

<http://artnodes.uoc.edu>

ARTÍCULO

NODO: «ARTE Y EDUCACIÓN»

El arte y su educación en la era de la hipermediación digital

Ricardo González García

Universidad de Cantabria

Fecha de recepción: enero de 2016

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

Resumen

Con la implantación de las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación, el desarrollo de nuestra vida cotidiana, en sus múltiples aspectos sociales, ha variado considerablemente. Este hecho nos hace recapacitar sobre la adaptación de las estructuras tradicionales a los usos que impone el nuevo paradigma digital. Un proceso que, en el caso concreto que nos atañe, tiene como objetivo asimilar, aceptar y rearticular la enseñanza del arte en función de la variación que han sufrido las prácticas artísticas, sincrónicas al cambio social que ha provocado la hipermediación en la que nos vemos insertos. Una razón instrumental que, en su perpetua asistencia y necesaria hibridación con los procesos artísticos, nos obliga a volver sobre ellos para adecuar una educación acorde. Para ello es necesario revisar el momento actual que atraviesa la sociedad, el arte y su educación en base a su cuestionamiento y una posible reactualización que vibre en la onda del sentir propio del tiempo presente.

Pretendemos enfatizar en el presente artículo, por tanto, el gran peso que ostenta un mundo digitalmente hipermediado para la transformación de las prácticas artísticas. Asimismo, cerciorarnos de la necesidad de una nueva educación que trate de hacerse eco de estos comportamientos, estableciendo una estrategia abierta a la convergencia y la interacción de los diferentes agentes en juego.

Palabras clave

arte, educación, hipermediación, digital, hibridación, convergencia

Art and art education in the era of digital hypermediation

Abstract

With the introduction of digital information and communications technology, the wide-ranging social aspects of our everyday lives have developed in considerably different ways. This has meant we have had to consider adapting traditional structures to uses imposed by the new digital paradigm. In our case, this process involves assimilating, accepting, and re-articulating teaching art with respect to the changes experienced in artistic, synchronic practices with respect to the social change-derived hypermediacy in which we are immersed. Given its perpetual nature and necessary hybridisation with artistic processes, we are forced to re-examine them to provide appropriate education. This is why present-day society, art and education needs appraising, based around questioning and a possible recreation of the current vibrations being felt.

With this article, we therefore intend to emphasise the major role of a digitally hypermediated world in transforming artistic practices. In addition, we need to ensure new educational processes attempt to echo these behaviours, establishing the open convergence and interaction of the various players into the game's strategy.

Keywords

art, education, hypermediation, digital, hybridization, convergence

1. De una cultura de masas a una cultura mediática

Para contextualizar la situación a la que asistimos en este nuevo milenio, acudamos a las reflexiones que Felix Guattari realizó en «Para una refundación de las prácticas sociales» (1992), donde adelanta la entrada de la sociedad en una era «post-media», considerando el cambio social que todo ello conllevaría, debido al aumento de la complejidad del sistema:

«[...] la inteligencia y la sensibilidad son objeto de una verdadera mutación debido a las máquinas informáticas que se insinúan cada vez más en los resortes de la sensibilidad, del gesto y de la inteligencia. Asistimos en la actualidad a una mutación de la subjetividad que tal vez sea todavía más importante de lo que lo fueron las de la invención de la escritura o de la imprenta. [...] Una renovación de la democracia podría tener como objetivo una gestión pluralista del conjunto de sus componentes maquínicos» (Guattari, 2004, pág. 127).

Desde la perspectiva tecnológica actual, la realidad viene filtrada por los medios de comunicación, lo que afecta directamente a la representación icónica, su construcción y su posterior recepción. Así que gran parte de la experiencia que obtenemos del entorno nos llega *mediada*, por lo que podemos sostener que el sentir viene ya dado por otros individuos, como dicen Paul Virilio y Enrico Baj recordando a Mario Perniola, en esta época de las *sensologías*.¹

Por ello, la estética de los códigos del mundo digital nos influencia, mientras los espacios de representación artística se encargan de reflexionar sobre las fluctuaciones existentes en los cambios que experimenta la sociedad. Sumando a las concepciones artísticas más tradicionales otras de radical actualidad, entre las que se encuentran aquellas que integran o comprenden las nuevas tecnologías, ya que, conviniendo con Walter Benjamin, todo arte es hijo de los medios de producción propios de su época.

