera crítica y ponen en valor sus propias convicciones, aunque estas vayan en contra de la propia institución. Este proceso deconstructivo impregna no solo las prácticas del Departamento de Educación, sino que llega hasta los públicos, quienes a su vez deconstruyen el discurso de la educadora, logrando de algún modo su emancipación intelectual.

Y por último tenemos el discurso transformativo, el cual, partiendo habitualmente del deconstructivo, tiene como meta transformar la realidad social más allá de la institución,

posicionándola como un agente político que interviene en la arena social. Es el único que ejerce un tipo de prácticas «que van en contra de la diferenciación categórica o jerárquica entre el esfuerzo curatorial y la educación en museos y mediación educativa» (Mörsch, 2015: 41).

Me gustaría realizar de nuevo un proceso de puenteo, en este caso entre el mundo de la mediación crítica en museos y la educación en general, y poner de relieve que la taxonomía de discursos que propone Mörsch en las instituciones culturales se puede desplazar hasta la educación formal y la informal, invitándonos a categorizar los discursos que hacemos como maestras, profesoras (de cualquier nivel educativo) y como padres y madres, invitándonos a reflexionar sobre nuestras formas de ejercer el poder y, por lo tanto, a visualizarnos como productoras culturales. ¿Es nuestro discurso afirmativo/reproductivo, o deconstructivo/transformativo? ¿Para qué sirve nuestro trabajo: para cuestionar el *statu quo* o para perpetuarlo?

Las dos ideas clave para ejercer un discurso transformativo en cualquier contexto cultural o educativo consisten, en primer lugar, en entender el verdadero nivel intelectual de nuestro trabajo y ejercerlo desde una práctica contextualizada, pero no exenta del conocimiento del trabajo de otros intelectuales, ya sean del terreno de la educación o no.

Los profesionales de la educación debemos leer, asistir a reuniones y jornadas con otros profesionales, constituir grupos de trabajo; debemos formarnos, viajar, salir al exterior, abandonar nuestra zona de confort intelectual y afrontar otra de desconfort, incluso de pánico, para validarnos como lo que somos. Los profesores de universidad no son los únicos que han de verse en esta posición de intelectuales y de investigadores: todos los profesionales de la educación debemos hacerlo y luchar por que nuestro trabajo sea entendido como el trabajo político que es. Deshacernos de la infantilización de nuestras prácticas, de lo naif y ñoño, pasa por tener la certeza de que lo que decimos está fundamentado, se comparte y no solo es local, sino global. No podremos entendernos como productoras culturales si solo habitamos las paredes de nuestra aula, de nuestro museo o de nuestra casa; si no echamos una mirada al exterior, si no conocemos otros proyectos, si no leemos los textos de otros, si no conocemos las obras de arte, las exposiciones o la música de otros.

Y, una vez instaladas en lo intelectual, en segundo lugar es importante que empecemos a escribir sobre lo que hacemos. Resulta fundamental que, además de revisar la teoría que producen otros, seamos capaces de generar nuestra propia teoría, acompañar el diseño y la implementación de experiencias y proyectos con la justificación escrita de nuestro posicionamiento, con las reflexiones publicadas sobre lo que hacemos y, también, sobre lo que dejamos de hacer. Las prácticas que componen el Art Thinking no son transformativas de por sí: conseguimos dotarlas del poder de la transformación cuando investigamos el exterior (lo veremos, en el siguiente capítulo, en «Alimentarse») y cuando compartimos no solo lo que hacemos, sino también por qué y para qué lo hacemos (lo veremos en «Compartir»).

Producción cultural autónoma productora de conocimiento

Autoempoderadas como intelectuales, entendemos el Art Thinking como un marco de acción que entiende las artes como un espacio político y como un motor de cambio social ejercido desde la independencia: en la escuela, independiente de otras asignaturas; en las instituciones culturales, independientes de los comisarios y los artistas; en las casas y hogares, independientes de los que nos hacen dudar de nosotras mismas y del poder de nuestro instinto.



Las producciones educativas no han de subrogarse a nada ni a nadie, no han de entenderse como un proceso que tiene como fin *dar la voz a otros* (al libro de texto, al historiador en el que me he basado para construir mi unidad didáctica, al comisario o al artista del museo, al profesor de la escuela en el hogar), sino como prácticas autónomas generadoras de conocimiento, prácticas que no dan servicio a nadie y que potencian nuestra voz, nuestro discurso y nuestros saberes, generados a partir de las voces, los discursos y saberes de otros, porque partimos de la base de que el rizoma y la remezcla son procesos inherentes a la creación.

Modelos alternativos de autoría

Y es en este punto donde la noción de autoría nos atraviesa, porque es importante que nos reconozcamos como autores para que los demás también lo hagan y, como ocurre con los artistas, se reconozca la autoría de nuestros proyectos. Es una reclamación del Art Thinking el que a los productores pedagógicos se nos dé la visibilidad que merecemos: nuestros productos no pueden ser fagocitados por la institución, sea esta la escuela, la universidad o el museo. Algo que los artistas y los comisarios se cuidan muy mucho de dejar siempre claro es la plena visibilidad de sus nombres en todas las producciones culturales que llevan a cabo. La educación también tiene que aprender esto

de las artes: si el producto, la experiencia y el discurso son nuestros, la autoría también debe serlo.

Este proceso de reconocimiento no tiene que ver solo con las retribuciones económicas, sino que ha de entenderse como una reivindicación política de legitimación de quienes nos dedicamos a la educación, en muchos casos invisibilizados no solo por la institución, sino por nosotras mismas, porque consideramos que un libro, una escultura, una canción o un poema han de ir firmados, mientras que en una clase, un taller, un campamento de verano o un programa pedagógico no es necesario hacerlo.



³⁷ María Acaso, *Esto no es un taller de mediación creativa*, 2015. Lugar a Dudas (Cali).



³⁸ Jesús Parras y María Acaso, *Entrevista performativa*, 2014. Universidad Complutense de Madrid.



³² Jimena Luna y Alex Moltó, *Real Academia de Artefactos Posmodernista*, 2016. Universidad Complutense de Madrid.

Podría parecer que esta reivindicación de la autoría se contradice con algunos de los procedimientos que vamos a defender en este libro, como es el proceso de *sinautoría* desarrollado por el colectivo Cine sin Autor. Pero solo lo parece, porque el proceso que propone Cine sin Autor es el de desprenderse de la omnipresencia de la figura del genio que se perpetúa a través del endiosamiento de ciertos autores y que afecta de manera profunda a las producciones audiovisuales. Este tipo de autoría del genio masculino no nos representa, como tampoco nos representa la autoría invisible de las producciones femeninas. Es el momento de repensar cómo podemos visibilizar nuestro trabajo, muchas veces ejercido de manera colectiva, sin la prepotencia y el egocentrismo de la figura tradicional del autor; y, tal y como hace Fontcuberta en su «Decálogo

posfotográfico», crear un «nuevo modelo de autoría celebratorio del espíritu de la inteligencia por encima de la artesanía» (Fontcuberta, 2016: 54).

A través del Art Thinking queremos revisar las nociones de originalidad y propiedad en la educación, no solo en la producción de imágenes. Queremos visibilizar modelos alternativos de autoría, como la compartida y no jerarquizada o coautoría, la creación colaborativa, la interactiva, los anonimatos estratégicos y las obras huérfanas (Fontcuberta, 2016). Pero, sobre todo, queremos reivindicar la posición de los estudiantes en el caso de la educación, y del público en el caso de las imágenes, como coautores.

Nuestra voz es visual

De la misma manera que demandamos la visibilización de nuevos modelos de autoría, los educadores tenemos que poner en funcionamiento nuestra *voz visual*. Y en este punto quiero mencionar especialmente los modos de trabajar de los profesionales de la educación en las instituciones culturales, que han de servirnos de espejo en la educación formal e informal. Como ya hemos comentado, este campo profesional lidia de manera específica con estructuras de poder que sitúan a las educadoras en el nivel más periférico y menos reconocido de las instituciones. Mientras que los comisarios y artistas gozan de poder y privilegios, quienes se dedican a la educación en muchos museos se los sitúa en un modelo en el que acaban por ser la voz de los otros.

El cambio de paradigma en la educación en museos pasa por alterar esta jerarquía. No se trata solo de aceptar el trabajo de las educadoras como producciones culturales autónomas generadoras de conocimiento, sino de revelar la existencia en su trabajo de un nuevo tipo de voz: la voz visual.

Cuando escribo sobre la necesidad de utilizar nuestra voz visual me refiero a que las educadoras de museos, y por extensión todos los profesionales de la educación, tienen que empezar a usar los lenguajes que históricamente no les han pertenecido. El lenguaje del comisario es el lenguaje escrito, un lenguaje que se formaliza en textos a través del catálogo de la exposición; el del artista es el lenguaje visual, que se materializa a través de las obras, mientras que el de las educadoras de museos es el oral, que se despliega a través del formato clásico de la visita guiada.

Nuestra propuesta es desplazar este mandato invisible y desbaratarlo, proponiendo el uso de todos los lenguajes por parte de todos los agentes que participan en la creación de conocimiento en el museo, pero reivindicando que el verdadero cambio para las educadoras es el uso del lenguaje visual. Emplearlo como principal lenguaje de creación de conocimiento en educación nos sitúa no solo como productores culturales y como intelectuales transformativos, sino también en el plano de *la voz visual*, en un plano en el que emitimos nuestros discursos a través del lenguaje históricamente legitimado como noble o elevado. Cuando la educadora construye una instalación, una *performance*, una acción, una coreografía o un coro, es cuando se autoempodera como legítima creadora de conocimiento autónomo.

Por lo tanto, el discurso no ha de ser solo nuestro, también tiene que ser audiovisual. De la misma manera que en el museo, los lenguajes que se han venido utilizando en la educación formal para la producción de discursos han sido el oral y el escrito. Incluso en la transmisión de conocimiento de las asignaturas relacionadas con las artes, y en concreto con las artes visuales, los educadores hemos usado principalmente la palabra (oral y escrita) para articular nuestros mensajes.

Este uso casi exclusivo del lenguaje oral y escrito nos ha alejado de la posibilidad de vernos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes como productores culturales dentro del terreno de lo visual; como mucho, los profesores que han llegado a verse a sí mismos como intelectuales se perciben como creadores de textos, dictados y charlas que se han explicitado verbalmente en las aulas. Por esta razón, para transformar la educación necesitamos las artes, y necesitamos llegar mucho más allá. La propuesta que queremos compartir es que las personas interesadas en transformar la educación y que nos consideramos productoras culturales debemos incorporar el lenguaje audiovisual como principal lenguaje de nuestras prácticas, de forma análoga a lo que está ocurriendo en la realidad social (Acaso, 2013: 156).

El lenguaje visual es una herramienta de creación de conocimiento que, aunque no tenga una gramática tan estructurada y reglada como la del lenguaje escrito, dispone de sus herramientas de configuración (tamaño, forma, color, iluminación, textura) y de sus herramientas de organización (la composición) (Acaso, 2006b: 49-50).

Esto no quiere decir –aunque también sea importante– que tengamos que diseñar de una forma más visual nuestras presentaciones o que introduzcamos más imágenes bidimensionales –tanto estáticas como en movimiento– y artistas contemporáneos en nuestros proyectos. Significa que, al entender las artes como una verdadera metodología de trabajo, lo audiovisual será el principal lenguaje para desarrollar dicha metodología, de manera que el color, la composición, la iluminación y otras herramientas que componen su gramática serán nuestras herramientas para generar conocimiento en los contextos educativos donde trabajamos. Y, de nuevo, esta propuesta nos sitúa ante un giro radical, cuando, al ir más allá, pasamos de la posibilidad de utilizar el lenguaje visual solo como contenido a usarlo también como formato.

Del lenguaje audiovisual como contenido al lenguaje audiovisual como formato

El Art Thinking no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema.

Si trabajamos en el aula con una película o un videojuego, si analizamos un cómic o la obra de un determinado artista, estamos utilizando el lenguaje visual como contenido, pero el Art Thinking pretende ir más allá: lo que propone es utilizar las artes contemporáneas como arquitectura de transmisión en educación, es decir, que los procedimientos que los artistas usan para dar forma a sus discursos sean contemplados por los educadores para llevar a la práctica el cambio de paradigma en educación. Así, la

forma de articular los discursos no consistirá únicamente en un discurso hablado o en la lectura de un texto escrito, sino en organizar una instalación, un coro, una coreografía, una obra de teatro, un concierto, una deriva, una *performance*...

Cuando los participantes que llegaban a la jornada sobre educación artística organizada por la FUHEM en el Círculo de Bellas Artes de Madrid (2013) se encontraban con las sillas apiladas formando una montaña, lo inusual de la colocación los predisponía de manera muy distinta a como les hubiera hecho sentir una organización del mobiliario tradicional. En esta acción, cercana al concepto artístico de instalación, se empleó la figura retórica de la hipérbole para construir una montaña de sillas bastante más alta que los espectadores. El colectivo Pedagogías Invisibles deshizo la forma artificial de cada silla individual mediante la configuración formalmente más desordenada y orgánica de una montaña; aprovechó el color negro, que contrastaba con el color madera del suelo, para dotar a la situación de un tono más dramático; colocó estratégicamente la falsa montaña debajo de la luz eléctrica central para aumentar el contraste visual, lo que también funcionó al nivel narrativo de la textura, al oponer la textura brillante (perteneciente a la estructura metálica de cada silla) a la textura opaca de la tela de los asientos y respaldos. Todas las herramientas del lenguaje visual se organizaron mediante una composición asimétrica y desestabilizante para construir una estructura piramidal caótica.

Esta acción resume lo que el Art Thinking supone para nosotras: un marco de acción que emplea los diferentes formatos artísticos, especialmente los contemporáneos, como aglutinantes de los contenidos. El contenido que queríamos proponer tenía que ver con una propuesta de desescolarización del sistema educativo donde las sillas sustituían a los estudiantes, creando un juego metafórico para formalizar nuestra queja. Es decir, utilizamos el pensamiento divergente, la experiencia estética (con el extrañamiento incluido) y el lenguaje visual para enunciar nuestra propuesta. Es decir, utilizamos el Art Thinking.

El zumo de naranja como material

En todas las propuestas del esquema de los distintos formatos artísticos, el principal sistema de comunicación no es el lenguaje escrito, sino el lenguaje audiovisual. Si entendemos los *ready-mades*, las derivas o las instalaciones como formatos para explicitar conceptos, no es necesario ir a comprar cartulinas, ni ceras, ni plastilina: podemos no utilizar material alguno o utilizar materiales diferentes como dispositivos para comunicar conceptos.

En el año 2010, Clara diseñó una actividad educativa cuyo principal objetivo era debatir las bases del arte relacional. Para ello, no utilizó el arte relacional únicamente como contenido, sino también como metodología: llevó varios kilos de naranjas y un exprimidor, y al tiempo que hacía zumo y lo compartía con los estudiantes, estableció un debate sobre el arte relacional mediante el arte relacional.

Cinco años después, invité a los estudiantes a que realizaran una evaluación creativa de mi asignatura. Los miembros de uno de los grupos aprovecharon las llaves que

llevaban en sus mochilas, las extrajeron de los llaveros, las compusieron de manera adecuada y completaron la instalación con pequeños papeles en los que escribieron los conceptos que habían aprendido durante el cuatrimestre.

En todos los ejemplos que acabamos de ver, la capacidad de remezcla de la comunidad de aprendizaje es el único requisito necesario para expandir los límites de los formatos pedagógicos e introducir, al mismo tiempo, el arte contemporáneo y el lenguaje visual en el aula. La instalación de las sillas que forman una montaña y la de las llaves, así como la acción performativa de hacer un zumo de naranja, son los formatos artísticos elegidos para organizar la arquitectura de transmisión de manera divergente y estética, entendiendo a los educadores y a los estudiantes como coautores.



⁴⁰ María Acaso, *¿Dónde está la oficina de mediación?*, 2017. LABoral Centro de Arte y Creación Industrial (Gijón).

Prohibirnos a nosotros mismos utilizar materiales tradicionales supone *desbaratar el imaginario* y ser capaces de dar la bienvenida a una serie de materiales en los que nunca hubiéramos pensado (una sandía, unas llaves, las mesas y sillas organizadas de forma diferente), pero también puede abrirnos la puerta a diseñar prácticas educativas sin objetos, experiencias en las que la tiranía del objeto y la supremacía de la técnica queden definitivamente desplazadas hacia otro lugar.

Para utilizar la instalación o la *performance* como metodología en el aula no es necesario dominar ninguna técnica ni ser un virtuoso: basta con seleccionar un tema relevante y atreverse a ponerlo en escena mediante lenguajes diferentes. Esto no quiere decir que los dos lenguajes tradicionales desaparezcan; quiere decir que damos la bienvenida a otros sistemas de creación de conocimiento.

En busca de una estética contemporánea en educación

Pero además de reivindicar que el lenguaje audiovisual sea la principal herramienta de trabajo de los educadores de cualquier contexto, hay que reivindicar la necesidad de conectarlo con lo real para que su estética sea contemporánea. La estética es política, y esta reivindicación lo es. La estética de los contextos educativos debería renovarse urgentemente por una cuestión relacionada con la honestidad, porque no puede ser que los espacios educativos de instituciones como las universidades, las escuelas o las «aulas didácticas» de muchos centros de arte permanezcan aislados de la realidad social debido a esta desconexión estética. Los aeropuertos, los cafés y muchos hogares conectan estéticamente con la contemporaneidad, lo que sitúa a estos espacios y a lo que en ellos sucede en una posición de conexión y de enlace, mientras que los educativos, con sus cartulinas con hojas secas pegadas en otoño, se encuentran completamente descontextualizados, posicionados como lugares fantasma donde la realidad social se difumina, y con ella, la estética que la representa.

Los artistas contemporáneos son, probablemente, los productores culturales que utilizan una estética más vanguardista, razón por la que el ejercicio de transformar la educación a través del arte ha de participar de esta estética que se conecta con el momento actual. Trabajar con artistas vivos posiciona las prácticas educativas en relación con la estética que dichas prácticas representan, alejadas de la plastilina, la lana y las figuritas de barro. Esta es una reivindicación importante y necesitamos que se entienda bien: nuestra obsesión por crear desde lo educativo propuestas contemporáneas tiene que ver con la preocupación por ser estéticamente honestos.

La vida no está dividida en asignaturas

El pensamiento divergente, el placer y nuestro autoempoderamiento como productoras culturales chocan de lleno con la visión de un campo lleno de cadáveres:

Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en «fragmentos de cadáver exhumados de panteones y osarios» (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas (Meirieu, 2007: 69).

