

<http://artnodes.uoc.edu>

ARTÍCULO

NODO: «ARTE Y EDUCACIÓN»

Entre-en-medios del arte y la educación: Colaboraciones, experimentalismo, interdisciplinarietà*

Sergio Martínez Luna

Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)

Universidad Camilo José Cela de Madrid (UCJC)

Grupo Pensamiento Educación Disruptiva Matadero Madrid

Fecha de recepción: marzo de 2016

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

Resumen

Los encuentros entre arte y educación son complejos debido a la crisis de ambos conceptos en las sociedades actuales. El artículo propone abordar estos encuentros desde la perspectiva de que tanto el arte como la educación han perdido su relato. Esta situación se toma como una oportunidad para que en su encuentro ambos campos se abran a la diferencia y exploren mutuamente nuevas formas de reflexión y práctica. A partir del repaso de algunas contradicciones de las prácticas colaborativas artísticas y pedagógicas, se propone situar la articulación entre arte, pedagogía y educación en el marco del experimentalismo democrático. El encuentro entre arte y educación no serviría para reforzar ambos términos sino para entender su actual falta de evidencia, desde la experiencia del *in-between* y de la interdisciplinarietà crítica.

Palabras clave

arte, educación, arte colaborativo, experimentalismo democrático, *in-between*, interdisciplinarietà

* Este artículo ha surgido en torno a los debates mantenidos dentro del Grupo de Pensamiento de Educación Disruptiva Matadero Madrid (GED). Quiero agradecer a los responsables de este proyecto su disponibilidad y su compromiso con el fomento de iniciativas dirigidas a la reflexión y la práctica críticas dentro del campo del arte y la educación.

The in-betweenness of art and education: Collaborations, experimentalism, and interdisciplinarity

Abstract

Art and education are not easy bedfellows given the difficulties of both concepts within contemporary societies. The article looks at the relationship from a perspective of both art and education having lost their traditional legitimacy and narrative. This situation is seen as an opportunity for both fields to both open up to their differences and combine in new ways of reflection and practice. Based on a brief review of some contradictions in collaborative artistic and pedagogical practices, the article aims to establish the link between art, pedagogy and education within the framework of democratic experimentalism. Art and education relationships are not meant to reinforce both terms, but rather help to understand the present lack of evidence for betweenness and critical interdisciplinarity.

Keywords

art, education, collaborative art, democratic experimentalism, in-between, interdisciplinarity

Introducción

Las consideraciones barthesianas acerca de la interdisciplinaria como el esfuerzo de creación de un objeto nuevo que no pertenezca a nadie se oponían a modelos interdisciplinares basados en la simple acumulación o contrastación de disciplinas alrededor del motivo o del tema en cuestión (Barthes, 2009). La vigencia de estas reflexiones no toca sólo al desafío de cómo organizar y relanzar la interdisciplinaria sino, y quizá sobre todo, a las nuevas condiciones de producción y transmisión del conocimiento. Estos procesos están cada vez más abiertos a la participación e intervención de una variedad de actores, modos de hacer, artefactos, ideas e imágenes. Así, la cuestión del conocimiento se desplaza desde los debates acerca de su contenido y su posesión hacia los procesos socialmente mediados y condicionados de acceso al conocimiento. Porque éste ha dejado de ser estático, anclado en una serie de contenidos y usos estables y pasa a ser dinámico, mudable y participativo, lo que se juega hoy en la producción de conocimiento es quién accede a él y cómo lo elabora o apropia, bajo qué condiciones, a través de qué dispositivos, con quién, para qué, para quién.

Es posible estudiar los encuentros contemporáneos entre el arte y la educación desde la atención a los entre-en-medios (*in-between*) entre ambos campos, como espacios que habilitan el terreno para la elaboración de identidades y diferencias, discursos y formas de hacer (Bhabha, 2003). Ahora bien, las relaciones entre arte y educación presentan sus propias características como campos heterogéneos de la producción cultural. Estas relaciones se mueven en una variedad de direcciones no siempre conciliables. Al problema de lo interdisciplinar

se suma el del encuentro específico entre necesidades distintas. Cabe subrayar que si a través de tales relaciones se pretende una dinamización de ambos conceptos, ésta vendrá no tanto de la búsqueda de un momento de conciliación sino de la fricción y la puesta en cuestión de la delimitación y la estabilidad tanto del arte como de la educación. Tal encuentro puede servir, por ejemplo, para relanzar el cuestionamiento de las identificaciones habituales y apresuradas entre educación y escuela, con la segunda como paradigma ideal de la primera (Velasco y Díaz, 2006). También es posible atender a los paréntesis de reflexividad que debería abrir esa relación en lo que toca a la práctica artística. Al perfilarse como un concepto situado, el arte se expone en sus condiciones actuales, es decir, según la empobrecedora identificación entre objeto artístico como objeto de consumo y el arte mismo.