Por otro lado, desde la asimilación de la alterada y saturada *iconosfera* que difunden los medios digitales, la imagen es cada vez más accesible, tanto su recepción como su creación, lo que convierte

1. Mario Perniola investiga sobre los nuevos modos de sentir, que comienzan con la proliferación de los medios de comunicación en los años 60, apartándose de la concepción que había adoptado la modernidad. Un momento en el que, respecto al arte, Arthur C. Danto señala una linde histórica: el fin de la Teoría del arte y el comienzo de un periodo posthistórico. Según la perspectiva «sensiológica» aportada por Perniola, el sentir se torna una experiencia anónima e impersonal de lo ya sentido, que conduce al individuo a un «especularismo que refleje experiencias ya prefiguradas» (Perniola, 2008, pág. 19).

al pasivo receptor de la anterior sociedad de masas en el actual *prosumidor*.² Como catalizador de estos procesos, Internet acelera la proliferación y difusión icónica, siendo este nuevo estatus de la imagen —lo que José Luis Brea denomina *e-image* o Josep María Catalá llama *imagen compleja*— desde donde hemos de concebir las prácticas artísticas contemporáneas y, por ende, su educación.

Debido a este cualitativo cambio del que participamos, ahora las sociedades más desarrolladas se hallan en fase admirativa; fascinadas ante los descubrimientos propios de la evolución tecnológica. Avances comunicativos que nos llevan a estar informados en todo momento, alcanzando la consecución de aquella *Aldea global* que describió Marshall McLuhan.³ Tal facilidad de acceso a la profusa información constituye un campo reflexivo inaudito, pues en todo momento, desde el dispositivo adecuado, podemos acceder a los datos requeridos o conectar con otros usuarios, en busca de las inquietudes que nos asalten. Aun así, advertimos que esa copiosa información de la que disponemos nos puede llevar a un estado de *infoxicación*.⁴

Este escenario cambiante, que dibuja un futuro incierto; que nos empuja a aprender desde la dinámica de un estado provisional, también se refleja en las prácticas artísticas actuales. Formas de sobrellevar el desasosiego que pueden representar el origen de grandes potencialidades, permitiendo al individuo su reinención constante; fluir; ser versátil y adaptarse con facilidad a inesperadas situaciones. Desde este espectro, si observamos dicha situación considerando el principio físico de Incertidumbre del profesor Werner Heisenberg (1910-1976), podemos comprobar que todos somos responsables de nuestra propia evolución, educación y expresión. Por tanto, realizando una lectura aplicada de dicho principio, podemos comprobar que el solo hecho de «medir» (participar en) el estado de un sistema (como puede ser el actual sistema mediático) lo modifica, de manera que, irremediablemente, el resultado obtenido está siempre sujeto a un umbral mínimo de incertidumbre.

Comenzar por hacerse eco del contexto en el que nos desenvolvemos, nos lleva a confirmar que, condicionados por este clima de suspense, la imagen que difunden las nuevas tecnologías se convierte en centro motor y conceptual de las inquietudes sociales,

que, como decimos, también serán traducidas y reflexionadas en las diversas expresiones artísticas. Respuestas que, como en otros campos, tienden a la interdisciplinariedad de conocimientos y a la hibridación de medios, provocando un ejercicio constante de revisión y reactualización. Una labor que, en las actuales sociedades de control, lleva a un campo educativo implicado y responsable a estar siempre alerta, pues, tal y como advierte Gilles Deleuze, en estas sociedades: «nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal» (Deleuze, 1995, pág. 281). Siguiendo esta reflexión, si la formación se convierte en un proceso sin fin, ésta representará una situación que hemos de realizar durante toda la vida, por lo que deberemos adaptarnos; adquirir conciencia de ese hecho: autodeterminarnos.