Estos cadáveres son las asignaturas escolares. La organización de los contenidos en asignaturas estancas es una herencia claramente ilustrada y enciclopédica. Como defiende Meirieu (2007), no podemos fosilizar la cultura en «utilidades escolares»; los contextos educativos deben procurar la verdadera significación de los saberes, en vez de procurar un simulacro vacío que solo aspira a la certificación; deberían dejar de ocuparse solo de la pedagogía del camello, esa que se basa en la acumulación de un conocimiento nunca aterrizado.

En el terreno de la educación artística, el problema de la fragmentación de los saberes es aún peor que en otras disciplinas, puesto que, en vez de proyectos, nos encontramos con secuencias de actividades sin conexión entre ellas, cuyo diseño se asienta en el uso de materiales baratos y en la reducción de los tiempos de producción, de manera que el objeto pueda llevarse a casa el mismo día de su creación.

La tiranía del objeto y la supremacía de la técnica acarrearán la anulación del proceso: aprendemos que los productos artísticos se producen en cuarenta y cinco minutos, que no son necesarias las fases de ideación, conceptualización y diseño, o las de comunicación y exposición; aprendemos que no es necesario reflexionar, ni debatir, ni cambiar ni equivocarse.

De las secuencias cortas, no conectadas entre sí, hemos de pasar al proceso como paradigma, una forma de trabajo compleja, no lineal, muchas veces extensa en el tiempo, que se abandona y se recupera, y en la que lo importante es la improvisación y la disciplina, la contradicción y la certeza, la seguridad y los desafíos. Mientras que la lógica del fragmento no nos permite descansar, enredada como está en sus dinámicas capitalistas, el proceso nos permite equivocarnos, avanzar, regresar, tomarnos unas vacaciones para, desde el vacío opuesto a las páginas saturadas, poder continuar con el trayecto de las preguntas.

Partiendo de la base de que «las disciplinas escolares no son en absoluto “esencias eternas e inmutables”»; son construcciones sociales provisionales que toman cosas prestadas de campos epistemológicos heterogéneos, que son resultado de compromisos difíciles entre las fuerzas sociales y las exigencias de la institución; que evolucionan según las circunstancias y según las influencias que reciben» (Meirieu, 2007: 134), es el momento de dar vida a los cadáveres, de devolver al conocimiento la pasión que la pedagogía tóxica le arrebató.

La complejidad lenta

La realidad de que las asignaturas se configuran como estructuras estancas nos invita a incorporar la posibilidad de que el cuarto elemento que podemos importar de las artes a la educación sea lo proyectual, un modo de trabajo que los artistas han desarrollado de manera sistemática para llevar a cabo sus empresas. Organizados en colectivos, cooperativas y grupos, crean productos y experiencias mediante procesos que suelen ser complejos y largos.

Lo proyectual huye de lo simple y busca lo complejo, porque la complejidad está definitivamente conectada con la realidad social, la investigación, la reflexión y la autocrítica permanente. La complejidad es inherente a los modos de conocimiento que estamos defendiendo, a lo inesperado, al rizoma –que es de por sí una estructura complicada en su multiplicidad–. Porque lo complejo es sinónimo de lo rico, de lo interesante, de lo que me interpela, me cambia y cambia a los demás, mientras que lo que entendemos por simple es demasiado fácil; tan fácil que se queda unos días en la puerta de la nevera para acabar en el cubo de la basura.

Abrazar la complejidad significa respetar la dinámica del proceso, establecer pasos, etapas y momentos clave. Significa huir de la enfermedad de la prisa y volver a lo *slow*. Significa respetar los tiempos y ritmos individuales de cada miembro de la comunidad de aprendizaje, abordar los trabajos desde la prueba y no desde la certeza, o –como hemos dicho ya– desde las preguntas y no desde las respuestas.

Construir desde el nosotras

¿Cómo es la experiencia de tener que hacer en autobús un recorrido más o menos largo? Para empezar, normalmente los viajeros cogemos el autobús en una terminal que suele estar alejada de nuestros hogares; si vamos solos, nos cuesta interactuar con quienes nos rodean, de tal manera que el viaje se hace en silencio, y está absolutamente prohibido cambiarse por el conductor, que es la persona que acumula todo el poder en un trayecto cerrado que es imposible modificar. Pero en la actualidad esto está cambiando, gracias a una serie de nuevas empresas que, apoyándose en las aplicaciones tecnológicas, están transformando nuestra forma de viajar.

Me estoy refiriendo concretamente a BlaBlaCar, una aplicación para que las personas compartan viaje en el coche de una de ellas. Pero lo más significativo es que, al final, los usuarios no la utilizan para viajar, sino para «conocer gente»; es decir, el trayecto se convierte en una experiencia de socialización completamente diferente a la de ir solo en un autobús, ya que no existen terminales y, en algunas ocasiones, los conductores se intercambian para aligerar la pesadez del viaje. Así, lo que agrega a la experiencia del viaje es la realidad de una comunidad de personas que viajan juntas, que comparten sus saberes, que pasan de lo efectivo a lo afectivo, donde lo competitivo se convierte en colaborativo y donde el liderazgo se ejerce de manera rotativa.

La forma tradicional de viajar en autobús y BlaBlaCar pueden ser una metáfora del aula del pasado y del aula del presente, y de cómo la experiencia del presente es una experiencia del nosotros. Y es que, de todas las diferencias posibles entre el espacio del

autobús y BlaBlaCar, la más notable es que, en el primero, una sola persona acumula todo el poder (el conductor), mientras que, en el segundo, se reparte entre todos los viajeros. Frente al individualismo y el silencio, tenemos el espacio colaborativo y ruidoso del coche en el que se comparte la experiencia del viaje. El cerebro es, por definición, un órgano social; funciona mejor y aprende más cuando entra en conexión con otras personas y se relaciona, que es lo que ocurre cuando viajamos en interacción con los otros.

Cualquier proyecto puede abordarse de manera individual o en grupo, pero no olvidemos que la realización de una obra de arte compleja no puede ser más que un trabajo ejercido en comunidad. Aunque en nuestro imaginario habite una imagen muy concreta del rol del artista, es preciso que nos deshagamos lo más rápidamente posible de un estereotipo que ya no resulta válido.

Este trabajo de los artistas en comunidad no es algo reciente. Muchos de los artistas muertos más reconocidos disponían de equipos de producción con los que realizaban gran parte de su obra. Así que si queremos desplazar las artes hacia la educación, debemos liberarnos de la idea del genio individual, del ego, del yo, para recuperar el *nosotros* y trabajar en equipo desde las artes.

Los artistas contemporáneos no trabajan solos, o al menos no trabajan solos todo el tiempo. Pueden combinar periodos en los que necesitan estar aislados y concentrados con otros de intenso trabajo cooperativo, donde han de relacionarse con otras personas para llevar a cabo sus proyectos. Sobre todo, los artistas contemporáneos no pueden permanecer mucho tiempo incomunicados, porque para desarrollar proyectos de intenso cariz político necesitan estar en contacto directo con la realidad social.

En el mundo actual, aunque sea necesario tomar decisiones y abordar determinadas tareas individualmente, muchos de los procesos que se organizan en la realidad social —no solo los profesionales, también muchos otros— se llevan a cabo junto con otras personas. Aprender a liderar de forma rotativa, a distribuir fuerzas entre lo personal y lo colectivo, a limar las tensiones que siempre emergen en este tipo de procesos serán algunas de las competencias clave de la educación del siglo XXI.

En este punto me gustaría hacer una mención especial del trabajo que venimos haciendo en Pedagogías Invisibles desde el año 2008, donde es imposible saber dónde empieza cada una de nuestras voces, las voces de varias personas que nos dedicamos a desarrollar proyectos que, desde el arte + educación, se deslizan hacia otras áreas y disciplinas. La labor que hemos desarrollado desde el *nosotras* es una propuesta de cómo puede ejecutarse desde la realidad el trabajo colaborativo en proyectos de arte, un trabajo realizado desde los afectos, la democracia y la lentitud. Justo ahí, en ese lugar sin directores ni jefes, es desde donde venimos compartiendo nuestra vida, deshaciendo nuestras individualidades y potenciando lo que tenemos en común en vez de lo que tenemos de diferente.

De los proyectos sobre arte a los proyectos a través de las artes

Durante los últimos años, uno de los pocos logros de la revolución educativa ha sido el de instalar en algunas escuelas alternativas la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En castellano, autores como Fernando Trujillo y Juanjo Vergara han desarrollado una intensa labor para impulsar el uso real del ABP en las aulas. En el caso de la educación artística, la metodología del trabajo por proyectos –por las razones que hemos analizado anteriormente–, o no ha llegado, o ha llegado poco. Como ya hemos visto, la presión de los tiempos y los materiales ha impedido, en muchos de los casos, que los educadores aborden las actividades desde lo proyectual, perpetuando la tiranía del objeto y, en específico, obviando las fases de diseño y de conceptualización de los procesos.

Cuando en la primera edición de *La educación artística no son manualidades* planteé el Método Placenta (Acaso, 2009), lo presenté como una tentativa de empezar a trabajar por proyectos en los contextos de la educación artística. Partiendo de algo poco habitual (el posicionamiento político del educador), este método, basado en la obra de la pedagoga norteamericana Elizabeth Ellsworth, tiene la vocación de reposicionar el conocimiento en el centro de las prácticas de la educación artística, no solo a través de la idea del manifiesto, sino del análisis del contexto («Vamos a encuadrar»), del intercambio de los objetivos cerrados por las metas abiertas, de la idea de unos contenidos fluidos armados por una metodología de implementación basada en el debate, para terminar con una etapa de cierre de doble dirección.

1. Me *Manifiesto*: un primer paso donde me posicionaré como docente.
2. Vamos a encuadrar: un segundo paso donde intentaré analizar las características de la acción educativa.
3. Preparados, listos, ya: un tercer paso donde fijaré unas metas.
4. Conten(idos): un cuarto paso donde buscaré, seleccionaré, elaboraré y organizaré la información que será utilizada en la acción educativa.
5. ProceSOS: un quinto paso donde buscaré y decidiré cómo voy a transmitir dicha información.
6. *Boomerang*: un sexto y último paso donde comprobaré adónde hemos llegado.

En cualquier caso, el Método Placenta es lo que podríamos definir como ABPA o aprendizaje basado en proyectos de arte, es decir, una forma de introducir lo proyectual en el campo específico de la educación artística. Pero lo que nos interesa ahora va mucho más allá de trabajar por proyectos las asignaturas relacionadas con las artes, porque el Art Thinking es un marco de trabajo en el que las artes son una metodología para trabajar por proyectos cualquier asignatura.

El Art Thinking no tiene como única vocación desarrollar proyectos cuya temática sean las artes (que también, por supuesto), sino desarrollar proyectos sobre cualquier tema a través de las artes: el románico a través del rap, la tabla periódica a través de la *performance*, la mitosis a través de la arquitectura. El Art Thinking no se constituye como un marco para trabajar únicamente aquellos temas que están relacionados con las artes: es un marco para abordar cualquier tema, cualquier contenido o cualquier asignatura a través de las artes. Lo importante es el *a través de*.

La voluntad del Art Thinking no es la de desplegarse exclusivamente en el aula de plástica del instituto o en el museo de artes visuales. Entendiéndose como un proceso

expandido, el Art Thinking desea desarrollarse en los contextos donde las artes nunca han entrado o han entrado *al servicio de*: en la clase de historia, en el museo de ciencias o en nuestras propias casas.

Para cerrar este apartado, queremos compartir las formas de hacer de cinco proyectos colectivos, así como visualizar la imposibilidad de establecer unos pasos concretos que vayan unos detrás de otros. El trabajo de investigación que hemos realizado con cada uno de ellos nos lleva a afirmar que no hay una única manera de abordar el Art Thinking: cada iniciativa ha desarrollado una metodología diferente que se implementa de manera distinta en cada proyecto que emprenden.

Cada uno de ellos utiliza uno o varios sistemas de formalización artística—concretamente, la instalación, el grafiti, la producción cinematográfica, el teatro foro y el arte de acción— para aglutinar los temas elegidos. Lo interesante es que cada uno aborda el uso de las artes de forma distinta, con una metodología de implementación propia, donde lo único que se puede identificar como común es la ejecución de los proyectos a partir de una serie de *momentos clave*, que serán los que organicen el capítulo siguiente.

Debemos desprendernos del sueño ilustrado del método infalible y replicable, porque es imposible rescatar de los modos de hacer de estos proyectos colectivos ninguna receta. Y precisamente porque no queremos establecer ningún marco concreto, invitamos al lector en este final de capítulo a analizar los procesos que realizan estos cinco casos para construir su propio cuerpo de conocimientos.

Atrapados en el acto es un taller creado por David Crespo y Christian Fernández Mirón en el que se utilizó el arte de acción como metodología y como contenido. Las nociones de tiempo, espacio, cuerpo e interacción se trabajaron a través de la *performance*, reivindicando la necesidad de poner las energías no solo en lo que se transmite, sino también en la arquitectura de su transmisión.

Basurama es un colectivo dedicado a la investigación y producción cultural que ha centrado su área de actuación en los procesos productivos, la generación de desechos que estos implican y las posibilidades creativas que suscitan estas coyunturas contemporáneas. Nacido en la Escuela de Arquitectura de Madrid, ha ido evolucionando y adoptando nuevas áreas de desarrollo, de manera que las artes se han configurado como un eje transversal desde donde abordar los temas que abarcan.

Boa Mistura es un equipo multidisciplinar que entiende el grafiti como una herramienta para transformar la sociedad y crear vínculos entre las personas, sintiendo una responsabilidad para con las ciudades y el momento histórico en el que vivimos. Sus proyectos se centran en utilizar el grafiti como metodología para visualizar problemáticas contemporáneas, usando las artes como un proceso de pedagogía crítica.

Cine sin Autor puede entenderse, más que como un colectivo, como una teoría cultural que fomenta una práctica artística cinematográfica, de producción horizontal, basada en el concepto de *sinautoría*. Aborda proyectos donde aterriza esta teoría, desarrollando procesos de democracia radical y demandando que todos podemos hacer cine.

Cross Border Project está formado por un grupo de artistas que trabajan en el ámbito de las artes escénicas, la educación y la transformación social. Utilizando el teatro como una metodología de corte pedagógico, desarrollan proyectos en los que plantean problemas sociales a través del cuerpo como sistema de representación.

ACCIÓN INICIAL

CADA PARTICIPANTE
ESCOGE UNA TARJETA AL
AZAR. EN CÍRCULO, UNO POR
UNO, SALEN AL CENTRO A
REALIZAR LA ACCIÓN QUE
DICTA LA TARJETA



CONSTELACIÓN DE REFERENCIAS



DURANTE EL VISIONADO SE TRABAJAN
TEMAS TRANSVERSALES COMO:

IMPACTO

REIVINDICACION

GÉNERO

DOCUMENTACIÓN

HISTORIA

VESTIGIO

ATRAPADOS EN EL ACTO

DAVID CRESPO + CHRISTIAN F. MIRON

(PERFORMANCE)



CREACIÓN

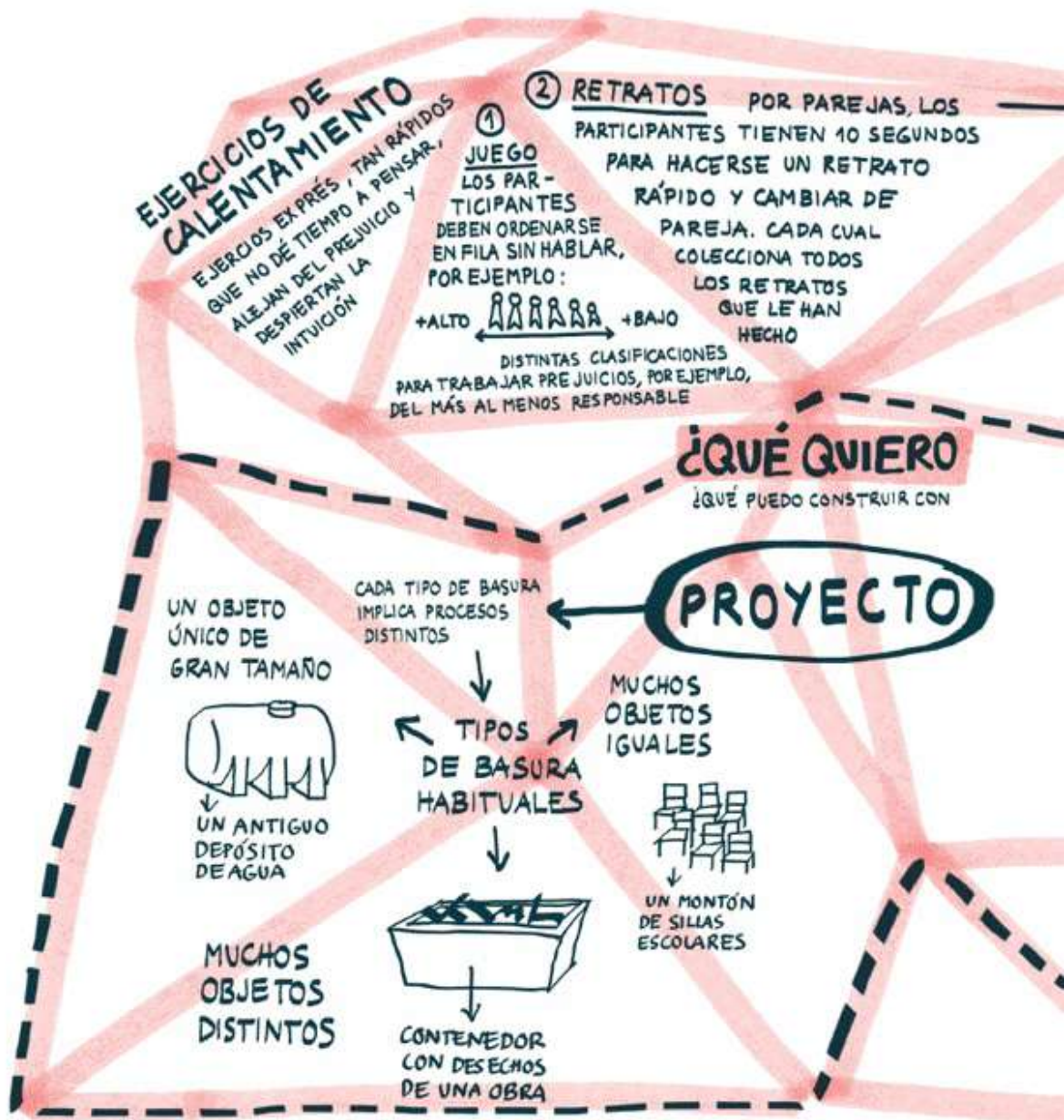
LOS PARTICIPANTES CREARÁN
SUS PROPIAS PIEZAS PARA
IMPLEMENTARLAS EN EL
CONTEXTO QUE DECIDAN