El arte y la educación sin relato

Más que aproximarse al arte y la educación como campos que en su encuentro se afirmen mutuamente sería más productivo apropiárselo para la elaboración de zonas de contacto puntuales en las que se intensifique el cuestionamiento de ambos términos. El concepto de zonas de contacto fue elaborado por la antropóloga Mary Louise Pratt (1992) para referirse a los lugares donde convergen culturas con trayectorias históricamente divergentes, las posiciones de poder interpretativo y de producción de conocimiento. James Clifford (1999) aplica el concepto de zona de contacto al análisis de los contextos museísticos para entenderlos como escenarios en los que se dan

situaciones de colaboración, desacuerdo, desigualdad e interacción.¹ Esta noción puede a su vez dialogar con la de zonas de cultura (Giroux, 1992) para entender las fronteras variables y heterogéneas donde una variedad de «prácticas, lenguajes, imaginarios y visualidades, experiencias y voces, se entrecruzan en medio de relaciones diversas de poder y privilegio» (Bal, 2004, pág. 31).

La insistencia en reducir la esfera del arte a una forma de ocio y de consumo de lujo no solo provoca la despolitización y fetichización de los procesos de producción artística. En su relación con sistemas educativos orientados a la fabricación de sujetos preparados para la reproducción de intereses ajenos, el arte y la educación artística se ven abocados a un lugar marginal y secundario dentro de currículos y políticas del conocimiento comprometidos cada vez más abiertamente con las lógicas de la oferta y la demanda. De hecho, la pervivencia dentro de la educación artística de modos de hacer ligados a las manualidades no es tanto un simple anacronismo artesanal como uno de los vehículos que siguen sirviendo para enterrar bajo el peso irreflexivo del objeto los modos de conocimiento propios de la disciplina: el estético, la función imaginativa y emancipadora, el pensar creativamente con las imágenes (Marín Viadel, 2003; Abad, 2011). Será entonces el criterio del maestro el que los convertirá en objetos de arte (o no), sin que esa categoría, ni la escala de valores empleada para ello, quede en ningún momento expuesta a la discusión para el niño o la niña (Camnitzer, 2015). Hoy la función hegemónica de las prácticas y producciones artísticas parece ser la legitimación estética de lo dado, justificando los modos de existencia dominantes en los términos de la forma mercancía. El relegamiento de la educación artística a un espacio para la producción mecánica de objetos manuales se ajusta bien a tal lógica según la cual, en consecuencia, el arte cada vez importa menos.

Abordar esa situación de depotenciación del arte y de la educación artística —en realidad las dos tendencias se refuerzan mutuamente— significa reconocer que el arte ha perdido su relato (García Canclini, 2010a). La afirmación no valida la situación de postración del arte, sino que señala que tal falta de consistencia es apropiable para contestar a esa división del conocimiento en compartimentos especializados a la que la educación formal sirve de instrumento. El arte sin relato se asoma a un momento postautónomo que tiene mucho que ver con la exploración de sus umbrales, de las zonas de contacto con otros campos discursivos. Se agotó el impulso transgresor que enfrentaba al arte a las obligaciones impuestas por la institución, el museo o el canon. El arte tiene una localización incierta que implica nuevas relaciones entre espacios, lugares, territorios conceptuales, estrategias, modos de hacer y modelos de exhibición. El juego entre autonomía y transgresión, entre la definición de un campo bien definido para las

artes y el desbaratamiento de las fronteras entre el arte y la vida, agita la práctica artística a lo largo del siglo pasado. El gesto transgresor ha perdido su potencia utópica, convirtiéndose en estrategia calculada para la entrada en una institución que la incorpora con el fin de borrar sus propias dependencias económicas e ideológicas. Si esa tensión sigue siendo clave, el foco se desplaza actualmente hacia los cruces entre el campo del arte con otros campos. No se trata ya de transgredir unos límites, por otro lado cada vez más difusos, sino la exploración de nuevas ubicaciones y localizaciones para lo que llamamos arte (Canclini, 2010b). Es ello lo que está desligando al arte de una dialéctica, un relato, entre integración y transgresión que cada vez más se muestra como parte de la obsesión estetizadora, paralizante e inane.