2. Las hipermediaciones digitales en la práctica artística y su enseñanza

La sociedad de masas que, como decimos, desemboca en la actual cultura mediática, se establece a partir de la Revolución Industrial, extendiendo una tendencia igualitarista entre sus componentes. Algo que fue muy criticado desde la neo-marxista Escuela de Frankfurt (Max Horkheimer y Theodor Adorno), dado que tendía a una centralización económica y política: burocratización de todas las esferas de la vida social, predominio de las grandes organizaciones de carácter impersonal, atomización creciente de la población con la consecuente pérdida del sentido de comunidad, alienación, etc. En definitiva, como indican Armand y Michèle Mattelart: «un mundo totalmente *funcionalizado* y administrado que convierte al individuo en dócil instrumento de fuerzas anónimas» (Mattelart, 1997, pág. 31). Una crítica que también ejerce José Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas* (1929), denominando hombre-masa al homogéneo y vulgar individuo que sacia los deseos que el sistema le confecciona. Una masa social que no puede rebelarse pues, según el autor, es incapaz de auto-organizarse.

2. Acrónimo formado por la unión de la palabra productor y consumidor. El *prosumidor* participa activamente en los medios 2.0. «El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, quienes en el libro *Take Today* (1972), afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos. McLuhan infería que en la edad posteléctrica los actores comunicativos resentirían profundas transformaciones resultantes de la complejidad inherente a los nuevos ambientes comunicativos» (Islas, 2011, pág. 258).

3. El concepto *Aldea global*, acuñado por Marshall McLuhan, y que aparece por primera vez en su libro *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus* (1962), refiere al cambio que se produce en la sociedad a causa de la expansión de los medios de comunicación audiovisual en la vida cotidiana. Estos medios transforman nuestra manera de relacionarnos, constituyendo una aldea o red de dependencias mutuas a escala global. Para ratificar lo que ya había anticipado en 1962, McLuhan, en 1989 junto a Bruce R. Powers como coautor, publica *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, donde trata de profetizar el camino al que se dirige la comunicación humana.

4. Trastorno intelectual producido por la incapacidad de analizar y comprender el torrente de información que proporcionan los medios de comunicación actuales. El psicólogo David Lewis creó el concepto de Síndrome de Fatiga Informativa, refiriéndose a aquel que se da en aquellas personas que manejan grandes cantidades de información, llevándoles a sufrir ciertos trastornos en su capacidad de análisis y decisión. Siguiendo esta investigación, el físico Alfons Cornella acuña el término *Infoxicación*, como un neologismo que fusiona información e intoxicación. Ver A. Cornella (2004).

Su raciovitalismo, de algún modo, también se pone de manifiesto cuando, anteriormente, en *La deshumanización del arte* (1925), comprueba cómo las circunstancias acaecidas tras la Primera Guerra Mundial transforman la vanguardia artística del momento. En su ensayo, Ortega y Gasset denuncia que el arte se vuelva hermético e incomprensible para destinarse cada vez más a una minoría. Si bien, a favor de una apertura a la comprensión de las prácticas artísticas de vanguardia, la democrática hipermediación actual puede resultar una herramienta útil.

Siguiendo la veta abierta por McLuhan, y con relación a la confección de un proyecto pedagógico adaptado a la realidad mediática que vivimos, recordemos su utópico proyecto de 1960: *El aula sin muros* (Carpenter y McLuhan, 1974), donde el autor propone la alternativa tecnológica a la forma de concebir la escuela tradicional, pues según su propuesta, en un contexto invadido por los medios, gran parte de la enseñanza no se halla en el modelo de escuela clásica sino fuera, en los contenidos que éstos difunden, entendiéndolos no como mero entretenimiento sino desde su vertiente divulgativa. Concienciados del alcance que consiguen, hoy los planes pedagógicos incluyen a los medios en sus programaciones, sin embargo la meta deseable sería que el alumnado los utilizara, como insinúa McLuhan, para autoeducarse más allá del aula.