ACCIONES

LOS ARTEEDUCADORES HAN
DISEÑADO UNA SERIE DE
MICROACCIONES PARA REFLEXIONAR
SOBRE:

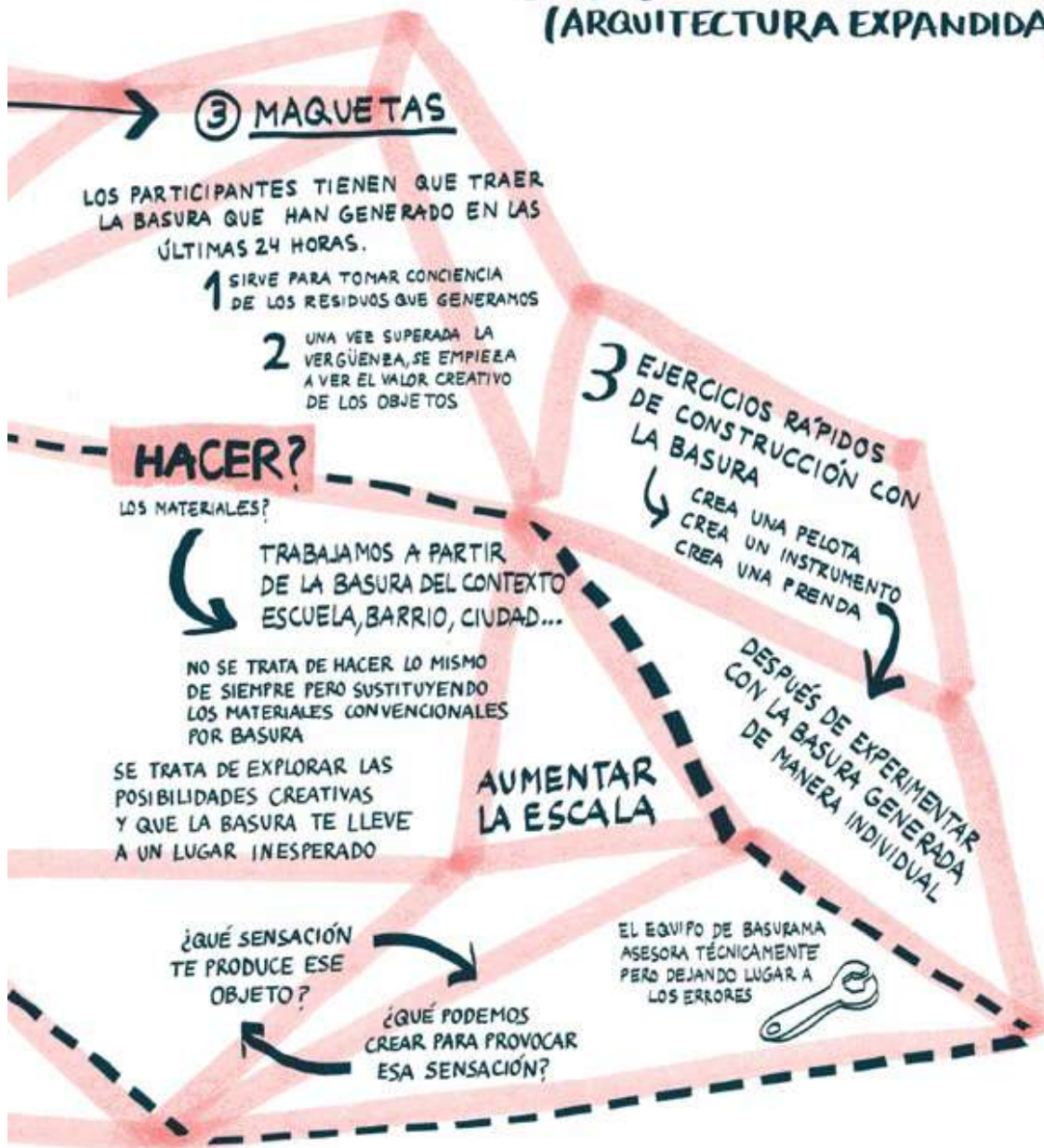
CUERPO ESPACIO TIEMPO
INTERACCIÓN





BASURAMA

(ARQUITECTURA EXPANDIDA)



¿CÓMO HACER UN MURAL PARTICIPATIVO?

1 SE IMPRIMA EL MURO DE CUALQUIER COLOR (MENOS BLANCO)

LOS PARTICIPANTES LLENAN EL MURO PINTANDO Y ESCRIBIENDO LIBREMENTE CON PINTURA PLÁSTICA (NI MUY CLARA NI MUY OSCURA)

NO PASA NADA SI ALGUIEN TAPA O MODIFICA LO QUE HA PINTADO OTRA PERSONA



ESTA ES LA FASE MÁS LÚDICA Y ESPONTÁNEA

BOA MISTURA

(GRAFITI MULTIDISCIPLINAR)

2 EN ASAMBLEA, SE REFLEXIONA SOBRE EL PROCESO Y SE ESCOGE MEDIANTE CONSENSO UNA PALABRA O FRASE QUE RESUMA LA EXPERIENCIA Y SE MARCA LA PALABRA CON TIZA

SELECCIONAR LA PALABRA ES UN PROCESO DE INTROSPECCION GRUPAL

SI SE HACE EN UNA ESCUELA, SE PUEDE RELACIONAR CON LA ASIGNATURA DE MATEMATICAS Y TRABAJAR LA ESCALA

3 SE PINTA TODO EL MURO DE BLANCO, TAPANDO TODO MENOS LAS LETRAS



CINE SIN AUTOR

(CINE DEMOCRÁTICO)

SE GRABA UN PRIMER PLANO *
DE CADA PARTICIPANTE
CONTESTANDO A LA PREGUNTA

¿TÚ QUÉ PELÍCULA
HARÍAS?

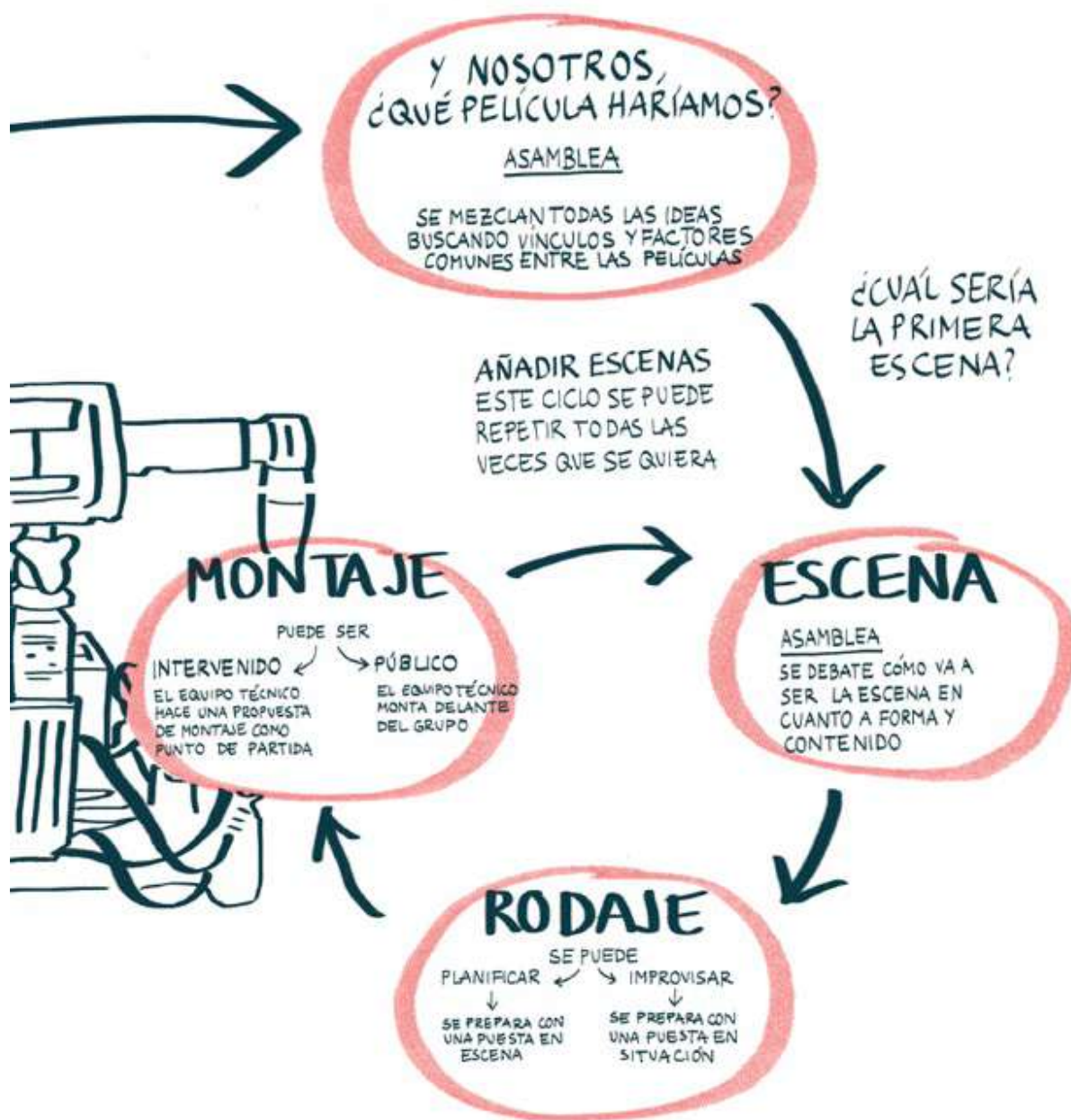
LOS PARTICIPANTES PASAN DE
ESPECTADOR A CREADOR Y SE
PLANTEAN QUÉ ROL QUIEREN
TENER EN LA PELÍCULA

CONCEPTO DE SINAUTORÍA



EL PERSONAL TÉCNICO
(CÁMARA PROFESIONAL,
ESPECIALISTA EN MONTAJE...)

PUEDE SUGERIR PERO
TIENE EL MISMO PODER
DE DECISIÓN QUE EL
RESTO DEL GRUPO, AUNQUE
NO TIENE LA ÚLTIMA PALABRA



* TODO EL MATERIAL QUE SE PRODUCE A LO LARGO
DEL PROCESO PUEDE SER INCLUIDO

TEATRO FORO

REGLAS DEL JUEGO

EL PÚBLICO SALE
Y SUSTITUYE A
UN ACTOR



1 JUEGOS DE CALENTAMIENTO
CON EL PÚBLICO

2 SE REPRESENTA LA OBRA

3 SE VUELVE A
REPRESENTAR PERO
EL PÚBLICO PUEDE
CAMBIARSE POR UN
PERSONAJE PARA
SOLUCIONAR EL
CONFLICTO

4 SE DEBATEN
LOS RESULTADOS

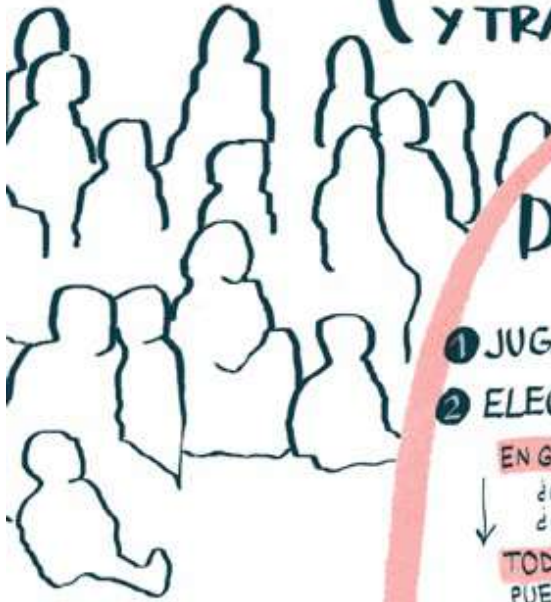
EVALUACIÓN

ENSAYO

PRACTICAR
LA OBRA
PUESTA EN ESCENA
DEL TEXTO

PRACTICAR
EL FORO
IMPROVISAR CON
LOS PERSONAJES

CROSS BORDER PROJECT (TEATRO, EDUCACIÓN) Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL)



CREACIÓN DE LA OBRA

① JUGAR Y CONOCERNOS

② ELEGIR EL TEMA

EN GRUPOS PEQUEÑOS

¿QUÉ ME IMPORTA? → SE HACE
¿QUÉ ME PREOCUPA? → UNA LISTA

↓
TODO EL GRUPO → SE ELIGE EL
PUESTA EN COMÚN → TEMA QUE MAS
SE REPITE

③ COMENZAR A CREAR

CREAR IMÁGENES ESTÁTICAS
DE TRES MOMENTOS DEL CONFLICTO

INICIO - NUDO - DESENLACE ←

¿QUÉ PIENSAN LOS PERSONAJES?
¿QUÉ DICEN? ← TEXTO SUBTEXTO →
↓
IMPROVISACIÓN DE LAS ESCENAS

④ ESCRIBIR EL TEXTO

⑤ PUESTA EN ESCENA

CREACIÓN DE ESPACIO SONORO

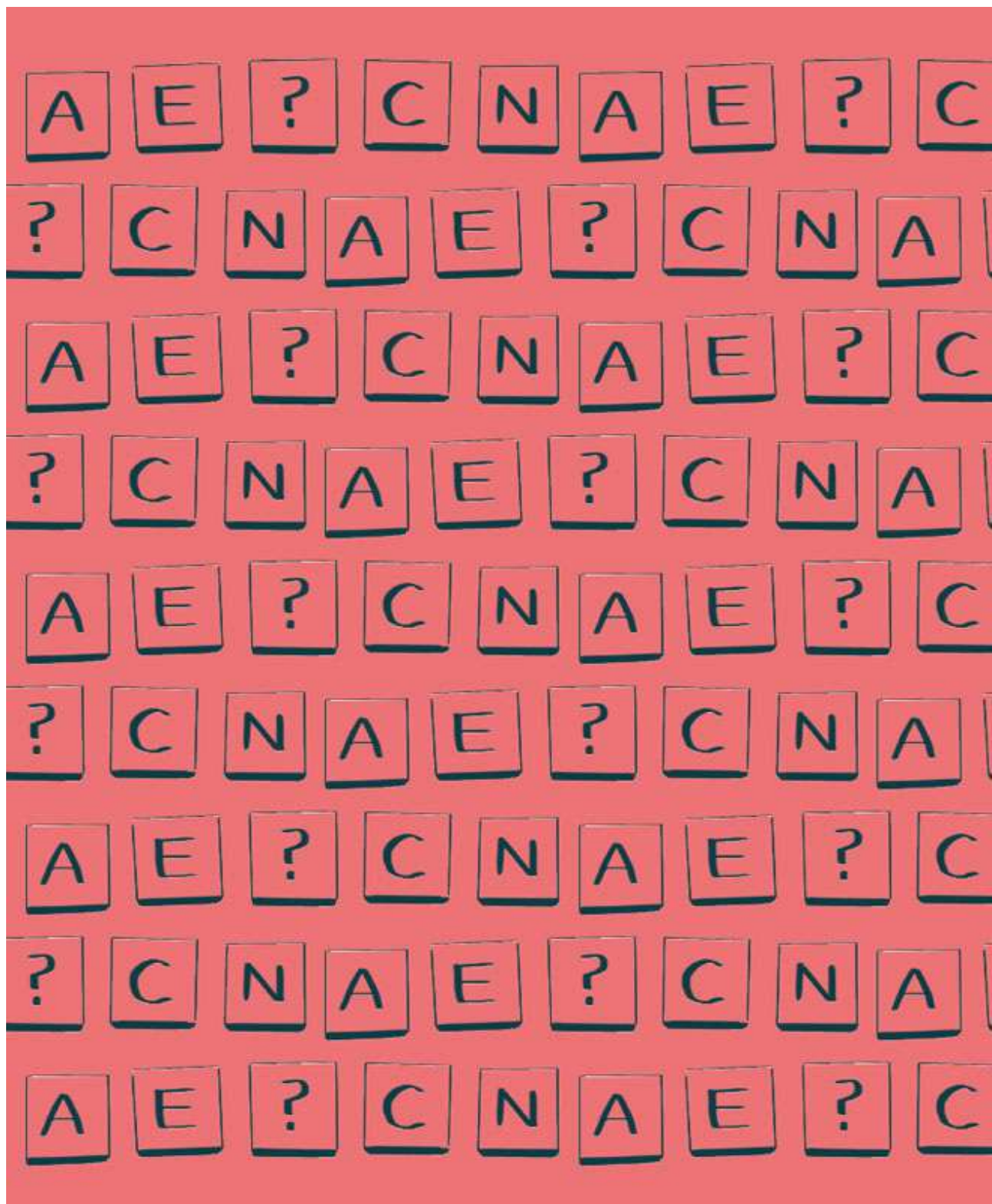
CREACIÓN DE PERSONAJES

CREACIÓN DE COREOGRAFÍAS





5. Venga



¿Qué puede ser Art Thinking?

Una vez que hemos repensado el imaginario y realizado un proceso de trasvase desde las artes hasta la educación, es el momento de intentar concretar qué significa el Art Thinking, teniendo en cuenta que este concepto lo están utilizando otras personas en otros contextos.

Además de que es imposible identificar un creador concreto o una fecha de acuñación del término, tal como Luis Camnitzer ya ha aclarado en el prólogo, no queremos dar este paso, puesto que iría en contra de nuestras propias ideas sobre cómo se genera el conocimiento. Lo que sí podemos identificar son dos ámbitos de trabajo donde el término se está manejando de manera mayoritaria, que son el diseño y las artes visuales.

En el terreno del diseño, la autora norteamericana Amy Whitaker publicó en el año 2016 el libro *Art Thinking: How to Carve Out Creative Space in a World of Schedules, Budgets, and Bosses*, donde explora cómo desarrollar la creatividad en los espacios de trabajo, y realiza un trasvase de conceptos básicos de las artes visuales hacia el diseño, entendiéndolo como una industria. Desde sus teorías, Whitaker asocia el Art Thinking con el Design Thinking, término que aparece por vez primera en 1987 de la mano del escritor Peter Rowe y que se expande a través de la fuerza del marketing de la Universidad de Stanford y de Rolf Faste durante los años ochenta y noventa. En la actualidad, el concepto de Design Thinking es un lugar común desde que George Kembel, cofundador de la d.school de Stanford, y David Kelley, fundador de la empresa de diseño estratégico IDEO, lo han popularizado y, sobre todo, lo han introducido en la educación. Sandy Speicher (Torres, 2017), actual responsable de innovación educativa en IDEO, incentiva el cambio de paradigma en educación utilizando el diseño como una herramienta de cambio.