Pero si el arte perdió su relato, la educación también perdió el suyo. Este se había construido sobre un orden de identificaciones entre educación e institución escolar, lo que sucede en el aula, la pedagogía, la emancipación o la cultura, que han dejado de ser evidentes en sí mismas y en sus declinaciones mutuas. No es una crisis solo instrumental, ya que toca a la esencia de la educación tal y como se configuró en la modernidad. En un momento en el que es imperativa la adaptabilidad a un mundo de cambios constantes, los fundamentos discursivos y normativos sobre los que se sostenía el aprendizaje y sus formas de transmisión están desgastados. La producción de saber ligada a la institución educativa, a la escuela, al aula, se ha visto desbordada por una economía del conocimiento en la que lo decisivo es la velocidad de conexión y la puesta en circulación de la información, que se hace indistinguible de la eficacia comunicativa. Ha perdido legitimación, advierte Bauman (2013), la cultura del aprendizaje, que da paso a la del desapego, la discontinuidad y la amnesia programada. Hoy, cuando trabajo, conocimiento y comunicación son ya idénticos, la institución educativa pierde su centralidad en la gestión del conocimiento y de la experiencia. Pero lejos de suponer algún paso emancipador, se multiplican los lugares y los momentos donde, al entenderse como nuevas vetas de explotación económica, se ejerce el empobrecimiento de la imaginación, la ética, el virtuosismo o la afectividad. La férrea división del conocimiento en especializaciones desconectadas desliga a los individuos de la complejidad social, cultural, económica en la que viven (pero en la que no participan), dejándoles indefensos frente a ella, disponibles así para la instrumentalización y la alienación.

Al mismo tiempo, tales procesos sacan de sitio a la educación. Según Jesús Martín-Barbero (2009), la educación es una idea que funciona hoy fuera de lugar, encontrándose así ya mucho más fuera de la escuela que dentro de ella. Esta deslocalización tiene como consecuencia la diseminación del conocimiento, el emborronamiento de las fronteras entre saberes comunes, conocimientos expertos e

1. Desde esta perspectiva el museo podría ser el escenario desde el que potenciar encuentros entre posiciones, miradas y prácticas heterogéneas que reclaman procesos de mediación crítica con los diversos colectivos, entidades y agentes implicados. En esta línea véase Carla Padró (2003) y Javier Rodrigo (2012).

información. Podemos plantearnos que si, al igual que el arte, la educación ha dejado de ser autoevidente, ello ha de ser la ocasión para explorar su dispersión por todos los intersticios de lo real, su compleja expansión a lo largo de una multiplicidad de situaciones –Internet, redes sociales, publicidad, media, pero también la plaza pública, el espacio doméstico, el puesto de trabajo, la exposición– que se perfilan como sedes de transmisión de modelos específicos de comprensión del mundo y de los otros. Debemos preguntarnos entonces qué pasa, qué cambia, qué podemos hacer, cuando la educación sucede en todas partes y en cualquier momento (Díaz, 2009). Ese proceso de descentralización ofrece nuevas posibilidades para su apropiación instrumental como pieza de los procesos de reproducción social, pero también puede multiplicar los escenarios para la elaboración de la contestación. La aproximación a la institución escolar como proceso dentro de una variedad de comportamientos, ideas y prácticas muestra que este desborda las fronteras de tal institución. La vocación de universalidad de la escuela ha quedado acotada dentro un específico proyecto histórico de configuración de los procesos educativos y de lo que significa el concepto de educación. En este punto, lo que la pérdida de relato y el desplazamiento de la educación viene a mostrar como inoperante es la mencionada identificación entre escuela y educación, pareja a modelos educativos y pedagógicos basados en una lógica carencial, acorde con la idea de que los alumnos acuden a la escuela porque les falta la cultura que la institución les proporcionará.

Hacer friccionar al arte y a la educación puede servir para superar este tipo de aproximaciones, que, aunque erosionadas, siguen ejerciendo fuerza constitutiva. A menudo el arte se acerca a la educación y la pedagogía para rescatar en ellas unos contenidos emancipadores y transformadores que la institución, considerada como escenario central de la reproducción social, silencian y malogran. Como ha mostrado Aida Sánchez de Serdio (2010) el filo crítico de estas perspectivas muchas veces no es tan afilado como se promete. En la medida en que estos discursos suelen provenir de contextos ajenos a la educación artística se sitúan a sí mismos en una exterioridad desde la que la institución se entiende de forma homogénea, si no reduccionista. Se señalan las contradicciones que quizás no sean perceptibles desde su interior –ahí descansa su pertinencia–, pero dejando sin atender la complejidad de sentidos y prácticas que recorre la institución educativa formal, acentuada precisamente por la pérdida de centralidad de la educación escolar en la producción y transmisión de saberes. En realidad este es un proceso de expansión que no pone a la escuela en un lugar que debería ser superado, si no que más bien la reorienta dentro de esa nueva complejidad.² Sin embargo, muchas veces la educación escolar queda fijada, desde discursos y prácticas