Mientras unos autores tratan de reivindicar la importancia de los medios en la educación, otros lo hacen con respecto al arte. Este es el caso de Joseph Beuys quien, desde su doble vertiente de artista y profesor, a partir de su ingreso en la Academia de Düsseldorf en 1961, se cerciora de la existencia de un problema de formación general en las escuelas superiores, pues cree que no se le da al arte la importancia que merece. Una relevancia que ya Herbert Read reivindica en *Educación por el Arte* (1943), cuyo punto de partida es Platón y su idea de que «el arte debe ser la base de la educación». En consecuencia, considera que arte y educación han de poseer un mismo objetivo: «fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo» (Read, 1964, pág. 31).

Desde esa visión conjunta del arte y la educación, fue tal el compromiso de Beuys para transformar la situación de la educación artística, que llegó a considerar que su actividad como docente se correspondía a la obra de arte de su vida. Asimismo, en su labor crítica hacia la institución académica, aquella que seguía anclada en la tradición legada por los preceptos de la Academia francesa del siglo XVIII, en aras de la consecución de una futura escuela artística mejorada, sentencia: «Siempre digo que el mundo entero tiende a convertirse en una gran Academia» (Beuys y Bodenmann-Ritter, 1995, pág. 89). Mundo como academia al que ahora tenemos mayor acceso mediante los nuevos medios digitales. Pero, como decimos, más allá de los muros del aula y tomando el mundo como academia, no existe autoeducación sin toma de conciencia por parte del individuo.

Por eso, mediante el empleo de su *concepto ampliado de arte y la plástica social*, Beuys pretende que la sociedad, concebida como materia plástica a modelar mediante conceptos artísticos, adquiera un nuevo estado de conciencia. Para ello, confía en las transformaciones fundamentales de las energías que habitan en el interior del ser humano, considerando su capacidad de autodeterminación como «la fuerza con la que avanza el futuro», encontrándose ésta «en el ser humano como una posibilidad» (*Ibid*, pág. 66).

Un programa educativo que persiga ese objetivo ha de concebirse como un lugar de convergencia; ágora para un debate contrastado –desde unos límites borrosos que, inevitablemente, nos conducirán a la revisión o incluso disolución de las tradicionales estructuras–, en función de un fructífero diálogo disciplinar. Esquema que requiere individuos activos y autodeterminados mediante las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación, dentro de una concepción dinámica de la realidad. Por esta razón, comprender las relaciones sociales actuales desde el punto de vista de los medios se torna crucial, entender, como dice Muniz Sodré, el «proceso comunicacional como una interpretación del sujeto con el medio técnico y cultural» (Sodré, 1998, pág. 28). En este sentido, las adaptaciones que podemos realizar ante la nueva situación vendrán mediadas por la tecnología.

Respecto a la incorporación de los medios de comunicación en la educación, podemos recordar a la Escuela Moderna de Celestine Freinet, que se da cuenta de las limitaciones de las antiguas estructuras pedagógicas y comprende que las nuevas tecnologías suponen un rico recurso de aprendizaje. Desde el momento en que el debate entre los diferentes modelos pedagógicos (los tradicionales y aquellos que toman en consideración a los nuevos medios) comienza a ser el tema de discusión, podemos decir que la escuela entra en crisis.

Desde dicho estado de crisis, que representará a batallar, un sujeto determinado por las nuevas tecnologías hace realidad la sentencia de Héctor Schmucler: «En el mundo de la mediatización generalizada, ser es estar disponible en algún lugar de la trama comunicacional» (Schmucler, 1997, pág. 19). Por este motivo, en este sistema hipermediado la máxima es la conexión; un constante vínculo social que, como dice Baudrillard: «pone fin a los tiempos muertos y al mismo tiempo pone fin al tiempo mismo» (Baudrillard, 1990, pág. 35).