Tanto el Design Thinking como el concepto de Art Thinking de Whitaker están orientados hacia los negocios y se basan en un concepto de la innovación en el que lo educativo se entiende como un lugar estratégico para conseguir rentabilidad.

El concepto de Art Thinking que nosotras estamos barajando, y que queremos compartir con educadores, artistas e investigadores, está en relación con lo que el Art Thinking significa para Luis Camnitzer y que se ha ido planteando desde el prólogo. En concreto, nos interesa no la definición sino la problemática que Luis plantea en el texto «Thinking about Art Thinking», publicado en el año 2015 en la revista *e-flux*. En este artículo, Luis escribe: «*All this makes me prefer to view art not as a means of production but as a form of thinking –art thinking, in fact*» («Todo esto me lleva a pensar que el arte es una forma de pensar, no un procedimiento de producción; *art thinking*, de hecho»); «*Art thinking is much more than art: it is a meta-discipline that is there to help expand the limits of other forms of thinking*» («El Art Thinking abarca mucho más allá de lo que abarcan las artes: es una metadisciplina que nos ayuda a expandir los límites de otros tipos de pensamiento»).

A diferencia de los significados que se trabajan desde el diseño y los negocios, que una vez más sitúan el concepto como una metodología para llegar a algo –recordemos la diferencia entre entrenar y educar–, el significado que Luis otorga al término sitúa el Art Thinking como una metodología para expandir los límites de cualquier forma de conocimiento, y es justo aquí donde nos reconocemos y donde queremos reposicionar el arte y la educación a partir de tres conceptos clave.



⁴¹ NC-LAB, *Laboratorio de pensamiento creativo*, 2014. NC-arte (Bogotá).

Primer encuentro experimental sobre el impacto de la creatividad como motor de transformación en diversos ámbitos: artístico, educativo, empresarial y social. Durante cuatro días, los invitados (Nicolás Paris, María Acaso, María José Arjona, Eva Morales, María Camila Sanjinés, Manel Quintana, Jordi Ferreiro y María Elena Ronderos) llevaron a cabo una serie de acciones de creación colectiva y experimentación multidisciplinar en un espacio especialmente diseñado para la ocasión.

El Art Thinking no es un campo de estudio, es un marco de acción

Tenemos la necesidad de poner encima de la mesa que, para abordar el cambio de paradigma en educación, hay que abandonar la idea de *instrucción*, de que la educación –y especialmente la educación artística– sirve para llevar a cabo *algo* que finaliza en sí mismo. Inspiradas por el concepto de *praxis* desarrollado por Meirieu, entendemos el

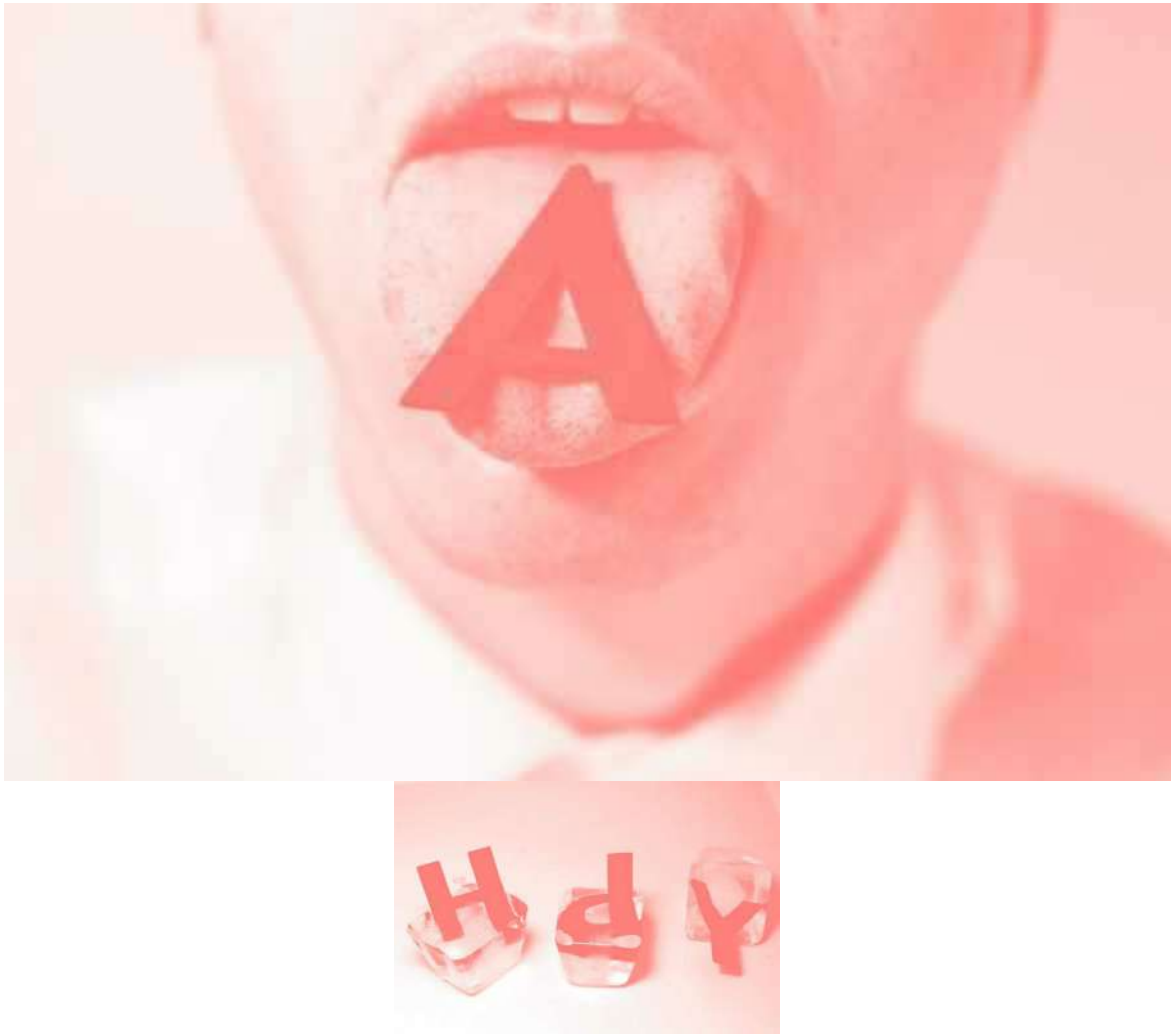
aprendizaje como un proceso interminable que no tiene un objetivo concreto, sino que tiene como meta la creación de conocimiento, aprender para sofocar el deseo de hacerlo.

Para afrontar las incógnitas del siglo XXI, necesitamos situar las artes como una estrategia educativa, unas artes que dejan de ser entendidas como *poiesis* para entenderse como *praxis*. Por esta razón queremos identificar el Art Thinking como un marco de acción; y podríamos incluso decir que lo entendemos como un marco de acción social, como un lugar que, desde los contextos educativos, aliente la idea de cambiar el mundo, de transformarlo. El Art Thinking no es una asignatura que debamos aprobar, es una fuerza que nos conmueve y que nos interpela, es un espacio político desde el que abordar las problemáticas contemporáneas para analizarlas y ver qué podemos hacer.

El Art Thinking pretende, sobre todo, transformar al que aprende. De la misma manera que Luis Camnitzer (Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016) considera que la principal función de las artes visuales es «transformar al que mira», la principal función del Art Thinking es *transformar al que aprende*. La transformación de las realidades sociales de las personas involucradas en los procesos de Art Thinking es el fin que realmente perseguimos: un mundo con una distribución equitativa del poder.

El Art Thinking pretende que el mundo sea un lugar más simétrico, en el que las metodologías de creación de conocimiento que las artes activan aumenten la libertad de pensamiento y la autoestima de los ciudadanos y ciudadanas. Desea activar conciencias y subrayar la condición política de la educación para potenciar la generación de *conocimiento propio* en vez de la deglución de *conocimiento importado*.

Y esta conexión entre arte y educación es tan importante porque, aunque el arte quiere ser un agente transformador de lo social, no lo consigue. El arte, y especialmente el arte contemporáneo, muchas veces se queda enclaustrado en los límites de un elitismo vacío, no logra conectar con los públicos ni borrar la frontera de la contemplación. El Art Thinking pretende romper esta barrera y transformar la sociedad a través del pensamiento divergente y crítico, del placer como herramienta, del empoderamiento de los educadores como intelectuales y del trabajo proyectual colaborativo.



⁴² Antonio Ferreira, *Entropión*, 2015. Universidad Complutense de Madrid.

Antonio Ferreira es un artista y teórico del arte que huye de los tradicionales formatos académicos a la hora de comunicar los resultados de sus investigaciones. Ha convertido sus conferencias en proyectos artísticos, incorporando juegos de palabras, microacciones colectivas y videoproyecciones diseñadas exprofeso, todo ello debidamente orquestado en una suerte de trabalenguas audiovisual.



⁴³ Ericka Florez y Hernán Barón, *Sobredosis de amor*, 2014-2017. Casa del Lago (Ciudad de México).

Sobredosis de amor es una «conferencia bailable» en la que dos conferencistas van poniendo música y analizando tanto las carátulas como los vídeos y las letras de las canciones. El objetivo de la acción consiste en hacer visible una problemática en relación con el cuerpo de las mujeres, los mitos locales, el narcotráfico y la salsa, todos ellos atravesados por una economía del exceso. Mientras los conferencistas hablan, la gente baila, de forma que el placer se convierte en una herramienta de aprendizaje, en un espacio político para el pensamiento crítico.

El Art Thinking es una metodología de creación de conocimiento basada en el lenguaje audiovisual y las artes contemporáneas

Desde nuestro punto de vista, el catálogo de formatos que hoy seguimos utilizando en los contextos educativos es inmensamente pobre: la lección magistral parece la única metodología posible para organizar una clase, una charla o la presentación de un libro, al tiempo que la visita guiada parece ser también el único formato de transmisión que existe en los museos. Una persona que habla y muchas personas que escuchan; una persona de pie y muchas personas sentadas. Entendiendo este libro como un espacio de reflexión, queremos pedirle a la lectora o lector que rememore las últimas experiencias educativas por las que ha pasado, repiense sus formatos y establezca cuántos de ellos se alejaron de la lección magistral. Seguramente, ninguno o muy pocos.

El Art Thinking es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales. Este giro consiste en llevar a lo educativo lo que está ocurriendo en la realidad social, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. Desplazando, que no eliminando, los lenguajes que tradicionalmente se han empleado en los contextos educativos –el lenguaje oral a partir de la lección magistral y el lenguaje escrito a partir del libro–, el Art Thinking reconoce como necesario recuperar lo que hemos llamado la *voz visual*, posicionando el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo como dos maneras de formalizar las experiencias de enseñar y aprender, como el sistema para implementar un taller, desarrollar una visita guiada, abordar una conferencia, poner en escena un curso.

La verdadera revolución en educación consiste en transformar las arquitecturas de generación de conocimiento (Piscitelli, Adaime y Binder, 2010), los formatos (Acaso, 2013). Y es aquí donde las artes pueden constituir la alternativa que estamos buscando. El Art Thinking puede ser el sistema desde el que organizar la arquitectura de transmisión de contenidos de manera contemporánea, tal y como hacen algunos colectivos como La Nocturna desde Cali, NC-LAB desde Bogotá o Pedagogías Invisibles desde Madrid. La Nocturna es el colectivo que ha diseñado la *Conferencia bailable*, un evento donde los contenidos se bailan: la danza como arquitectura de transmisión. El NC-LAB es un encuentro, diseñado por la galería NC-arte, que sustituye la organización tradicional del congreso para doscientas personas por una experiencia de actividades simultáneas que utilizan desde la instalación hasta el dibujo. Y en los innumerables eventos, clases, encuentros y jornadas diseñados e implementados por Pedagogías Invisibles, la máxima de trascender la lección magistral nos ha conducido a producir experiencias como el *Consejo de ministras*, donde se empoderó a los asistentes como políticas legitimadas que podían redactar sus propios decretos educativos, utilizando la *performance* como micrometodología.

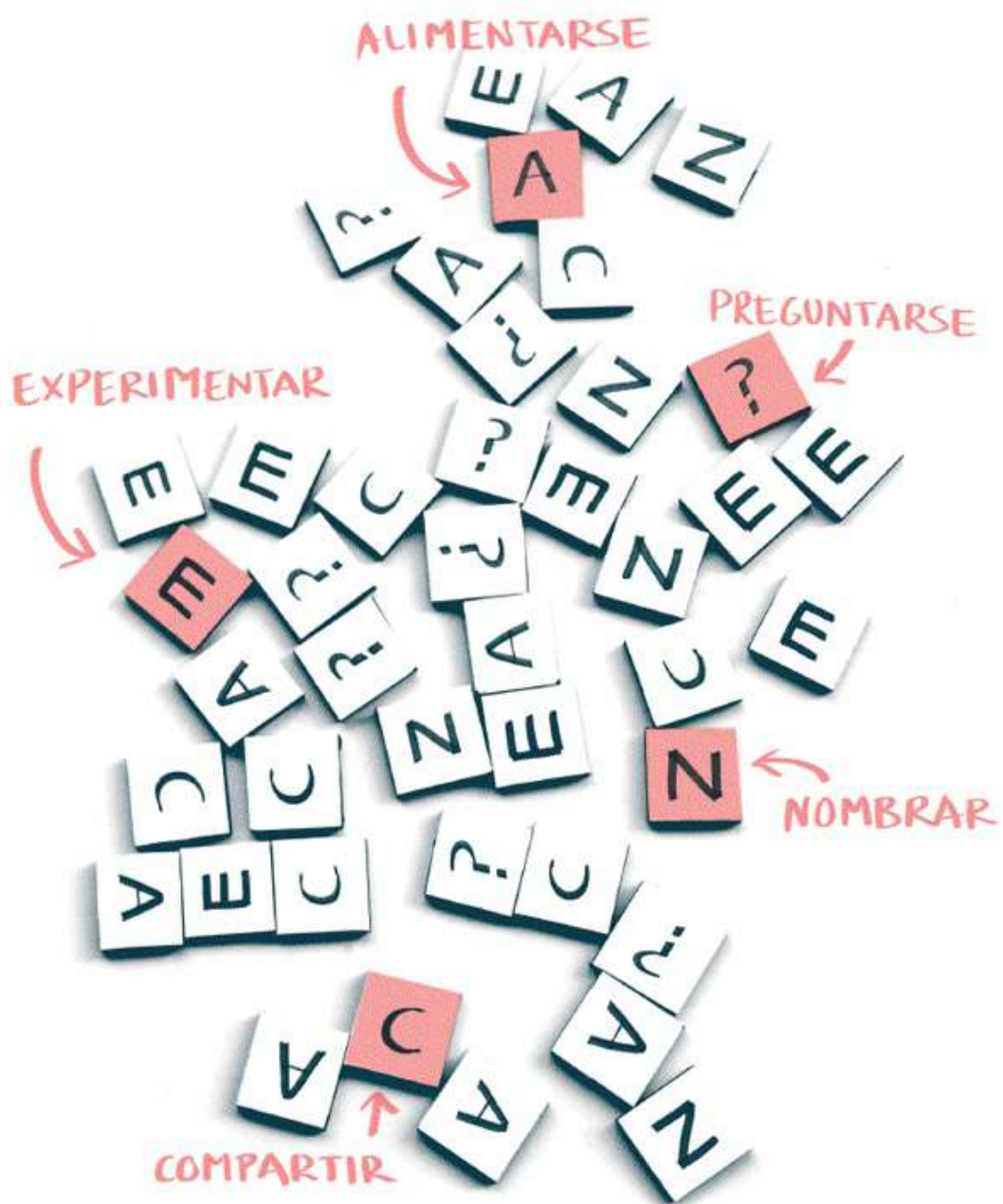
En todos estos ejemplos, los formatos educativos no sirven de voz a los formatos artísticos, a las obras de arte, sino que se entienden como producciones culturales autónomas generadoras de conocimiento, validando el trabajo en educación como un trabajo intelectual independiente.

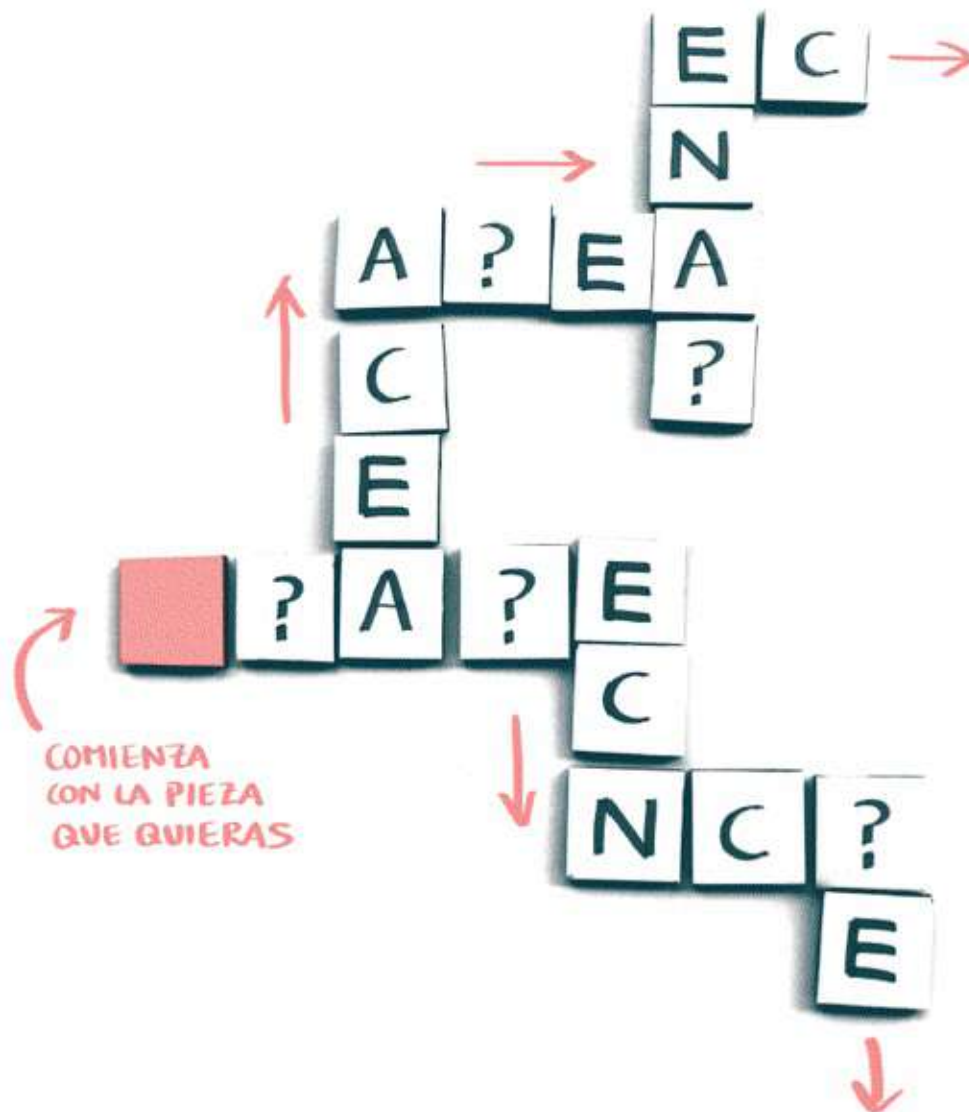
El Art Thinking como metadisciplina

Y, para terminar, recordemos que la vida no está dividida en asignaturas, y que las artes pueden ser la amalgama que estamos esperando para establecer conexiones entre temas cuando trabajamos por proyectos. Para las matemáticas, para las lenguas extranjeras, para aprender a leer y a escribir, para la geografía y la historia. Para todas ellas, el Art Thinking se configura como una metadisciplina que atraviesa cualquier conocimiento; lejos de funcionar como un contenido más, es la metodología para implementar cualquier contenido.