que desean aliar el arte y la educación para la intervención cultural y política, incluso como una especie de «otro abyecto», fondo uniforme contra el que se considera que será más fácil que las propuestas ganen relieve antagonista (Sánchez de Serdio, 2010). En el peor de los casos el arte que se adjetiva como pedagógico podría estar ensayando una de las muchas estrategias de autolegitimación por las que la esfera artística busca un afuera desde el que encontrar una fundamentación perdida dentro de su propio campo social e institucional. Tampoco desde el lado de la educación el encuentro con el arte está libre de acabar sirviendo para apaciguar las contradicciones que recorren la institución educativa. Ésta puede encontrar en su alianza con proyectos artísticos girados sobre las cuestiones de la pedagogía o la renovación educativa la forma de evitar plantearse las cuestiones acerca de su relevancia real como escenario de la transmisión del conocimiento y de los modos de socialización a la que la someten los procesos sociales, económicos y tecnológicos contemporáneos. Lo que podríamos llamar el momento pedagógico de tales propuestas se daría siempre al final del proyecto, como resultado, y no como parte activa en un proceso de reflexividad (auto)cuestionadora.

Con todo, es posible reencontrar en el cruce entre disciplinas, campos de la práctica y del discurso, conceptos y modos de hacer, un momento de crisis que dibuje el afuera en el que ambos ámbitos se posicionen en, y aprendan de, las experiencias del estar fuera de lugar, de la desorientación y el tránsito. Es decir, que tanto la educación como el arte estén en disposición de abrirse a la diferencia y así devenir otra cosa, ser redefinidos a través de su confrontación mutua (Acaso y Ellsworth, 2011). Si tanto el arte como la educación asisten a la debilitación de sus legitimaciones tradicionales, esa situación demanda explorar la complejidad que surge de la expansión de ambos términos. Y si el arte y la educación se cruzan en algún punto de sus procesos de descentramiento, es necesario apropiarse de esos momentos para la elaboración de nuevas situaciones de aprendizaje y discusión colectivas que mantengan abierta productivamente la tensión de esos cruces.

Arte, educación y experimentalismo democrático

Reinaldo Laddaga (2010a; 2010b) reconoce en algunas de las prácticas e iniciativas artísticas contemporáneas más significativas del presente un compromiso con la elaboración de las condiciones de participación y colaboración entre grupos heterogéneos de personas:

2. Por ejemplo, colectivos como LaFundició (<<http://lafundicio.net>>) configuran sus propuestas e intervenciones en contextos educativos desde una crítica a la institución escolar que no supone su superación o relegamiento, sino la implicación activa de los agentes y espacios que la componen para la elaboración y puesta en común del discurso y la práctica críticos. Al comprometer a la educación formal en proyectos críticos, innovadores o disruptivos, emergen tanto los contenidos emancipadores que todavía debe contener la escuela como su fuerte resistencia al cambio (Piscitelli, 2015).

artistas, expertos, investigadores, educadores, mediadores, usuarios, aficionados. Esa exploración de nuevas formas de participación se conjuga con proyectos dentro de los que se quiere articular la producción de ficciones e imaginarios con el uso no reglado de espacios y dispositivos, así como con formas no normativas de subjetivación y socialización. Estas tendencias se encuentran conectadas con los ámbitos más amplios de las nuevas formas de intervención y activismo político, la economía, la afectividad y la producción de saberes.