Conscientes de ello, debemos aceptar el reto de reorganizar el entorno mediático; gestionar sus contenidos; optimizarlos en función de un entorno artístico y educativo contemporáneo. María Cristina Mata lo expresa de este modo:

«[...] la mediatización de la sociedad –la cultura mediática– nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es informe» (Mata, 1999, pág. 85).

Esta necesaria reorganización lleva a centrarnos en lo que se ha venido denominando como *ecología de los medios*.⁵ De acuerdo a ello, Neil Postman, siguiendo la estela propuesta por la corriente de la Escuela paralela,⁶ —que inaugura cierta educación informal a partir del comentado concepto del «aula sin muros», que propone la educación autodidacta como la verdadera educación del futuro—, establece su «corriente ecologista» en la década de los setenta, afirmando que la educación ha de afrontar el cambio tecnológico mediante una práctica reflexiva e integración crítica de sus contenidos, con procesos de aprendizaje singulares y dinámicos que den una cabida prudente a los medios de comunicación, desechando los elementos nocivos que puedan contener.

Por otro lado, integrar los medios en los modelos pedagógicos nos conduce a una consecuente alfabetización mediática abierta a la colaboración social. Una educación en comunidad, horizontal, que se acerca al modelo que propuso Paulo Freire, una corriente pedagógica crítica y popular, atenta a los problemas que afronta cada comunidad. Un modelo que, más allá del contexto latinoamericano en el que surgió, convendría volver a revisar en aplicación al actual entorno hipermediado.

Esta vertiginosa dinámica de concebir la educación artística y la hipermediación se va incorporando sobre la tectónica que representa lo ya establecido en la medida de lo que requiere cada momento, como una especie de configuración «a la carta» en la onda de aquello que sostiene Lev Manovich:

«Es raro que los objetos de los nuevos medios se creen partiendo de cero; normalmente son un montaje a base de fragmentos que ya están hechos. Dicho en otras palabras, en la cultura del ordenador, la auténtica creación se ha visto sustituida por la selección a partir de un menú» (Manovich, 2005, pág. 178).

Proceso de negociaciones entre la tradición, su revisión y actualización que implican un talante práctico desde el que explicar qué significa determinado entorno tecnológico a partir de la frontera impuesta por la sociedad que lo alumbraba, predisposición que ya se advierte en *Comprender los medios de comunicación* (1964): «nos convertimos en lo que contemplamos [...], modelamos nuestras herramientas y

luego éstas nos modelan a nosotros» (McLuhan, 1996, pág.11). En ese sentido, todas las nuevas relaciones espaciotemporales que ha generado la cultura del ciberespacio transforman no sólo las prácticas artísticas sino también su educación, de ahí que cada vez sea más frecuente la introducción de nuevos vocablos que tratan de explicar esta realidad mutante.

Incorporaciones continuas, como influencias aceptables, que se comprimen en el *metamedio* cibernético, como comenta Carlos Scolari: «el espacio de las hipermediaciones es particular: se presenta como un agujero negro que atrae a los medios masivos, los absorbe e integra dentro de su propio dispositivo intertextual de contaminación» (Scolari, 2008, pág. 277). Dicho esto, podemos entender que desde ahora ya nada escapa a la hipermediación, transformando la práctica y la enseñanza del arte en una convergente «trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones» (*Ibid.*). Así, el nuevo artista hipermediado mantiene una actitud *relacional* y un sentido *post-productivo*.⁷ Comportamientos que, por ejemplo, podemos rastrear en *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales* (2012), ensayo de Juan Martín Prada donde hallamos clasificadas estas nuevas formas del proceder artístico. Con relación a ello, una educación consecuente ha de permanecer atenta a las nuevas formas de producción artística, a los nuevos códigos que suscita; investigando, traduciendo y adaptando su transmisión.