De ser la asignatura que da servicio al resto de asignaturas, la que se considera una distracción, las artes han de constituir la base de la educación, entenderse como el eje vertebrador para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos.







Llevando el Art Thinking a la práctica

Entendiéndolo como un marco de acción general, en «Venga» vamos a proponer una metodología de diseño y conceptualización a partir de la cual poder implementar proyectos de Art Thinking en la realidad. Pero antes queremos dejar claro que:

El Art Thinking no se puede replicar.

El Art Thinking no se implementa mediante pasos.

La *praxis* es irreplicable; la *poiesis* se puede replicar. Si queremos abordar las formas simples de manera compleja, tenemos que abandonar la idea de que existen recetas en educación y en educación artística. En segundo lugar, hemos decidido organizar esta metodología de diseño no por pasos que haya que dar –uno detrás de otro, en momentos determinados preestablecidos–, sino que hemos organizado esta secuencia a través de cinco *momentos clave* que suelen caracterizar a muchos proyectos artísticos y que pueden organizarse de diferentes maneras, dependiendo del contexto de implementación.

Estos *momentos* aparecen representados en el siguiente esquema como fichas de un juego. Como si se tratara de un dominó, cada creador elige la ficha con la que quiere empezar a elaborar su propia secuencia. Este sistema sirve para evidenciar que la creación no es un proceso lineal, sino rizomático. Las fases se suceden dependiendo de las necesidades de cada momento y van abriendo nuevos caminos sobre los que ir y volver. Por esta razón, la metáfora del dominó nos funciona como metáfora del rizoma, ya que cada momento clave puede entenderse como un nodo y cumplir el *principio de multiplicidad* y el de *ruptura significativa*.

nombrar



Este momento clave consiste en seleccionar el tema que nos parece relevante abordar y en darle un nombre.

Uno de los momentos clave más importantes a la hora de llevar a acabo un proyecto dentro del marco del Art Thinking consiste en elegir el tema sobre el que dicho proyecto va a pivotar. Dar tanta importancia a la selección de un tema conecta con muchos de los conceptos que hemos analizado en los capítulos 3 y 4, al transformar la ejecución de una manualidad en un contrarrelato, y el cumplimiento de una tarea, en una experiencia de creación de conocimiento. Recordemos que, en muchas ocasiones, la manualidad y la tarea se abordan sin desarrollar este paso, sin elegir un argumento desde el que afrontar conceptualmente el proceso que vamos a emprender, razón por la que la educación artística se acaba convirtiendo en un rosario de instrucciones tan solo válidas para pasar un rato.

PRINCIPIOS

Principio de relevancia

Para elegir un tema, podemos guiarnos por el principio de relevancia y hacernos la siguiente pregunta: ¿por qué es importante este tema en el contexto social actual? Este principio conecta con la honestidad con lo real, que añade a la pregunta anterior una nueva: ¿por qué es honesto seleccionar este tema? Esta selección la podemos hacer intrínseca o extrínsecamente.

La honestidad intrínseca nos invita a bucear dentro de nosotros mismos, a mirarnos por dentro y establecer el tema del proyecto desde una temática intrapersonal, pasando de hablar de lo que pasa a hablar de lo que *nos* pasa. Esta diferencia es fundamental, pues consigue encarnar el conocimiento como algo propio y automotivado, en vez de como algo ajeno e impuesto. Por lo tanto, conectado con la realidad, el tema se convertirá en *contenido vital*, en un grupo de contenidos conectados con nuestro propio proyecto de vida, deshaciendo la frontera entre lo que me pide el educador por obligación y lo que me pido yo a mí mismo como estudiante o espectador.

Pero también, en un giro hacia fuera, la honestidad extrínseca nos invita a mirar al exterior para abordar los problemas de los otros: el narcotráfico, la ecología o la obesidad

infantil son algunos de los infinitos temas que se pueden abordar.

Principio de democracia y respeto

La elección del tema ha de hacerse de manera democrática y en comunidad, pudiendo ser el momento que nos lleve al modelo asambleario que utilizan muchos colectivos para organizarse, optando por la rotación como un proceso de trabajo de las dinámicas de poder.

En este punto considero necesario recalcar la importancia de que el educador respete los temas que acaban siendo elegidos por el resto de la comunidad de aprendizaje. No se puede cambiar de manera unidireccional la decisión tomada por una comunidad honesta, que ha debatido sobre la selección de un problema y ha llegado a una solución. Aunque dicha comunidad la formen niños y niñas de seis años que han elegido la muerte como tema de su proyecto, debemos activar el principio de democracia y aceptar un resultado consensuado. Este proceso de respeto es especialmente importante en la conjunción de la infancia y la adolescencia con selecciones que, desde posturas adultas, pueden parecernos poco apropiadas. Ningún tema es poco apropiado; es más, quizá los que desde una óptica más conservadora nos parezcan poco apropiados son, precisamente, los que hay que abordar para conectar con el *principio de honestidad*, de manera que si un grupo de adolescentes decide abordar el tema de la pornografía, no solo hemos de respetar su decisión, sino que esta decisión convertirá el proyecto en una actividad que se alejará del simulacro pedagógico habitual.

Principio de transformación social

Los temas no solo han de ser honestos, sino que, para cumplir con el marco de trabajo del Art Thinking, han de inscribir una transformación en el mundo. No solo han de servir para visualizar un problema: han de producir esa alteración. En este punto aparece el marco del aprendizaje-servicio, una propuesta metodológica que conecta los proyectos educativos con la realidad social invitándonos a repensar el para qué. ¿Para qué desarrollamos un proyecto relacionado con la anorexia? Para mejorar las condiciones de vida de las personas que están sufriendo esta enfermedad, no solo en nuestra comunidad de aprendizaje, sino también en la asociación del barrio.

Principio de conexión curricular

Y, por último, los temas han de estar relacionados con las necesidades de los contextos en los que van a desarrollarse: el currículum en la educación formal, las exposiciones en las instituciones culturales (educación no formal) y cualquier propuesta en la educación informal. Este principio de conexión es posible, solo necesita de un poco de remix por parte de la comunidad de aprendizaje, porque cualquier tema relevante puede conectarse con el currículum oficial o la exposición de turno.

ACCIONES

Elegir el tema

Elegir un argumento nos convierte de alguna manera en comisarios: hay muchos motivos sobre los que trabajar, muchos problemas que solucionar, y, debido a que esta elección marcará una parte importante del desarrollo del proyecto, es uno de los momentos clave determinantes.

Recordemos que uno de los elementos que el arte contemporáneo nos brinda es, precisamente, esta posibilidad de conectar de manera infinita, puesto que el arte contemporáneo aborda cualquier temática, mostrando esas narrativas particulares que otros momentos históricos y otros tipos de artes se han preocupado por ocultar.

Dar nombre al tema

Nosotras las putas fue el nombre de una experiencia de aprendizaje que tenía por meta diseccionar los procesos de cosificación de las mujeres en la comunicación visual actual. Todavía hoy me encuentro con antiguos alumnos que me paran por la calle y se acuerdan en concreto de este proyecto, y estoy segura de que uno de los motivos es el nombre que le asigné.

Ponerle un nombre al proyecto es un ejercicio fundamental, un procedimiento que resume el tema que hemos elegido y lo dota de identidad. El *naming*, que es como en las lenguas anglosajonas se denomina a este proceso de nombrar, es una técnica vinculada al marketing que desempeña un papel crucial en las estrategias de comunicación. Pero no solo el marketing se ha ocupado de este proceso: las novelistas, los poetas, las directoras de cine o de teatro, los artistas en general conocen la importancia de un buen nombre en el impacto social de sus creaciones, por lo que invierten esfuerzo y tiempo en diseñar y desarrollar nombres sorprendentes, razón por la que hay que desplazar este procedimiento desde las artes hasta la educación.



rethinking museums pedagogy:
from the modernist paradigm to the posmuseum

maría acaso



West Norway Museum of Decorative Art

www.vk.museum.no

Tuesday 12 Sept 3 pm to 5 pm

Nordahl Bruns gate 9 Bergen

la educación artística no son
manualidades

maría acaso + clara megías



www.mac.org.co
www.uniminuto.edu

Uniminuto Calle 81B No. 72B-70
Auditorio C202 Edificio San Juan Eudes
Martes 16 Oct 8 pm-6 pm
Miércoles 17 Oct de 8am-5 pm



⁴⁴ Colección de carteles de diferentes eventos de formación de profesores impartidos por María Acaso y Clara Megías.

Muchos artistas ponen nombre a sus proyectos desde el comienzo; otros lo encuentran al final; otros lo cambian continuamente. El proceso de nombrar es orgánico, fluido, y solo termina cuando tenemos claro el nombre elegido, acción que podemos abordar de tres maneras:

Nombrar como un proceso descriptivo

El nombre ha de aludir a la temática específica del proyecto para que pueda ser identificado con unos temas y no con otros. Por ejemplo, cuando me invitaron a dar una charla sobre las posibilidades creativas en la evaluación, decidí llamarla «Del suspenso al suspense». El término *suspenso* aludía de forma descriptiva a la temática del evento, identificando su naturaleza.

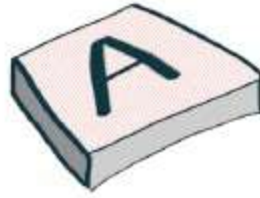
Nombrar como un proceso de extrañamiento

Pero, además de ser descriptivo, es importante que el nombre incorpore algún elemento detonador, diferente, extraño, para lo cual, lo mejor es introducir el lenguaje metafórico y el sentido del humor. Por esta razón pasamos del *suspenso* al *suspense*: a lo descriptivo añadí lo narrativo y el extrañamiento, transformando el acto de nombrar en la creación de un detonante de fuerza sorprendente.

Nombrar como un proceso político

Recordemos que nombrar es un acto político que nos sirve para reivindicar la autoría, nuestro papel como agentes creadores y el empoderamiento de los educadores como productores culturales. Y recordemos también que, en el presente, estamos trabajando nuevos modelos de autoría, como vimos en «Tú eres un artista, y tus alumnos, también».

alimentarse



Este momento clave consiste en investigar qué cuerpo de conocimientos han construido otras personas sobre el tema seleccionado.

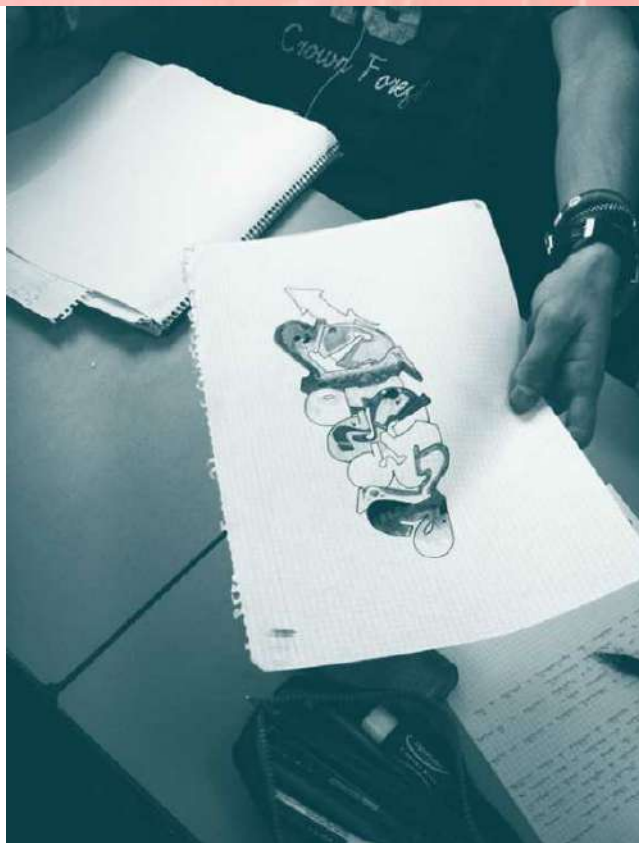
Cuando decidimos trabajar sobre un tema concreto, es importante buscar y consultar información sobre ese tema. La mayoría de los artistas consultan todo tipo de fuentes externas (escritas, visuales y audiovisuales) para realizar sus obras, entendiendo las acciones de buscar, seleccionar, clasificar y archivar como etapas inherentes al desarrollo de su trabajo.

Saber qué han hecho otras personas supone aceptar el remix y la copia creativa como métodos de creación de conocimiento; significa negar, desde la práctica, la idea de que la creación emerge cuando el genio está solo en su torre de marfil, para aceptar que los procesos de creación contemporáneos provienen de la contaminación con los demás, nacen de la comunicación y no del aislamiento.

PRINCIPIOS

Principio de simetría visual

La clave de organización de este archivo es la simetría visual, es decir, que el archivo esté compuesto en un 50% por macrorrelatos y cultura visual, y en otro 50%, por microrrelatos y arte contemporáneo.





⁴⁵ Núbol (Clara Megías y Eva Morales), *La hoja de atrás*, 2011. IES Complutense (Alcalá de Henares, Madrid).

Proyecto realizado en colaboración con estudiantes de la ESO que se desarrolló en tres fases. Durante la primera, se creó un archivo con las últimas hojas de los cuadernos de los estudiantes de todo el instituto; la segunda consistió en analizar los elementos que aparecían en dicho material (dibujos, garabatos, conversaciones, anotaciones, etc.); y, en la tercera, se llevó a cabo una intervención en el instituto que consistió en crear un homenaje a las hojas dibujando con tiza en el suelo del patio.

ACCIONES

Buscar/surfear/seleccionar

Nunca antes había sido tan excitante, y a la vez tan complejo, buscar información como en el momento presente. En la época de la *infoxicación* (término acuñado por Alfons Cornella en el año 2000), saber seleccionar el contenido relevante y especialmente significativo es una de las competencias más importantes que un educador puede llevar a cabo.

Clasificar/archivar

Una vez seleccionada la información, tenemos que clasificarla y archivarla de manera crítica, generando un archivo de hallazgos lo más variado posible, al más puro estilo etnográfico: recopilando y clasificando objetos, dibujando mapas o registrando el testimonio de otras personas. Estos procesos de investigación y recopilación se denominan *arte de archivo*, y son el formato de trabajo de algunos de los artistas contemporáneos.

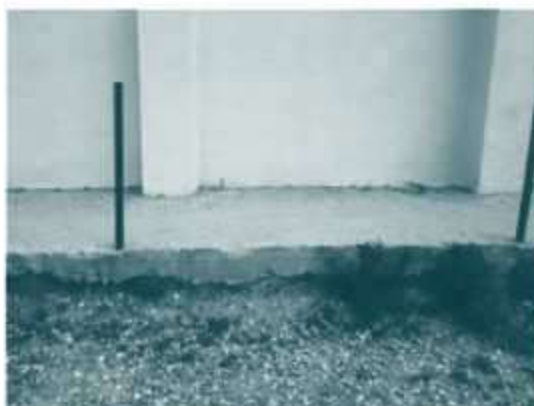
Los hallazgos pueden clasificarse en dos grandes grupos: archivos de cualquier tipo de información y archivos de carácter visual.

Archivos de cualquier tipo

En este punto hay que seleccionar recursos lo más variados posibles formalmente sobre el tema que nos interesa: textos, cómics, películas, exposiciones, podcast, conversaciones... Cuanto más variadas sean las fuentes de información, más compleja e interesante será la inspiración.

Archivos visuales

Para desarrollar un proyecto de Art Thinking es necesario, sobre todo, crear un archivo de productos visuales. Por esta razón es importante tener en cuenta que el Art Thinking es «mucho más que las artes», de manera que cualquier tipo de producto visual puede entrar en la creación de estos archivos. Lo natural es elaborar un archivo de imágenes bidimensionales (fotografías y vídeos), aunque también se pueden llevar a cabo archivos de productos visuales tridimensionales.



⁴⁶ Iván (estudiante de 4.º de la ESO), *Sitios en los que he hecho el amor*, 2013. IES Castillo del Águila (Villaluenga de la Sagra, Toledo).

Proyecto de archivo desarrollado por un estudiante de 4.º de la ESO como trabajo final de la asignatura «Educación plástica y visual». Iván decidió realizar un archivo fotográfico de los lugares en los que había mantenido relaciones sexuales.

experimental



Este momento clave consiste en conceptualizar y seleccionar las dinámicas que darán forma a la arquitectura de generación de conocimiento del proyecto.

En alguna etapa del proyecto nos hacemos esta pregunta: ¿cómo formalizo los contenidos en una secuencia práctica? Llega el *momento clave* en el que tenemos que construir la arquitectura de creación de conocimiento. En este punto es muy interesante recordar las palabras exactas de Alejandro Piscitelli (Piscitelli, Adaime y Binder, 2010: 22): «Las energías deben estar puestas no solo en lo que vamos a transmitir o en su formato sino, sobre todo, en la arquitectura de la transmisión».

Si elegimos la metáfora del profesor como arquitecto, la arquitectura de transmisión o, como nos gusta más a nosotras, de generación de conocimiento, es una estructura invisible sobre la que se sustentan las experiencias que diseñamos; es el esqueleto de las metodologías que implementamos, un armazón que se despliega tanto dentro del conjunto de actividades que formalizan nuestro proyecto como dentro de cada actividad en sí misma.

La arquitectura de transmisión no tiene que ver tanto con la selección de contenidos —que puede que ya hayamos hecho en «Nombrar»— como con el sistema de formalizar dichos contenidos, de darles cuerpo y presentárselos a la comunidad de aprendizaje. La propuesta que queremos lanzar es que la forma de conceptualizar, diseñar y llevar a la realidad un proyecto educativo del siglo XXI debe incorporar metodologías de generación de conocimiento basadas en las artes, lo que multiplica por mil las posibilidades de desarrollar dichas metodologías, que pasan de ser únicas y repetirse constantemente a ser infinitas y repetirse solo en caso necesario.