Quisiera sugerir que este modelo –que por supuesto tiene otras conjugaciones, como por ejemplo las estéticas dialógicas de Kester (1998)– puede iluminar los encuentros entre arte y educación cuestionando conscientemente las tendencias al reforzamiento de ambos términos a través de nuevas adjetivaciones que acaban replegándolos sobre sí mismos. No entraré en las conocidas problemáticas del arte colaborativo –dentro de las que la alianza entre lo pedagógico y lo artístico juega un papel relevante– que identifican apresuradamente al arte como vehículo de transformación social y a través de ello acaban recuperando la figura del artista como elegido para liderar y determinar tales procesos. Tampoco en la tendencia, propia del populismo estético, a ofrecer una imagen estable y armónica de las comunidades en las que intervienen, dentro de las que el artista es capaz de sobrevolar la contradicción y el conflicto de los contextos para señalar a esa comunidad las formas «correctas» de socialización y politización. En estas derivas se acaba inesperadamente reforzando en ocasiones la figura del artista, aunque sea bajo el aspecto de mediador, agente o trabajador social e incluso retornan las jerarquías clásicas asociadas a la autoría y la propiedad. Y en lo que toca a la relación entre arte y educación: ¿qué es lo que habilita al artista (o en algunos casos al curador) para presentarse como eje de un proyecto educativo? Se le pueden reconocer dentro de la línea mencionada en efecto capacidades para la comunicación y el fomento de la relacionalidad pero que no son identificables automáticamente como proyectos educativos (Sánchez de Serdio, 2010). El artista relacional o el artista-educador puede situarse a sí mismo en un afuera de la institución pero si no se posiciona, si no cuestiona ese afuera, que en todo caso siempre es relativo, queda a disposición tanto de la institución educativa como de la artística como coartada para el reforzamiento de ambas (Ellsworth, 2005).

Está claro que algunos de los planteamientos de Laddaga no están libres de tales críticas, sobre todo cuando se acercan a la ortodoxia de la estética relacional de Bourriaud, tantas veces indiferenciada de prácticas sociales más bien inanes que dejan sin cuestionar tanto los contextos institucionales de los que procede como a los que se proyecta (Bishop, 2004; Claramonte, 2001; García Canclini, 2010). Laddaga apunta a que el arte actual estaría cada vez más conjugado como un trabajo colectivo, pero no solo en lo que toca a un proceso participativo que baraja constantemente las posiciones del productor, el usuario, el experto o el receptor. Estos procesos también se comprometen con la construcción experimental de las condiciones para la

emergencia de colectividades y comunidades locales transitorias en la que la producción de diálogos, objetos, artefactos, imágenes o sonidos se orienta a la generación de espacios y situaciones de encuentro con perspectivas de participación, investigación e innovación siempre abiertas. Las situaciones de producción y transmisión del conocimiento no son ya totalidades cerradas, sino que, a través de su posicionamiento reflexivo, son configuradas como entornos abiertos, en base a una multiplicidad de encuentros diversos e inesperados. Los modelos de investigación tradicionales estaban basados en la cooperación entre expertos desde sus respectivos y bien delimitados campos disciplinarios, situados dentro de contextos de encuentro estables como el laboratorio, el aula, el seminario. Frente a ello ha ido componiéndose un nuevo modelo de investigación en el que los problemas y las propuestas se enuncian en contextos de diálogo sólo puntualmente perfilados entre conjuntos heterogéneos de actores y perspectivas, que ensayan juntos procesos de discusión, descubrimiento y puesta en común. En el primer modelo era importante definir la jerarquía de los distintos participantes y sus prácticas, pues así se sostenía la legitimidad y la fiabilidad de metodologías y resultados. Mientras, el segundo, se trata más bien de encuentros horizontales y descentralizados que posibilitan diálogos abiertos, fomentan metodologías de intervención coordinadas y formas de hacer proyectadas sobre líneas de investigación igualitarias y nunca clausuradas (Nowotny, 2004; Laddaga, 2010b).

Quisiera sugerir que son modelos semejantes los que pueden iluminar los encuentros entre arte y educación. Extraídos de la filosofía de la ciencia, se encuentran finalmente ligados a formas de experimentalismo democrático (Laddaga, 2010a). Este concepto proviene a su vez de la crítica y la búsqueda de alternativas a la democracia formal y representativa y se declina dentro de las prácticas artísticas como el marco que posibilita las tentativas de integración entre producción de imágenes, textos y objetos y la producción de formas políticas comprometidas con la democratización de las representaciones, las mediaciones y los recursos. Si la educación sigue siendo un asunto de interés público, debe abordarse colectivamente como cosa pública en situaciones participativas orientadas y construidas para tal fin. ¿Puede el arte ofrecer las herramientas para construir tales contextos? ¿Puede la educación a su vez generar situaciones en las que ensayar y relanzar los potenciales democratizadores de la experiencia artística y estética? La cuestión es cuál es la relevancia del arte y la educación dentro de la democracia realmente existente. Si la respuesta es que, como parece evidente, ambos ámbitos son hoy parasitados por las lógicas del beneficio, la estetización, la banalización y la cruda reproducción de lo dado, entonces los dos deberían reorientarse, en su encuentro, como escenarios de tal experimentalismo. Y ello tanto para que se reconecten con los contenidos emancipadores que todavía contienen, como para señalar el déficit democrático de un mundo en el que arte queda reducido al mercadeo de objetos estetizados y la educación queda alineada con los criterios de empleabilidad dictados por el interés privado.