3. La cibercultura como la nueva escuela artística

Descrito este hipermediático escenario actual, que no sólo cambia los procesos de producción, sino que también se caracteriza, como confirma Scolari, por: «generar metaproductos que combinan los lenguajes y medios tradicionales dentro de un formato interactivo» (Scolari, 2008, pág. 287) —como establecen las creaciones de los artistas que integran todo ello en sus contenidos—, hemos de afrontar cierto «vértigo de las mutaciones» en función de una consecuente adaptación educativa. Un proceso de vaivén que nos lleva a integrar los medios en la enseñanza, al tiempo que mantenemos cierta distancia crítica.

-
5. Concepto introducido por Neil Postman en una conferencia de la National Council of Teachers of English, en 1968, aunque, como el mismo Postman reconocía, Marshall McLuhan ya lo había utilizado de manera privada a principios de esa década. Por su parte, Carlos Scolari en su libro con el mismo título: *Ecología de medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (2015), trata esta «ecología» como una metadisciplina emergente que estudia los medios como ambientes, en atención a cómo éstos cambian las formas de interacción humana, cómo modelan la cultura y su intercambio simbólico, reestructurando nuestra percepción y cognición.
6. Según dice Louis Porcher: «La escuela paralela constituye el conjunto de vías mediante las cuales, y al margen de la escuela, llegan hasta los alumnos (y a quienes no lo son), las informaciones, los conocimientos y cierta formación cultural, correspondiente a los más variados campos» (Porcher, 1976, pág. 5).
7. Nicolas Bourriaud en sus libros *Estética relacional* (1998) y *Postproducción* (2001), comenta que a partir de los 90 las prácticas artísticas se caracterizan más por las relaciones que establece la dinámica artística y no tanto por el objeto artístico en sí mismo. Igualmente, en las nuevas prácticas surgidas recientemente, establece una comparativa de éstas con los disc-jockeys musicales, en el sentido de remezcla; de trabajar con lo ya hecho. Ver N. Bourriaud (2008 y 2009).

Interacciones y retroalimentaciones mediadas por aquello que Pierre Lévy define como *cibercultura*,⁸ en el sentido de herramienta tecnológica que condiciona a la sociedad, que implica un «estado impuro» repleto de interferencias donde técnica, cultura y sociedad forman un complejo sistema de interrelaciones. Cabe destacar cómo, en el segundo apartado de su ensayo *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital* (1997), Lévy se centra en sus «propuestas» como reflexiones sobre lo que puede ser la llave de la cultura del futuro, desde aquello que él denomina «lo universal sin totalidad». Conclusión que comprueba partiendo de cómo este concepto se manifiesta en las formas artísticas y el conocimiento, que se ha producido a partir del auge de la cibercultura. Este estado «universal sin totalidad», Lévy lo explica de la siguiente manera:

«El ciberespacio se erige en sistema de sistemas pero, por este mismo hecho, es también el sistema del caos. Encarnación máxima de la transparencia técnica, acoge sin embargo, por su irreprimible profusión, todas las opacidades del sentido. Dibuja y vuelve a dibujar la figura de un laberinto móvil, en extensión, sin plan posible, universal, un laberinto con el cual Dédalo en persona no hubiera podido soñar. Esta universalidad desprovista de significación central, este sistema del desorden, esta transparencia laberíntica, yo la llamo “lo universal sin totalidad”. Constituye la esencia paradójica de la cibercultura» (Lévy, 1997, pág. 83-84).

Es decir: el complejo, ambiguo y contradictorio sistema al que aludimos —que, reiteramos, conecta con la idea de *imagen laberinto* de Román Gubern, *imagen compleja* de Catalá o *e-image* de Brea—, en la expansión y transformación *cuasicósmica* que conlleva, guarda en sí esa paradoja de *incompletitud*; de apertura eterna. Lo que supone que: cuanto más información recibe dicho sistema, si supuestamente la clave primigenia era alcanzar una totalidad enciclopédica, por el contrario mayor amplitud requiere. Ahora el nuevo medio digital, que también contiene a los anteriores de forma digitalizada, ya no se articula sobre el cierre semántico, sino por la «inteligencia colectiva» que va moldeándolo en cada contacto. En definitiva: el ciberespacio facilita a los individuos conjugar su imaginario y su inteligencia a favor un interminable desarrollo universal.