Para abordar el diseño de arquitecturas de generación de conocimiento contemporáneas, hemos desarrollado cuatro principios.

PRINCIPIOS

Principio de complejidad

Cualquier proyecto educativo, aunque no se disponga de mucho tiempo (y estoy pensando en las clases de la ESO de cincuenta minutos), tiene que considerar diferentes

dinámicas de implementación. Para que una sola dinámica conduzca a un proceso de aprendizaje significativo, ha de ser de una potencia y una intensidad que son difíciles de alcanzar. Es lo que ocurre con ciertas charlas y conferencias cuando el orador es brillante pero, como esto es imposible que ocurra todos los días, necesitamos combinar diferentes metodologías, de manera que, en un espacio temporal de dos horas, podamos implementar tres metodologías: un detonante de inicio, una dinámica central y otra de salida.

Principio de coherencia

Un proyecto de Art Thinking no consiste en una serie de dinámicas fragmentadas sin relación entre ellas, sino que estas dinámicas han de entenderse como piezas que forman parte de un todo. Como nos recomienda Antonio Rodríguez de las Heras (2014), mientras que *un fragmento* puede entenderse como un elemento independiente sin conexión con los demás, *una pieza* forma parte de una estructura superior que la engloba. Esta estructura ha de partir de una posición política desde donde articular conceptual y temporalmente tanto cada dinámica como el conjunto de dinámicas que se van a desarrollar.

El diseño de programas sin un posicionamiento que los englobe ocurre especialmente en las instituciones culturales y en los museos: las actividades que los conforman son siempre las mismas (escolares, para familias, visitas guiadas, etc.), pero cada una de ellas se desarrolla independientemente de las otras, sin un principio de coherencia que consiga que los públicos las perciban como partes de una programación común. Por eso es de suma importancia dotar de sentido a las piezas, engarzarlas en una cadena significativa que se construya alrededor de otra cadena de conceptos interrelacionados.





47 Comunidad de aprendizaje de «Bases didácticas de la educación artística», *Experimentando con la arquitectura de transmisión*, 2016. Universidad Complutense de Madrid.





⁴⁸ Comunidad de aprendizaje de «Fundamentos de educación artística», *De la clase al refugio: transformando el espacio del aula*, 2014. ESCUNI-Escuela de Magisterio (Madrid).

Principio de error

Experimentar es lo opuesto a hacer las cosas de manera controlada, por lo que la improvisación y el error son procesos inherentes a cualquier trabajo de Art Thinking. Experimentar significa probar, improvisar, remezclar, equivocarse, seleccionar y

desechar. Hemos de aceptar que las cosas no siempre ocurren como las hemos planeado; resignificar el fracaso es la única manera de continuar aprendiendo.

Principio de democracia

Para terminar, nada mejor que iniciar procesos de co-diseño de las dinámicas con los estudiantes, los públicos y nuestros hijos o hijas. Porque, en educación, la democracia consiste en involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones para el desarrollo de los proyectos que se van a emprender, en vez de invitarlos a participar en proyectos ya cerrados. Dejémosles decidir: decidir cómo quieren el mobiliario, cuándo y cómo se cierra la puerta, si quieren o no quieren comer, así como las dinámicas de cierre y de inicio de cada sesión.

ACCIONES

Cualquier arquitectura de generación de conocimiento está compuesta por diferentes dinámicas, estrategias, experiencias, metodologías y formatos. Para construir cada una de estas dinámicas hay que tener en cuenta tres factores: el espacio, los tiempos y los lenguajes de transmisión. Es necesario señalar que las decisiones que se toman en torno a estos tres factores no suelen ser consecutivas, no siguen un orden, sino que se dan de manera holística y muchas veces a la vez.

Transformar el espacio

El espacio es un recurso imprescindible a la hora de constituir una arquitectura de transmisión. La lección magistral, arquitectura de transmisión de conocimiento por excelencia, opera desde una estructura espacial piramidal: el orador se sitúa en un extremo de la sala –muchas veces, en un atrio o tarima–, mientras que el público se despliega de forma ordenada en el otro extremo, en una situación espacial inferior. Para asegurar que toda la atención se concentre en el orador, el mobiliario está dispuesto de tal manera que imposibilita la comunicación entre el público: los asistentes no pueden ver más que la nuca de la persona que está sentada delante. Esta organización espacial podría ser catalogada de vertical/unidireccional y necesita un mobiliario específico.

Si trabajamos en grupos y por proyectos, la estructura anterior no nos sirve, porque necesitamos que los participantes interactúen entre sí y, por lo tanto, que puedan mirarse. La distribución tiene que ser muy diferente a la anterior, ha de ser horizontal/pequeño grupo, y para ello lo mejor tal vez sea una organización por islas. Pero si tenemos cien participantes y queremos realizar una acción performativa conjunta, entonces tenemos que volver a utilizar un espacio diáfano con una organización horizontal/gran grupo.

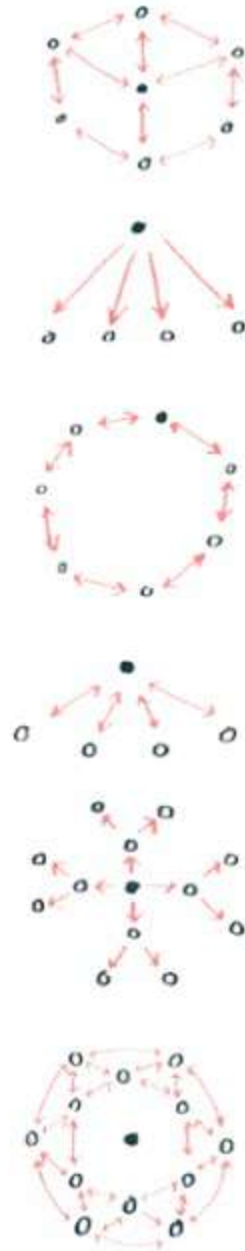
Estos son solo tres ejemplos de posibles organizaciones del espacio. Lo importante es que entendamos el espacio como una herramienta para el aprendizaje y que lo utilicemos en ese sentido. En los proyectos de Art Thinking, los espacios y el mobiliario se configuran como piezas de la arquitectura de transmisión, y tenemos que darnos la libertad de ser creativos con ellos.

Organizar los tiempos: del tiempo lineal al tiempo divergente

El tiempo es el segundo factor clave a la hora de implementar un proyecto educativo. Dependiendo del tiempo del que dispongamos, podemos trabajar con una organización temporal donde la misma metodología se sucede de forma constante: todos los participantes desarrollan la misma acción (escuchar, en la lección magistral) al mismo tiempo. Pero, y esto es lo que proponemos desde el Art Thinking, puede ser que distribuyamos diversas metodologías en las diferentes franjas horarias y que los participantes hagan cosas distintas de manera simultánea. Esta solución temporal basada en la rotación desfragmentará la experiencia lineal del evento, convirtiéndolo en una experiencia de tiempos diversos, no lineales, y mucho más dinámicos que el tiempo plano de una lección magistral.

ARQUITECTURA DE TRANSMISIÓN

—> DIRECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
 ○ ESTUDIANTE
 ● DOCENTE



Transformar el lenguaje

Además del espacio y los tiempos, también tenemos que seleccionar los lenguajes de transmisión. Ya nos hemos referido antes a la necesidad de recuperar nuestra voz visual y a que nuestro principal lenguaje de generación de conocimiento sea el audiovisual.

En este punto también se desarrollan varias acciones a la vez: basándonos en el espacio y en el tiempo que hayamos elegido, tenemos que seleccionar la figura retórica (formalización retórica) que mejor encaje con lo que queremos transmitir; una figura que quedará formalizada mediante la elección de una técnica determinada, utilizando los materiales y soportes más adecuados, unos materiales concebidos como dispositivos para generar ideas.

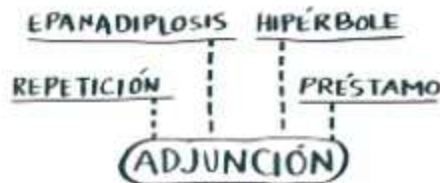
TIPOS DE FIGURAS RETÓRICAS



0 → X



0 ↔ 0



0 → 0



X

La retórica visual como herramienta de diseño y formalización conceptual en educación

La retórica visual es un procedimiento de creación de significado que proviene del mundo de la literatura, que se desarrolla en las artes visuales y, un poco más tarde, en la publicidad. Del mismo modo que en la literatura, en las artes visuales, la retórica visual funciona mediante tropos o figuras retóricas.

Tal y como hicimos en *El lenguaje visual* (Acaso, 2006b), de la enorme variedad de figuras retóricas existentes, hemos seleccionado las diez que más se emplean y las hemos clasificado en cuatro grupos que vamos a desplazar desde el mundo de las artes visuales y la publicidad hasta la pedagogía.

Antes de pasar a describirlas, es interesante hacer dos aclaraciones. La primera es que esta clasificación parte del lenguaje escrito, no es originaria del lenguaje visual, ni mucho menos del mundo de la pedagogía, y esto puede producir que figuras que nos parecen muy claras en el lenguaje verbal no sean tan fáciles de clasificar en el visual e, incluso, que sean difíciles de entender en lo pedagógico. La segunda es que no debemos olvidar que cualquier producto cultural, entre los que se cuentan los productos pedagógicos, puede presentar varias figuras retóricas a la vez, la mayoría de ellas basadas en la sustitución.

sustitución

metáfora/alegoría

Estamos utilizando una metáfora cuando remplazamos algún elemento de nuestro discurso por otro, según una relación de semejanza de carácter arbitrario, es decir, un hallazgo personal al que ha llegado el productor cultural y mediante el cual establece el juego de sustitución. El ejemplo típico para entender esta figura es cuando nos referimos a los cabellos de alguien como «de oro»: en este caso estamos sustituyendo el adjetivo *rubio* por el sustantivo *oro*, debido a una relación de semejanza basada en el color. El elemento que se sustituye (rubio) se denomina *concepto fuente* y el elemento sustituidor se denomina *concepto diana*. Cuando en una obra de arte o pedagógica existen varias metáforas a la vez estamos ante una alegoría.

En el año 2015, Pedagogías Invisibles fue invitada a participar en la TEDx Barcelona Education para realizar una serie de talleres. En uno de ellos, los objetos detonadores que introdujeron el extrañamiento fueron un conjunto de espejos con los que los participantes eran invitados a mirarse a sí mismos y a los demás con una mirada nueva. Los espejos, empleando la técnica del *ready-made*, sustituían claramente al inconsciente, esa zona inquietante de nuestra individualidad que, en educación, nos da mucho respeto visibilizar en un plano consciente. A través de un ejercicio retórico de sustitución, volver a mirarse a uno mismo y a los demás se convirtió en una dinámica de Art Thinking en la que el juego de los reflejos detonaban la necesidad de incorporar el inconsciente en el aula.



[49](#) Pedagogías Invisibles, *Inconsciente*, 2015. TEDx Education (Barcelona).

metonimia

La metonimia aparece cuando la sustitución se realiza, no según un criterio de similitud, sino según un criterio de contigüidad, es decir, cuando la relación entre los conceptos fuente y diana es física en algún punto. Por ejemplo, cuando nos referimos al final de la cama como «los pies de la cama» estamos utilizando una metonimia: la relación que se establece entre el concepto fuente y el concepto diana es de contigüidad, puesto que en la zona a la que nos referimos suelen reposar los pies del que duerme.

Durante varios años hemos sido invitadas a la KHIB (Escuela Nacional de Artes de Bergen) para participar en el PPU, el programa de pedagogía para artistas. Tanto Clara como yo hemos utilizado en estas ocasiones el Art Thinking para generar nuestras prácticas, y muchas veces los propios zapatos de los participantes han sido el material del cual hemos partido para crear la arquitectura de generación de conocimiento.

Este uso de los zapatos puede ser una metonimia si lo entendemos como la relación de contigüidad que existe entre los zapatos y la piel de quien los lleva, y si concebimos los zapatos como una representación del individuo que los calza. Son múltiples las dinámicas que pueden realizarse utilizando los zapatos de los participantes, pero la que más me gusta de todas es la que consiste en intentar caminar con el calzado de otros: este acto explicita claramente la dificultad que entraña ponerse en el lugar del otro.



⁵⁰ María Acaso y Clara Megías, *Arquitecturas de transmisión*, 2013. KHIB (Bergen, Noruega).

calambur, juego visual o trampantojo

El calambur, también denominado juego visual o trampantojo, es una figura retórica que consiste en un engaño visual explícito: percibimos un contenido que realmente no ha sido representado. Según algunos autores, todas las imágenes en las que el espacio está figurado mediante sistemas de perspectiva lineal están utilizando esta figura retórica, puesto que la imagen engaña al ojo y consigue que el espectador perciba una información que no existe en el propio sistema de representación.

En el año 2013, Clara realizó un ejercicio con los estudiantes con los que compartía asignatura que consistía en captar imágenes de la naturaleza dentro del recinto arquitectónico artificial donde tenían lugar las clases. Para captar estos espacios naturales, los espejos entraron de nuevo en acción, esta vez como marco delimitador de las escasas estructuras naturales existentes en el recinto. Las hojas de la palmera reflejadas nos remiten a un exótico palmeral inexistente, razón por la que podemos catalogar esta figura de trampantojo: en el patio de hormigón, la naturaleza es una excepción; el espejo genera una ilusión que no se corresponde con la realidad.



⁵¹ Clara Megías, *Natural-artificial*, 2013. ESCUNI (Madrid).

prosopopeya o personificación

En el año 2015, Jordi Ferreiro diseñó e implementó dentro de la programación educativa del MACBA lo que denominó como *visitas performativas*, un formato de generación de conocimiento en el museo que intenta alejarse de las visitas tradicionales.

En *El traje nuevo del emperador*, una de las acciones que articulaban el total de la visita, los participantes se encontraban, en una de las salas, una réplica del museo en cartón. En un momento dado, la réplica del museo cobra vida, se personifica y establece una conversación con el propio educador.

La figura de un museo hablante, actuando desde el más arquitectónico de los extrañamientos, funcionó como un material efervescente que permitió evidenciar las diferentes quejas que la institución albergaba. El tropo que dio forma conceptual al proceso fue la prosopopeya o personificación, que consiste en otorgar acciones o cualidades animadas o humanas a objetos inanimados o animales.



⁵² Jordi Ferreiro, *El traje nuevo del emperador*, 2015. MACBA (Barcelona).

comparación

paralelismo y oposición

La oposición y el paralelismo son dos figuras de comparación: el juego retórico aparece al relacionar dos componentes de la misma representación. Cuando la comparación se realiza entre dos elementos que se oponen explícitamente estamos ante una oposición, y cuando estos elementos se asemejan, ante un paralelismo.

En la imagen superior podemos ver un fotograma de un vídeo realizado por Núbol, *Qué nos une, qué nos separa*, en el que se unen las caras de un profesor y un estudiante para crear un solo rostro. Para reforzar la idea de comparación, el audio reproduce los monólogos de cada uno de los protagonistas del acto educativo, en los que ambos rememoran todo lo que tienen en común y todo lo que tienen de diferente. En esta pieza, el significado emerge tanto por paralelismo como por oposición, visibilizando la necesidad de que los dos principales agentes del acto educativo se comuniquen, puesto que, en muchos casos, se sienten como dos auténticos extraños.



53 Núbol (Clara Megías y Eva Morales), *Qué nos une, qué nos separa*, 2011-2013. IES Castillo del Águila (Villaluenga de la Sagra, Toledo).

adjunción

repetición o anáfora

Estamos ante una repetición o anáfora cuando el autor, de forma deliberada y con voluntad de sentido, repite alguno de los elementos de la producción cultural. El proceso de repetición puede tener varios significados; por ejemplo, cuando Andy Warhol lo utilizaba en sus serigrafías buscaba que las representaciones artísticas fuesen lo más parecidas posible a las representaciones comerciales, producidas en serie y, por lo tanto, repetidas. Mediante este juego retórico, quería transmitir la idea de que el arte debía dejar de ser un objeto único hecho a mano para pasar a ser un elemento creado de forma industrial. A partir de este recurso de Warhol, han sido muchos los publicistas que han incorporado la anáfora en sus campañas.

En el año 2014 participé en el NC-LAB, un evento sobre educación y creatividad, promovido por la galería NC-arte, que tuvo lugar en Bogotá. El programa que diseñé e implementé para la ocasión se llamó «Sacudida», y estaba dividido en cinco acciones independientes pero conectadas, una de las cuales, *Callando al general*, tenía como objetivo poner en escena el tema del poder en el aula. A través de una sucesión de escaleras, que fueron utilizadas como elemento metafórico (poder: elemento fuente; la escalera: elemento diana), se desarrollaron diferentes acciones performativas.

Uno de los recursos retóricos que enfatizaron el significado de la pieza fue el uso de la repetición, en este caso para acentuar la contundencia con la que los usos antidemocráticos del poder se emplean una y otra vez en las aulas. La persistencia, la constancia y la firmeza de este uso se representaron mediante la figura de repetición y una organización alineada de las escaleras. Pensemos por un momento lo diferente que hubiese sido el significado del mensaje si las escaleras no hubieran estado alineadas ni ordenadas de una manera repetitiva.



54 María Acaso, *Callando al general*, 2014. NC-arte (Bogotá).

epanadiplosis

La epanadiplosis es el recurso, empleado principalmente en la literatura, en el que el principio y el final de una misma secuencia se repite en la misma escena. Para emplear este discurso en el lenguaje visual es imprescindible introducir el factor tiempo, por lo que se usa sobre todo en imágenes en movimiento, *performances* y acciones, y muy poco en las representaciones estáticas.

Cuando una acción pedagógica empieza y termina de la misma forma estamos utilizando una epanadiplosis en educación. Esto fue lo que hicimos Clara y yo en otra de las piezas que hemos diseñado juntas y que tenía lugar justo el primer día de clase, cuando los estudiantes llegaban un tanto despistados por el nombre de la asignatura.

Clara, bien pertrechada con una bata, me acompañaba hasta el aula, y allí, sin dejarme hablar apenas, les explicaba a los estudiantes que yo me iba a ausentar durante los próximos meses y que ella se haría cargo de la asignatura. El curso iba a ser verdaderamente trágico: lleno de exámenes, de libros de texto, de ejercicios interminables y de otros sistemas de control absurdos.