Las prácticas artísticas participativo comunitarias, que, como se señaló, suelen adoptar más o menos explícitamente un enfoque pedagógico, han encontrado una forma de legitimación en su compromiso con una revitalización de la democracia que contrasta sobre el fondo de crisis de la democracia formal (Goldbarg, 2006). Lo experimental de la democracia, señala Alberto Ford (2009), es el pensamiento y la práctica del experimento y de la experiencia. Frente a problemas y anhelos públicos, actores, materiales, textos, imágenes, voces heterogéneas, elaboran a lo largo de procesos abiertos las condiciones para la transformación objetiva y subjetiva que demanda una u otra cuestión. Lo democrático del experimento es que para ello, en un laboratorio público de límites borrosos, debe facilitarse la inclusión de las personas comprometidas o afectadas por el problema que se aborda, potenciarse la equidad en la distribución de los recursos y los conocimientos puestos en juego, así como explorar la efectividad de las decisiones y soluciones adoptadas, entendiendo la creatividad como articulación entre reflexividad y acción (Ford, 2009).

¿Puede desplazarse este marco hacia los encuentros entre arte y educación? La forma más clara de vincular el arte y la educación al experimentalismo democrático es trabajar el eje entre educación artística y pedagogía crítica, en la medida en que ésta se compromete en efecto con la demanda por sociedades más democráticas, el empoderamiento ciudadano y la lucha contra la desigualdad social (Giroux, 2001; Giroux y McLaren, 1994). Pero se ha de profundizar en ese cruce cuando a su vez se pretende articular con prácticas artísticas colaborativas y pedagogías colectivas. Es en el subrayado de la dimensión paradójica y de la falta de relato de los conceptos de arte, pedagogía y educación –su, digamos, situación postparadigmática (Pearse, 1992)–, y no en la proyección sobre tales iniciativas de una supuesta superación de esas contradicciones, donde descansa su potencial democrático y crítico, así como, por arrastre, los de la interdisciplinariedad. La problematización del trabajo cultural en red, los alcances de la transmisión y aprendizaje de los saberes institucionales, la atención a la distribución de capacidades, capitales y transformaciones sociales, la exploración de los límites móviles entre el afuera y el dentro de los hechos pedagógicos y artísticos, se encuentran en la base de los proyectos arte-educativos, si se quieren tomar como escenarios para la producción colectiva de subjetividad, de esferas y espacios públicos (Rodrigo y Collados, 2015).

Ni arte ni educación

Me gustaría invitar a entender algunas propuestas preocupadas con los encuentros entre arte y educación y la dimensión crítica, incluso antagonista, de la educación artística desde el marco dibujado por

la estética de la emergencia y el experimentalismo democrático. Señalaría aquí iniciativas en las que se reflexiona, dinamizándolas bajo modelos no jerárquicos, sobre las relaciones entre prácticas artísticas, intervención política y educación, creadores culturales, comisarios, estudiantes y docentes, y organizaciones artísticas, escuelas y currículum. Tales iniciativas han sido generadas desde una variedad de contextos: universidades, grupos de investigación, la innovación educativa, departamentos de educación en museos, colectivos de artistas y mediadores culturales. Por nombrar algunas de ellas y solo en el marco del estado español: Transductores, Zemos 98, AMASTÉ, LaFundició, o Pedagogías Invisibles.

Dentro de los proyectos fomentados desde tales plataformas quiero detenerme brevemente en uno de los más recientes, surgido del Grupo de Pensamiento de Educación Disruptiva de Matadero Madrid (GED). *Ni arte ni educación*³ abordó las zonas de contacto entre arte y educación poniendo al mismo nivel las producciones culturales ligadas al arte y la curaduría y aquellas del ámbito educativo, atendiendo al tipo de conocimientos que producen. El proyecto se generó en torno a veintiún proyectos entendidos más como dispositivos pedagógicos participativos que como obras de arte de límites previamente acotados. Estos dispositivos solo cobran sentido como tales en la activación por parte de la gente y, por ello, la exposición solo estuvo abierta al público cuando en el interior del espacio expositivo se daba la presencia y la participación ciudadana. La propuesta se articuló en torno a tres ejes: los encuentros y desencuentros entre el activismo y la pedagogía, desde donde se reconecta la educación a procesos de transformación social; las potencialidades que la experiencia de la alteridad cultural, racial, de género, tiene para una educación no normativa, más democrática e igualitaria (tanto en contextos formales como informales); y la cuestión de la ciudadanía crítica proyectada a la creación de comunidades empoderadas para la participación reflexiva en los asuntos públicos. Los dispositivos proponen así la cuestión del lugar del artista y del público dentro de prácticas colaborativas a lo largo de las cuales inevitablemente retorna el problema de la autoría y la propiedad individual. Esta tensión queda exhibida como problemática no resuelta a través de los procesos de activación de las propuestas y las obras de la exposición, en contraste con las intervenciones generadas a través de la convocatoria de cesión ciudadana, por la que se cedió el espacio expositivo para el desarrollo de proyectos generados y gestionados por colectivos, escuelas o asociaciones vecinales. La exposición no fija un discurso cerrado pero tampoco puede desaparecer simplemente en su apropiación por otras colectividades. Sucede más bien que la exhibición de objetos, las prácticas artísticas y curatoriales y el propio espacio expositivo hacen posible que esas colectividades contradigan, dialoguen o discutan con las condiciones y condicionantes materiales y discursivos de la propuesta.