Desde los parámetros que designa la posmodernidad, el mundo digital e Internet aparecen como espacios que, integrándose en nuestras vidas, se disponen a hacer realidad cualquier posibilidad, por

utópica que pudiera parecer. Un mundo digital que se instaura como columna vertebral de una virtualización que expande los márgenes de la imaginación y, por tanto, nuestra concepción de la realidad, transformándose o expandiéndose también nuestra concepción de lo visual.

Esta activación participativa en los entornos digitales, exige del individuo nuevas interpretaciones que, aprehendidas, pueden pasar a un plano inconsciente, previo al razonamiento para obtener, como señala Merleau Ponty: «una experiencia del mundo, un contacto con el mundo que precede todo razonamiento sobre el mundo» (Ponty, 1977, pág. 59). A esta vibración imperceptible —a ese *infrave*—, es a la que tanto creadores como pedagogos han de estar atentos. Ese es el mundo invisible, como aquello que aún permanece *impensado*, que se mantiene agazapado como posibilidad, correspondiéndose en la cibercultura a una estructura sustentante que «lo habita, lo sostiene y lo hace visible» (Ponty, 1970, pág. 31), revelando «su posibilidad interior y propia, el Ser que este mundo es» (*Ibid.*). Espacio de lo posible en el que, precisamente, podemos descubrir nuevos usos y adaptaciones; ir un paso más allá; descubrir las capas que componen la realidad.

4. Aplicaciones del «giro educacional en el arte»

Tras lo expuesto, analizando los componentes que sustentan la práctica artística y su enseñanza, recalamos en un momento fluido donde los límites entre el arte, la vida y la educación se desdibujan. A ese respecto, las aportaciones del artista Allan Kaprow esclarecen un futuro posible, sus reflexiones nos llevan a distanciarnos del arte para investigar desde la frontera que separa los estamentos mencionados. En su libro *La educación del des-artista* (1993), partiendo de la crisis de los marcos de representación institucionales de referencia y tomando en consideración el pensamiento del filósofo pragmatista John Dewey —quien, en su ensayo *Mi credo pedagógico* (1879), dejaba escrito: «Creo que la educación es un proceso de la vida y no una preparación para la vida futura» (Dewey, 1997, pág. 39)—, se aparta de la concepción tradicional del arte para volcarse en la vida como real campo experimental del que extraer conocimientos y ampliar, así, un concepto de educación donde «no sólo estarían incluidas las escuelas, sino también otro tipo de educadores más persuasivos y oportunos,

8. La cibercultura es un neologismo que añade a la palabra *cultura* el prefijo *ciber*, cuyo origen está en la palabra *cibernética*, que posee relación con el concepto de *lo virtual*. La sociedad de la información y de la comunicación, en sintonía con las nuevas tecnologías, ha revolucionado la manera de acceder, apropiarse y transmitir la información, lo que ha propiciado inéditos itinerarios sociales, políticos y económicos. La cibercultura posee tres características fundamentales: *Interactividad*, capacidad del entorno digital definido por la computadora para conectar dos o más personas, *Hipertextualidad*: que proporciona acceso interactivo a cualquier cosa desde cualquier parte, lo que conlleva una nueva condición de almacenamiento y gestión de contenidos, y *Conectividad*: que genera redes interconectadas por Internet. Según esto, la Cibercultura es «el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio» (Lévy, 1997, pág.1).

los medios de comunicación de masas [...]», reclamando que «todo lo que hace falta es su compromiso» (Kaprow, 2007, pág. 65).