Cuando habían pasado unos diez minutos de pedagogía tóxica, los estudiantes estaban literalmente exasperados, y su comunicación no verbal ponía de manifiesto una indignación que el miedo al profesor y a la institución no les dejaba transmitir a través de su comunicación verbal. Entonces, y solo entonces, les preguntábamos si creían que esta organización del curso tenía algún sentido. Ese era el momento en el que nos descubríamos y revelábamos que nuestra propuesta era una farsa; que, en realidad, el curso iba a consistir en todo lo contrario y que realizábamos esta acción precisamente para visualizar, para encardinar corporalmente, el sinsentido de la pedagogía tóxica. La indignación daba paso a la sorpresa y a la alegría, se sentían liberados. En ese mismo curso, pero el último día de clase, recordamos lo que había ocurrido el primer día para analizar nuestro proceso de transformación. Recordar el último día de clase lo que pasó el primero es una epanadiplosis, un recurso retórico que vuelve narrativo el discurso descriptivo de la educación tradicional, hundiendo sus raíces en la psique de unos estudiantes que difícilmente podrán olvidar una experiencia tan barroca.



55 María Acaso y Clara Megías, *Pedagogía tóxica*, 2011. Universidad Complutense de Madrid.

hipérbole

Estamos ante una hipóbole cuando el autor exagera de forma explícita algún elemento del producto visual para expresar un significado. En el año 2015 tuve la oportunidad de hacer lo que siempre había soñado: implementar un curso de doctorado en una piscina. El tema no podía ser otro que las implicaciones del cuerpo en la educación, y para trabajar sobre el cuerpo, nada mejor que el agua. Así que me dirigí, junto con los estudiantes de doctorado con los que compartí la acción, a la piscina olímpica de la Universidad del Cauca (Colombia) para co-diseñar una acción acuática a la que denominamos *SPA*.

Ya hemos visto que el espacio que elegimos para realizar una actividad se puede entender como un detonante, como un mecanismo de extrañamiento en sí mismo y, en este caso, como una hipóbole. La decisión de realizar la acción en una piscina, de experimentar el agua como un continente que nos envuelve en vez de como un contenido que bebemos, constituyó en sí misma un recurso exagerado, un recurso cuya escala nos superaba, y que, desde su potencia transformadora, logró modificar de manera radical la arquitectura de transmisión de un curso de doctorado.



⁵⁶ María Acaso, *SPA*, 2015. Universidad del Cauca (Colombia).

préstamo o apropiacionismo

Cuando un autor recurre a otra imagen, al estilo de otro autor o a un tema que no es el de la propia representación para argumentar su discurso, está usando la figura retórica de préstamo. En la construcción de la imagen comercial es muy habitual, y son muchas las campañas publicitarias que se basan en estilos y obras de artistas. Cuando se realiza este proceso en las imágenes artísticas, los autores suelen preferir utilizar las obras de otros artistas, tal y como hizo Marcel Duchamp en su famosa versión de la Mona Lisa con bigote. En este caso, el proceso se denomina *apropiacionismo* y es uno de los recursos retóricos que más se emplean en el arte contemporáneo.

Siempre he pensado que resulta verdaderamente triste pasar el último día de curso experimentando un examen que tantos sentimientos dolorosos inspira, por eso prefiero realizar una *Evaluaparty*, una fiesta de despedida que constituye en sí misma una experiencia de evaluación creativa. En el año 2016, la comunidad de aprendizaje de la asignatura «Bases didácticas de la educación artística» decidimos disfrutar de nuestro último día de aprendizaje juntos desarrollando varias acciones. Una de ellas consistió en escenificar una versión contemporánea de *La última cena* en la que cada uno de los apóstoles, en vez de mirar al espectador, se regodeaba en la contemplación de la pantalla de su móvil.

Mediante *La última clase*, y a través del apropiacionismo, quisimos transmitir y transmitirnos la idea de la necesidad de un cambio de paradigma en la educación artística. Como resumen general de la asignatura, nos pareció mucho más adecuado utilizar nuestros cuerpos como sistema de representación que escribir esas mismas impresiones en un papel. Mediante el Art Thinking, conseguimos encarnar en nosotros mismos las ideas que estábamos trabajando, utilizando lo visual como lenguaje principal dentro de nuestra arquitectura de transmisión.

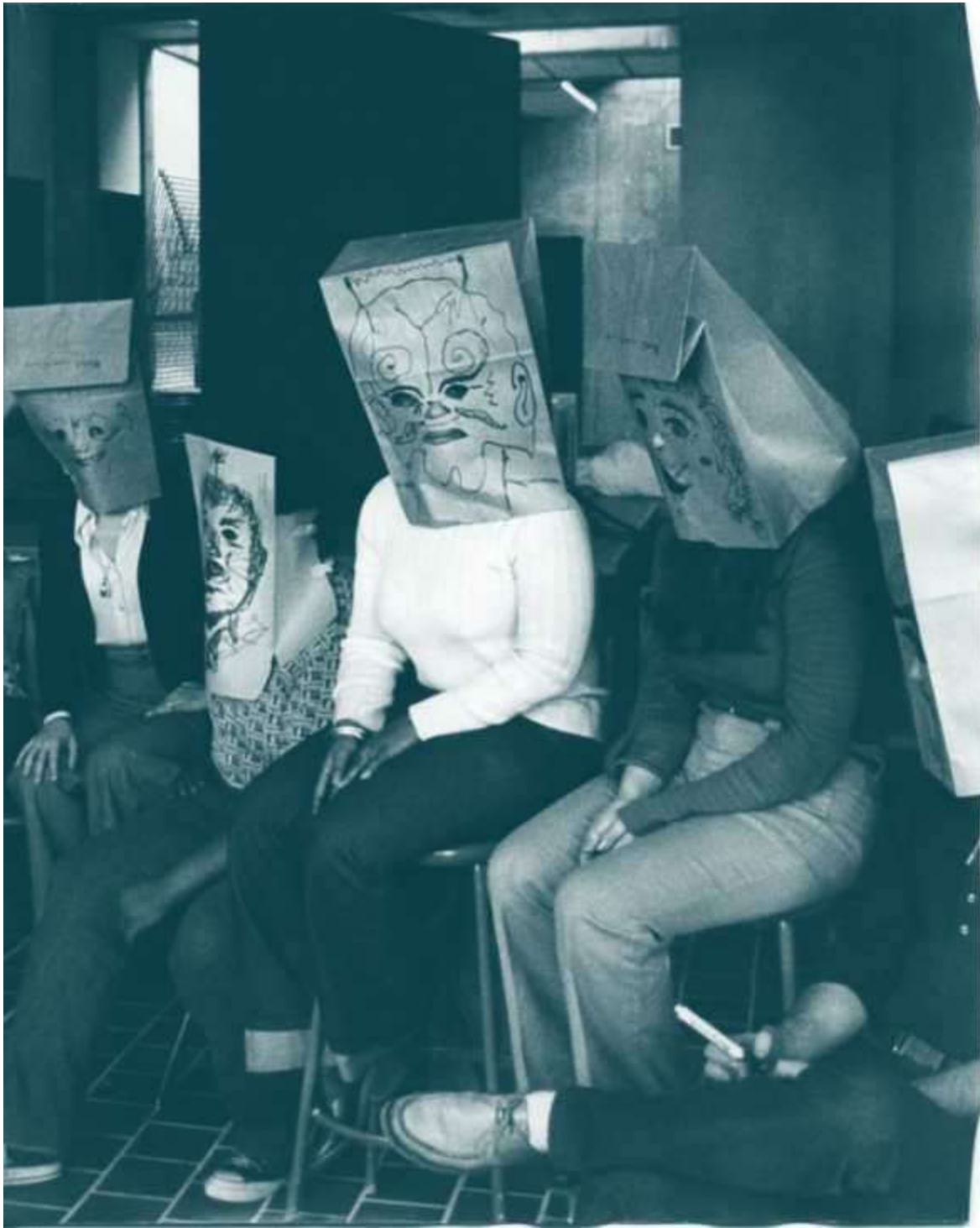


57 Comunidad de aprendizaje de «Bases didácticas de la educación artística», *La última clase*, 2015. Universidad Complutense de Madrid.

supresión

elipsis

La última figura retórica que analizaremos será la elipsis, que consiste en la eliminación explícita de algún elemento de la representación visual, cuya ausencia transforma el significado de la imagen. Luis Camnitzer usó este proceso en 1969, cuando invitó a sus estudiantes a repensar su identidad a través de la eliminación de sus rostros reales, los cuales ocultaron con unas bolsas de papel que habían pintado otros estudiantes. Los portadores mantuvieron una conversación normal sin saber qué cara tenían.



⁵⁸ Luis Camnitzer, *Ejercicios de introducción al arte*, 1969. College at Old Westbury, State University of New York.

Todas estas producciones culturales han sucedido en diferentes contextos pedagógicos: en un curso en un centro de arte; durante el desarrollo de una asignatura en la universidad; en una visita guiada en un museo. Y todas ellas tienen un elemento en común: se han basado en las artes para trascender lo tradicional. El pensamiento divergente, un tipo de belleza basado en el significado, así como el propio entendimiento

de la acción como una producción cultural intelectual, donde las educadoras se han descubierto a sí mismas como artistas que han priorizado el lenguaje visual frente a otros lenguajes, han transformado la experiencia de aprendizaje.

Hemos desplazado la retórica visual desde las artes visuales hasta la educación para visualizar un proceso de creación de significado desde el pensamiento metafórico, que incluye todo lo que hemos analizado en los dos capítulos anteriores.

preguntarse



Este momento clave consiste en interrogarse, durante todas las fases del proyecto, sobre los factores éticos, desarrollando un proceso de reflexividad permanente.

Crecemos con miedo a preguntar por qué. En la escuela, en la universidad, en casa y en los museos nos han enseñado que lo importante son las respuestas y que preguntar significa ser ignorante. Pero a lo largo de este libro hemos visto la importancia de hacerse preguntas, de activar el pensamiento crítico de manera constante.

Si abrazamos las artes como un proceso de aprendizaje, es importante cuestionar las decisiones que se van tomando a lo largo de dicho proceso, tal y como hacen los artistas cuando insertan la autorreflexión en sus prácticas. Este consultar suscitará nuevas preguntas que, probablemente, cambiarán el rumbo del proyecto. Por este motivo, podemos decir que las preguntas funcionan como una brújula que marca la orientación y que, en ocasiones, nos hace volver sobre nuestros propios pasos.

Para abordar este proceso de interrogación permanente, de nuevo nos apoyamos en principios y acciones.

PRINCIPIOS

Reflexividad de primer y segundo orden

Este proceso de preguntarnos es lo que se denomina *reflexividad* (Schön, 1998) y es el concepto a partir del cual Carmen Mörsch (2015: 11) establece la diferencia entre reflexividad de primer y segundo orden, que consiste no solo en hacernos una primera pregunta sobre el porqué de las cosas, sino en hacernos una segunda pregunta sobre la primera.

Por ejemplo, ante la ausencia de mujeres artistas en la historia del arte podemos preguntarnos: ¿por qué no hay mujeres artistas en la literatura académica sobre arte occidental? (reflexividad de primer orden), a lo que podemos responder: no es que no haya mujeres artistas, es que están invisibilizadas en la escritura de la historia, es decir, nadie se ha preocupado de rescatarlas, porque la inmensa mayoría de los historiadores del arte son varones.

Pero, para realmente afinar en la cuestión, deberíamos añadir un proceso de reflexividad de segundo orden y repreguntarnos: ¿cuáles han sido las mujeres artistas invisibilizadas? Y, entonces, investigar y llegar a una solución real del problema que nos ha presentado la reflexividad de primer orden, que consistiría en rescatar, mostrar y difundir el trabajo de las artistas sobre las que nos hemos interrogado.

Dentro de este proceso de reflexividad, os invitamos a que os preguntéis:

¿Cuántos artistas vivos hemos incluido en nuestro proyecto?

¿Cuántas artistas mujeres?

¿Cuántos artistas que no son occidentales?

¿Cuántos artistas que no representan la heterosexualidad?

El educador sombra y los codazos

Nuestro trabajo de interrogación permanente en lo educativo nos lleva a desarrollar el principio del *educador sombra* que remixeamos de la tesis doctoral de Joana Mendonça, «The imaginary life of a necessary museum» (2016), donde la autora propone el término *shadow researcher* a partir del de *shadow curator* introducido por Nuno Sacramento en su propia tesis doctoral: «Shadow curating: a critical portfolio» (2006).

El «educador sombra» es esa figura que, cada vez que diseñamos o implementamos un proyecto, *nos da un codazo* y nos obliga a seleccionar el mismo número de artistas muertos que de artistas vivos, de artistas mujeres que de artistas varones, de artistas de culturas diferentes a la occidental que de artistas occidentales. Esta acción metafórica de *dar un codazo* deriva en lo que otras veces hemos llamado *nudge education* (o «educación del codazo») y que brinda a los miembros de la comunidad educativa la oportunidad de implementar los procesos de reflexión crítica que esta metáfora nos sugiere.

Este proceso de reflexión permanente sobre lo educativo lo hemos desarrollado de manera profunda en el libro *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso* (2012).

ACCIONES

Para organizar las preguntas que debemos hacernos, consideramos que lo más apropiado es utilizar el método desarrollado por Pedagogías Invisibles: el DAT (Detectar, Analizar y Transformar).

Detectar: mirar la realidad con nuevos ojos.

Analizar: interrogar la realidad.

Transformar: cambiar la realidad.

MÉTODO DAT

(así trabajamos en Pedagogías Invisibles)



DETECTAR

mirar la realidad
con nuevos ojos

ANALIZAR

interrogar la realidad
¿por qué es así?
¿qué efecto produce?

TRANSFORMAR

visibilizar lo que es invisible +
decidir si queremos transformar
cómo lo vamos a hacer y
¡transformarlo!





⁵⁹ Subtramas, «Un saber realmente útil», 2014-2015. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid).

El colectivo Subtramas diseñó una experiencia de aprendizaje como parte de la exposición «Un saber realmente útil». A través de cuatro recorridos activos y abiertos, y con la ayuda de un mediador, se propuso explorar procesos de aprendizaje a partir de estas cuatro preguntas: ¿por qué es útil aprender juntos?, ¿cómo activamos la imaginación para crear una felicidad social distinta a la que organiza el capitalismo?, ¿qué aprendizajes emergen de los movimientos sociales? y ¿qué pueden accionar políticamente las imágenes?

compartir



Este momento clave consiste en comunicar el desarrollo del proyecto al resto del mundo.

Los proyectos realizados a través del Art Thinking deben compartirse. Primero, hay que compartir para contribuir; hay que compartir para seguir el rizoma, para que nunca se corte la raíz tuberculosa, para que otros puedan, desde nuestro trabajo, crear el suyo, generarlo y expandirlo.

Y, segundo, hay que compartir para visibilizar, para demostrar que el cambio de paradigma en educación es posible. La innovación solo se convierte en cultura cuando han pasado tres o cinco años, por lo que es necesario que, en ese periodo de tiempo, se muestre al resto de la sociedad el proceso que, desde un determinado sector, se está llevando a cabo.

PRINCIPIOS

Las estéticas contemporáneas como elemento clave en el proceso de compartir

La estética es política y, por lo tanto, reivindicar el uso de una estética contemporánea es uno de los principios clave de los proyectos desarrollados dentro del Art Thinking. Aquí es importante conectar con el concepto de *educador sombra* y trabajar la idea del *diseñador sombra*, ese diseñador contemporáneo que ha de estar en alerta permanente para descubriarnos a nosotras mismas cuándo nuestras estéticas contradicen nuestra posición.

Es el momento de que dejemos de hacer murales con hojas secas en otoño, de repetir el uso de lápices, pósitos y lanas en los diseños de nuestros *flyers*; es el momento de trabajar en la comunicación de cualquiera de nuestros proyectos teniendo en cuenta y planteándonos esta idea de que la estética es política y que, por lo tanto, si es nuestro deseo ser honestos con la realidad, debemos no solo reivindicar la estética de los proyectos que desarrollamos, sino también el diseño gráfico que utilizamos para su visualización.



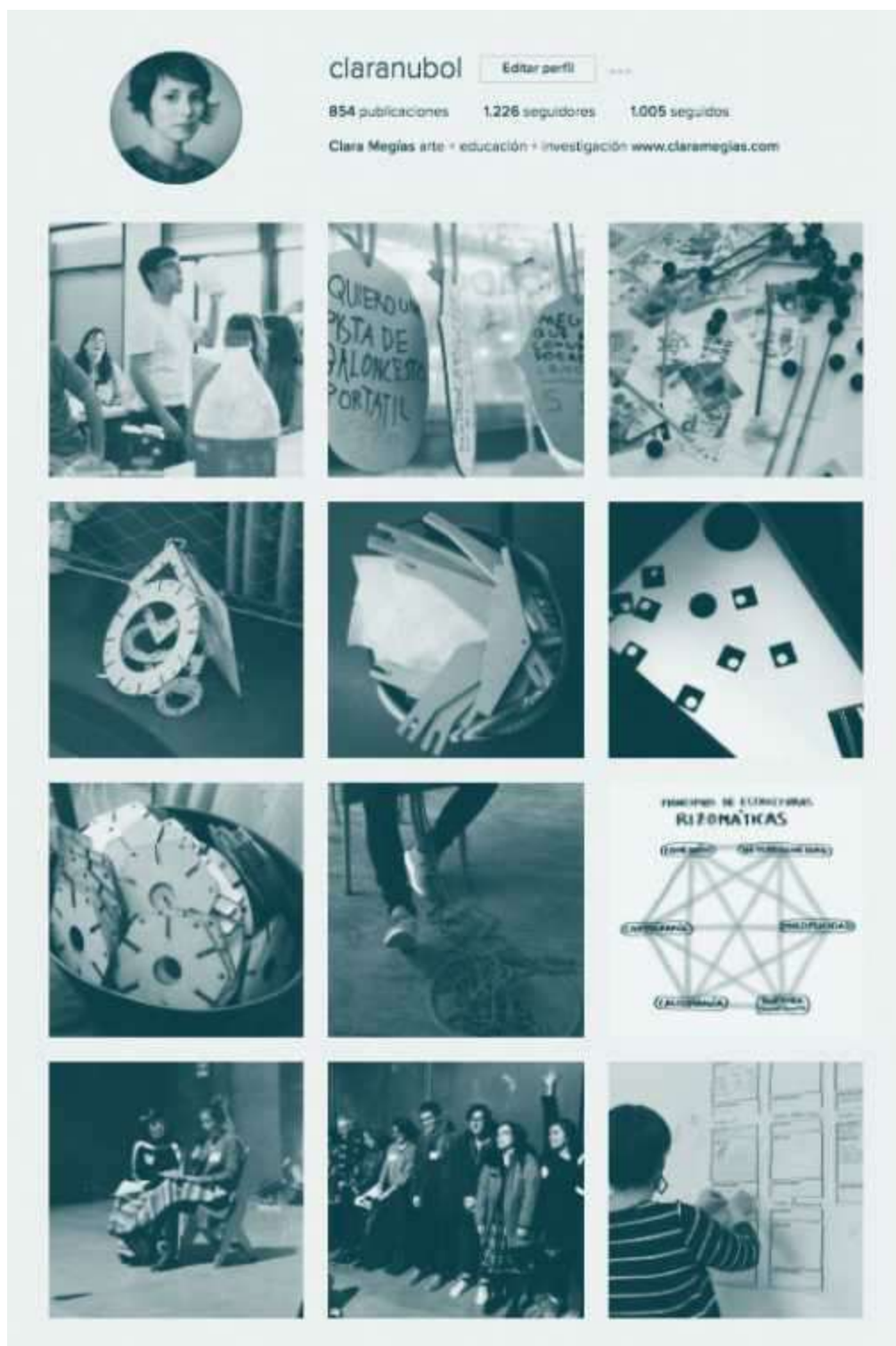
[60](#) Pedagogías Invisibles, III Encuentro Profesional en arte + educación, 2017. ARCO (Madrid).