3. Véase: <<http://www.niartenieducacion.com/>>.

No puedo entrar a analizar en toda su extensión este proyecto. Simplemente llamaré la atención sobre su título, que sirvió de declaración de intenciones para el conjunto de la propuesta. «Ni arte ni educación» expone la problemática de ambos términos para dejar abiertos los intersticios de un «entre» que debilita la definición nítida entre campos prácticos y discursivos, y apela a la variedad de territorios que se perfilan cuando la autonomía de zonas supuestamente estables se entremezcla en territorios intermedios. El «entre» es una transición entre posiciones, abre las vías para imaginar los entrelugares de las disciplinas, metodologías y prácticas y reta a habitar el mundo en los términos de una localización incierta, asediada por los dictados de la flexibilidad y la movilidad. El entre-en-medio de la cultura señala la pertinencia de atreverse a analizar y practicar críticamente espacios lógicos y campos discursivos diversos pero entretijados: espacios físicos y esferas de acción que son emplazadas por medio del análisis crítico, como discurso y práctica transicional comprometida con el cuestionamiento de fronteras (Bhabha, 2003). En el «ni-ni» no solo se recoge la innegable crisis de legitimidad del arte y la educación, sino la posibilidad de que su encuentro comprometa a ambos conceptos en su actual falta de evidencia porque en ella hay una oportunidad para explorar sus contradicciones y nuevas potencialidades. No hay que redefinir los límites entre el arte y la educación, ni reducir el uno al otro, sino multiplicar las tensiones recíprocas para crear dominios específicos y puntuales, pero no limitados, que favorezcan la práctica, la reflexión y la producción de conocimiento. En esa zona de contacto el arte y la educación, al discutirse mutuamente, se descubren en la tarea compartida de facilitar un conocimiento democrático e indisciplinado, abierto a varios niveles, en los que las posiciones sujeto-objeto, maestro-alumno, educador-público, son reversibles, cuestionando la idea de que la producción de conocimiento sólo compete a los primeros de la lista. Si la definición tanto del arte como de la educación solo puede ser ya transitoria y parcial, la cuestión es qué pueden ser capaces de hacer los dos conceptos y qué podemos hacer con ellos. Y así, afrontar la tarea de elaboración de un objeto nuevo y sin dueño, eso que para Barthes era lo único propio de la genuina interdisciplinariedad.

Referencias Bibliográficas

- ABAD, J. (2011). «Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano». En: JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I., PIMENTEL, L. G. (Coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana, pág. 17-24.
- ACASO, M., ELLSWORTH, E. (2011). «Sospechas: La pedagogía crítica». En: C. PADRÓ (ed.) *María Acaso, Elizabeth Ellsworth: Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de la Catarata.
- BAL, M. (2004). «El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales». *Estudios Visuales*, 2, pág. 2-41.
- BARTHES, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- BHABHA, H. (2003). «El entremedio de la cultura». En: S. HALL, P. DU GAY (coord.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- BISHOP, C. (2004). «Antagonism and Relational Aesthetics». *October*, 110, pág. 51-80. <<http://dx.doi.org/10.1162/0162287042379810>>
- CAMNITZER, L. (2015). «Ni arte ni educación. Texto exposición Ni arte ni educación» [artículo en línea] <<http://www.niartenieducacion.com/project/textos/>> [fecha de consulta 28 de febrero 2016]
- CLARAMONTE, J. (2001). «Modos de hacer». En: P. BLANCO *et al.* (ed.). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pág. 383-391.
- CLIFFORD, J. (1999). «Museums as Contact Zones». En: D. BOSWELL, J. EVANS (eds.) *Representing the Nation: A Reader, Histories, Heritage and Museums*. London, New York: Routledge.
- DÍAZ, R. (2009). «¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?». En: R. DÍAZ, J. FREIRE (ed.) *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98, pág. 49-68.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza, diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- FORD, A. (2009). «Variaciones y efectos del experimentalismo democrático». *Miríada*, 2, 3, pág. 153-174.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010a). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la emergencia*. Buenos Aires: Katz.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010b). *Arte y fronteras: De la transgresión a la posautonomía* [artículo en línea]. E-misférica. <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-71/garcia-canclini>> [Fecha de consulta: 7 de marzo 2016]
- GIROUX, H. (1992). *Border Crossings*. London: Routledge.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, Política y práctica educativa*. Barcelona: Grau.
- GIROUX, H., MacLAREN, P. (ed.) (1994). *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GOLDBAR, A. (2006). *New Creative Community. The Art of Cultural Development*. Oakland CA: New Village Press.
- KESTER, G. (1998). *Dialogical Aesthetics. A Critical Framework for Litoral Art*. Dublin: Dun Laoghaire.
- LADDAGA, R. (2010a). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- LADDAGA, R. (2010b). *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- MARIN VIADEL, R. (2003). «Aprender a dibujar para aprender a vivir. Conceptos, definiciones, y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación». En: R. MARÍN VIADEL, (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson, págs. 3-52.

- MARTÍN BARBERO, J. (2009). «Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos». En: R. DÍAZ, J. FREIRE (ed). *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98, págs. 103-128.
- NOWOTNY, H. (2004). «The Potential of Transdisciplinary» [artículo en línea]. <http://www.helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf> [Fecha de consulta: 1 marzo 2016].
- PADRÓ, C. (2003). «La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio». En: J. P. LORENTE, D. ALMAZÁN (Coord.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- PEARSE, H. (1992). «Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World». *Studies in Art Education*, 33, 4, págs. 244-252. <<http://dx.doi.org/10.2307/1320669>>
- PISCITELLI, A. (2015). «La educación nunca empieza, siempre continúa. Antecedentes». En: M. ACASO, P. MANZANERA (Coord.). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel, págs. 1-16.
- PRATT, M. P. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge. <<http://dx.doi.org/10.4324/9780203163672>>
- RODRIGO, J. (2012). «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos» [artículo en línea]. <<http://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0107.pdf>> [Fecha de consulta: 20 mayo 2016].
- RODRIGO, J., COLLADO, A. (2015). «Retos y complejidades de las prácticas artísticas y las pedagogías colectivas». *Pulso*, 38, págs. 57-72.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010). «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, págs. 43-60.
- VELASCO, H., DÍAZ DE RADA, A. (2006). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

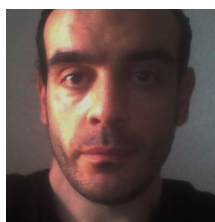
Cita recomendada

- MARTÍNEZ LUNA, Sergio (2016). «Entre-en-medios del arte y la educación: Colaboraciones, experimentalismo, interdisciplinariedad». En: Aida SÁNCHEZ DE SERDIO (coord). «Arte y educación». *Artnodes*. N.º 17, págs. 15-23. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa] <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-martinez/n17-martinez-pdf-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2956>>



Este artículo está sujeto –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

CV

**Sergio Martínez Luna**

Universidad Carlos III de Madrid

Universidad Camilo José Cela de Madrid

Grupo Pensamiento Educación Disruptiva Matadero Madrid

sergiomluna@hotmail.com

UC3M. Facultad Humanidades

C/Madrid, 126

Despacho 17.02.37

28903. Getafe (Madrid)

Doctor en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid (2011). Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España) FFI2013-45659-R: Culturas Materiales, Culturas Epistémicas, Estándares, Procesos Cognitivos y Conocimiento. Universidad Autónoma de Madrid. Profesor de la Universidad Carlos III de Madrid. Profesor de la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Grupo Pensamiento Educación Disruptiva Matadero Madrid.

Ha publicado artículos en revistas como *Revista Internacional Imagen y Comunicación*, *Deforma*, *Revista Iberoamericana de Antropología (AIBR)*, *Revista Laboratorio Artes Visuales* (Universidad Federal de Brasil, Santa Maria), *Revista Chilena de Antropología Visual*, *Estudios Visuales*, *SalonKriitk*.

Ha publicado el libro *Cultura y Visualidad. La Teoría de la Cultura y el Giro Visual*. Madrid: Dykinson, 2013.