Encuentro organizado por Pedagogías Invisibles para reflexionar sobre la proliferación de exposiciones sobre educación durante los últimos años. El evento giró en torno a cinco casos de estudio: «Un saber realmente útil», exposición realizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía durante 2014 y 2015; «Lesson 0», realizada en la Fundación Juan Miró, en 2015; «Sin título», llevada a cabo en Espacio Fundación Telefónica en 2016; «Cohabitar entre», realizada en Fabra i Coats durante 2016 y 2017; y, finalmente, «Ni arte ni educación», producida por Matadero Madrid en 2016.



⁶¹ www.mariaacaso.es

Página web de María Acaso, concebida como un espacio para exponer, compartir y reflexionar sobre su práctica en arte y educación.



⁶² Cuenta de Instagram @claranubol. La cuenta de Instagram de Clara Megías es una exposición online de las experiencias de aprendizaje que diseña y desarrolla en sus clases, cursos, proyectos y conferencias.

ACCIONES

Escribir. El educador como intelectual

Aunque dentro del Art Thinking hemos defendido la voz visual como principal voz de trabajo, en este apartado queremos poner de manifiesto que incorporar la escritura como herramienta resulta imprescindible a la hora de comunicar la reflexión sobre nuestras prácticas.

Como ya hemos visto, ser capaces de generar teoría sobre nuestro trabajo es una necesidad que tenemos que abordar si deseamos reposicionarnos como intelectuales y resignificar las figuras de los educadores en nuestra sociedad. Necesitamos escribir sobre lo que hacemos, sobre cómo lo hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos.

Tuitear. El educador como *community manager*

En el contexto de una educación artística después de internet no podemos prescindir del uso de las redes sociales como estructuras generadoras de conocimiento. Lo que hacemos, y lo que escribimos sobre lo que hacemos, solo puede interactuar con la realidad a través de los canales que la realidad dispone. Redistribuir el archivo visual que hemos creado, junto con el hecho de comunicarlo, es una necesidad política del Art Thinking.



[63](#) Sonia Navarro, *Una luz que viaja conmigo*, 2015. IES de Alquerías (Murcia).

Mural de papel pegado realizado por la artista Sonia Navarro en colaboración con los estudiantes de 3.º de la ESO en el aula de audiovisuales. El mural es la formalización de un proyecto de representación simbólica de un viaje imaginario. Los estudiantes generaron una serie de formas a partir de recorridos geográficos. Cada estudiante es representado por una pequeña luz LED que ilumina su recorrido y que es visible cuando el aula se oscurece para ver algo en la pantalla. Esta intervención artística forma parte del proyecto «Intraescolar», coordinado por Clara Boj.



Coda



Hay algo provocador en la proximidad de la enseñanza con cosas desacreditadas como el trauma, la sorpresa, la discontinuidad, la excitación, el inconsciente, la paradoja, la magia, el silencio, la obsesión, los acontecimientos invisibles e irrepetibles y las películas. Aquí, he tratado de mostrar a lo que creo que se parece la enseñanza cuando la miro a través de sus sombras. Estoy convencida de que este punto de vista imaginado es posible y pensable solo porque existen discursos y prácticas que ya están en marcha en el mundo, que apoyan e incluso demandan esta re-visión de la enseñanza.

ELIZABETH ELLSWORTH, *Posiciones en la enseñanza*

Empecé a escribir este libro en un momento de mi vida en el que llevaba cinco años desarrollando prácticas que estaban desestabilizando mis propios sistemas de enseñanza, muchas de las cuales han quedado reflejadas en estas páginas. Prácticas que me han permitido experimentar conocimientos que me eran extraños. Entender los sistemas de organización pedagógica como un juego retórico, arriesgarme a que me expedientaran por diseñar métodos de evaluación inaceptables, empezar la clase saltando a la comba y terminarla rodando por el suelo me han llevado, felizmente, a extraviarme en vez de a encontrar el camino.

Todas aquellas cosas que estaban prohibidas (comer o jugar en clase) o las que parecían no tener relación alguna con la asignatura que impartía (los feminismos, la crítica de cine) han sido precisamente las que me han permitido girar, ir más allá, y me han dado las fuerzas necesarias para abandonar lo académico. Esas otras formas que vuelven extraño el conocimiento están aquí, a nuestro lado, muy cerca. Son esas otras formas las que nos permiten aceptar que las cosas pueden ser de otra manera. Adentrarse en lo extraño nos invita a pensar en si es posible enseñar de maneras diferentes a como lo hemos hecho hasta el momento, y si esas maneras son honestas con esta realidad atravesada por imágenes de la que tanto hemos hablado.

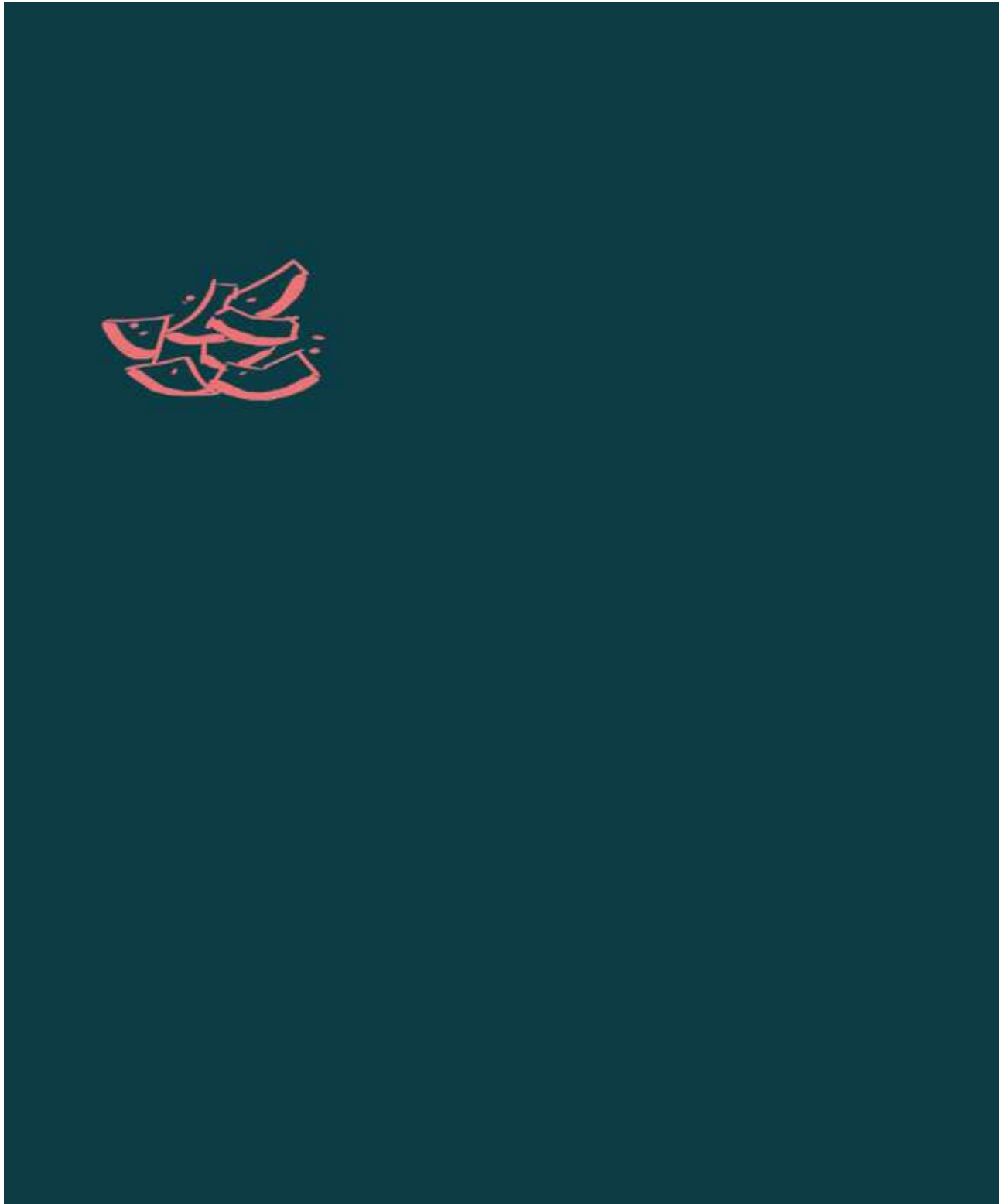
Revisar nuestras formas de enseñanza nos invita también a *extraviarnos en lo ajeno* (Ellsworth, 2005); a entender, como educadores, que la pedagogía puede no ser nuestra única salida; a entender, si somos matemáticos, que las matemáticas pueden no ser el principal campo disciplinar del que bebamos; que, quizá, las matemáticas deban alimentarse de la poesía, que la geografía dialogue con la educación física y que, definitivamente, las artes entren en juego con la educación.

Pocos conocimientos hay tan extraños para un educador como las artes. Un conocimiento de segunda, arrinconado y periférico. Relacionadas con la magia, las películas, el trauma y la obsesión, son precisamente las artes las que nos permiten extraviarnos en lo ajeno de la manera más intensa, las que nos permiten ver aquello que no quieren que veamos y que nosotras tampoco queremos ver.

Las artes son, y quizá sea esta la paradoja para terminar este libro, el mejor sistema para desestabilizar nuestras prácticas, aceptando que solo desde la falta de estabilidad es como vamos a poder trabajar en educación en los años venideros. Una sandía, una bolsa

de papel en la cabeza, una sábana rota con la que andamos juntos no son más que gestos desestabilizadores que nos invitan, desde el placer de lo inesperado, a recuperar la pasión por construir conocimiento.





Sigue

- Acaso, M. (2015a), *Esto no es una clase*, Barcelona, Ariel.
- (2015b), «From art education to Arteducation. Making the education revolution into the visual arts teaching arena», en *What's next? Art Education*, págs. 24-29.
- (2013), *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*, Barcelona, Paidós.
- (2011a), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Barcelona, Ariel.
- (2011b), «Una educación sin cuerpo y sin órganos», en VV. AA., *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Akal, págs. 35-60.
- (2009), *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- (2006a), *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- (2006b), *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- Allen, F. (2011), *Education*, Londres, Whitechapel Gallery.
- Antero, A. (2015), *Pedagogía de la confianza*, Arizmendi Ikastola, Arizmendi.
- Baudrillard, J. (1978), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós.
- Bourdieu, P. (1993), *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Nueva York, Columbia University Press.
- Camnitzer, L. (2015), «Thinking about Art Thinking», *e-flux journal*.
<<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>.
- (2011) (coord.), «Pedagogía y educación artística», en *Revista Errata*, n.º 4.
- (2009), *Educación para el arte. Arte para la educación*, Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul.
- Cervetto, R. y M. Á. López (2017) (coords.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, Buenos Aires, Malba + TEOR/ética.
- Colectivo Situaciones (2016), entrevista a Suely Rolnik. <www.lavaca.org>.
- Danto, A. (2005), *El abuso de la belleza*, Barcelona, Paidós.
- De Diego, E. (2004), *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*, Madrid, Obra Social Caja Madrid.
- Delacoste, G., L. Naser y S. Mazzarovich (2016), «La obligación de imaginar», entrevista a Luis Camnitzer. <www.ladiaria.com.uy>.
- Deleuze, G. y F. Guattari (2008), *Rizoma*, Valencia, Pretextos.

- Efland, A. (1995), «The Spiral and the Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education», *Studies in Art Education*, 36 (3), págs. 134-153.
- Efland, A., K. Freedman y P. Stuhr (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.
- Ellsworth, E. (2005), *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.
- (1989), «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy», en *Harvard Educational Review*, agosto, 59, 3, págs. 297-324.
- Fontcuberta, J. (2016), *La furia de las imágenes*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- (2001), *Contranatura*, Museo de la Universidad de Alicante (MUA), Alicante.
- Garcés, M. (2013), *Un mundo común*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- GED (2017) (coord.), *Ni arte ni educación. Una experiencia donde lo pedagógico vertebró lo artístico*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Giroux, H. (1994), *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Guillén, B. (2016), entrevista a César Molinas. <www.tecnologia.elpais.com>.
- Hoff, M. (2011), «Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur», en *Revista Errata*, n.º 4, págs. 42-62.
- Jiménez, J. (2002), *Teoría del arte*, Madrid, Tecnos.
- Lipovetsky, G. (2007), *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Madrid, Anagrama.
- Lowenfeld, V. (1961), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez, S. (2017), «Ni/ni: Entrelugares del arte y la educación. Ni arte ni educación», en GED (coord.), *Ni arte ni educación*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- McLaren, P. (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- Meirieu, P. (2013), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Mendonça, J. (2016), «The imaginary life of a necessary museum», tesis doctoral [sin publicar].
- Mora, F. (2013), *Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama*, Madrid, Alianza Editorial.
- Mörsch, C. (2015), *Contradecirse una misma. Museos y mediación crítica*, Quito, Fundación Museos de la Ciudad.
- Padró, C. (2011) (ed.), *El aprendizaje de lo inesperado*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Piscitelli, A., I. Adaime e I. Binder (2010), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Barcelona, Ariel.

- Prada, J. M. (2012), *Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual*, Valencia, Sendema.
- Preciado, B. (2009), «“Queer”: Historia de una palabra». paroledequeer.blogspot.com.
- Rodríguez de las Heras, A. (2014), «Tensiones y tendencias en la cultura digital», en Javier Celaya (dir.), *Anuario AC/E de Cultura Digital*, Acción Cultural Española (AC/E), págs. 11-19. accioncultural.es.
- Sacramento, N. (2006), «Shadow curating: a critical portfolio», tesis doctoral [sin publicar].
- Sáez, C. (2012): «El despacho de Joan Fontcuberta», en *La Vanguardia*, 7 de abril.
- Schön, D. A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Torres, A. (2017), entrevista a Sandy Speicher. economia.elpais.com.
- VV. AA. (2017), *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*, Madrid, CA2M.
- VV. AA. (2016), *Fábrica de conocimiento*, Bogotá, La Agencia.
- VV. AA. (2015), *Un saber realmente útil*, Madrid, Museo Nacional Reina Sofía.
- VV. AA. (2012), *Educación expandida*, Sevilla, ZEMOS98.
- Wellek, R. y A. Warren (2009), *Teoría literaria*, Madrid, Gredos.
- Whitaker, A. (2016), *Art Thinking. How to Carve Out Creative Space in a World of Schedules, Budgets, and Bosses*, Nueva York, Harper Collins.

Créditos de las fotografías

- 01-04: Cortesía de Luis Camnitzer.
 - 06: Cortesía de Julio César González.
 - 07: Cortesía de Ampparito.
 - 11: Cortesía de AMECUM.
 - 14: Cortesía de Iván Castellano.
 - 15: Cortesía de La Agencia.
 - 16: Cortesía de Jose Oyono Ngalo y Rubén H. Bermúdez (en orden de aparición).
 - 18: Cortesía de Pablo Torrado.
 - 20: Cortesía de Fran MM Cabeza de Vaca.
 - 21: Cortesía de Nicolás Paris.
 - 22: Cortesía de Jorge Mirón y Paco Gómez (en orden de aparición).
 - 23: Cortesía de Selu Herráiz.
 - 24: Cortesía de Carolina Muñoz y Jorge Jiménez Ríos (en orden de aparición).
 - 30: Cortesía de Pedagogías Invisibles.
 - 31-32: Cortesía de Eva Carasol.
 - 33: Cortesía de Joana Vasconcelos.
 - 34: Cortesía de Wilfredo Prieto.
 - 37: Cortesía de Lugar a Dudas.
 - 40: Cortesía de Elena de la Puente.
 - 41: Cortesía de NC-LAB.
 - 42: Cortesía de Antonio Ferreira.
 - 43: Cortesía de Casa del Lago.
 - 49: Cortesía de Eva Carasol.
 - 52: Cortesía de Eva Carasol.
 - 58: Cortesía de Luis Camnitzer.
 - 59: Cortesía de Subtramas.
 - 60: Cortesía de Pedagogías Invisibles.
 - 63: Cortesía de Intraescolar.
- El resto de fotografías pertenece al archivo personal de las autoras.

Notas

- 1 Este término será analizado más adelante, ya que es una de las piezas angulares de este libro.
- 2 Es importante resaltar que desde donde más se ha demandado esta voluntad de emancipación de la educación artística es desde el contexto específico de la educación en museos y la mediación educativa crítica, sin que este debate haya calado en otros como la educación formal (escuela y universidad), en las áreas relacionadas con la salud o en la educación artística en casa, cuando el proceso de subrogación es igual de dañino en ellos.

Art Thinking

María Acaso y Clara Megías

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Edición de los textos: Pía Paraja García

Maquetación y diseño: Christian Fernández Mirón

© del diseño de la portada, Planeta Arte & Diseño

© de la ilustración de la portada, Wilfredo Prieto

© María Acaso López-Bosch, 2017

© de las ilustraciones, Clara Megías Martínez, 2017

© de todas las ediciones en castellano,

Espasa Libros, S. L. U., 2017

Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.

Avda. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona, España

www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): septiembre de 2017

ISBN: 978-84-493-3374-3 (epub)

Adaptación a libro electrónico: Pablo Barrio

¡Encuentra aquí tu próxima lectura!

BIENESTAR



¡Síguenos en redes sociales!



Índice

Sinopsis	3
Prólogo, por Luis Camnitzer	4
1. Llevar una sandía a clase	17
2. El asedio de la imagen	46
3. Desbaratar el imaginario	68
4. De las artes a la educación	143
5. Venga	210
Coda	280
Sigue	288
Créditos de las fotografías	291
Notas	292
Créditos	293
¡Encuentra aquí tu próxima lectura!	294