Todo este proceso que aquí articulamos, induce a pensar sobre la verdadera complejidad que atañe a la educación artística en nuestros días, dado que ahora trasciende, a través de los medios de la industria digital, los límites que tradicionalmente tenían asignados. Para esclarecer cierta opacidad que oscurece la situación, podemos remitirnos al comentario que realiza Hito Steyerl, artista y ensayista cuyos intereses se centran en los medios, la tecnología y la circulación global de imágenes, en su artículo «¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto» (Steyerl, 2010), cuando habla de que los sistemas educativos se hallan cada vez más «mercificados». Un problema que se tiene que resolver, pues parece que, según esto, la educación artística se plantea desde el medio artístico para el alumno, ofreciéndole gran cantidad de información, y no al revés: considerando que los intereses y obsesiones particulares del alumno han de ser el punto de partida que engrane su desarrollo educativo, a favor del medio que mejor se adapte a sus singularidades.

Para conseguir este objetivo, son los propios centros educativos los que han de tomar la iniciativa de la interacción alumno-docente y de la colaboración con otras entidades. Si bien, parece que este relevo; el hecho de generar espacios abiertos a una educación experimental, a modo de laboratorios de ideas, ya lo están cogiendo algunos centros de arte concienciados del compromiso social que ostentan, en esta época repleta de cambios. Tal es el caso, por ejemplo, del MACBA y el CCCB de Barcelona, La LABoral de Gijón, la Tabakalera de San Sebastián o el CA2M de Móstoles, modelos que, a partir de los planteamientos propuestos por Irit Rogoff, llevan a la práctica su «giro educacional en el arte», que promueve el entrecruzamiento de las distintas esferas sociales para originar un nuevo horizonte educativo. Rogoff, en su ensayo titulado «Turning», al referirse a cuestiones relativas a la investigación, a pedagogías autoorganizadas o al conocimiento expandido, aboga por una educación mejorada al sentenciar que «si la educación puede liberar nuestras energías, desde lo que hay que oponerse hacia lo que se puede imaginar, o al menos realizar algún tipo de negociación entre estos, tal vez tendríamos una educación mejor» (Rogoff, 2010). Consecuentemente, un museo abierto a la participación representa el enclave idóneo para «lo posible», un lugar con gran potencial donde educar a la sociedad sin los condicionamientos de la escuela clásica.

Tal es la responsabilidad educativa que han adoptado distintos centros artísticos, que llegan a convertir ésta en eje temático de algunas de sus exposiciones. Así pues podemos citar, como ejemplos cercanos, el caso de la exposición celebrada en el MNCARS, en 2014, titulada *Un saber realmente útil*, que reflexionaba acerca de cómo en el siglo XIX surge por parte de los colectivos obreros del Reino Unido la necesidad de una autoeducación, alternativa útil ante los mandatos de sus patronos, es decir: sobre la noción de pedagogía crítica como elemento crucial de la colectividad, que investiga la tensión entre

la emancipación individual y la emancipación social mediante la educación. Otro caso fue el ciclo de exposiciones que programó la Fundació Miró, durante su temporada 2014-15, titulado *Lesson 0*, propuesta relacionada con un tipo de pedagogía que se aleja de las corrientes habituales para indagar en otras formas de transmisión del conocimiento. Y la más reciente: *Ni arte ni educación* en Matadero Madrid, en 2015-16, que exploraba las zonas de contacto entre el arte y la educación, así como la articulación de ambas en la sociedad contemporánea. En resumen, experiencias singulares mediante las que constatamos que, asistido por la hipermediación generalizada, el binomio arte-educación es un atractivo tema de investigación que genera nuevas formas de comprensión e inéditas experiencias prácticas.

5. Conclusión

La hipermediación digital que experimentamos actualmente transforma las prácticas artísticas y, consecuentemente, la forma de afrontar su educación. Ello implica una toma de conciencia por parte de los individuos implicados: artistas, docentes y alumnado, que tendrán que autodeterminarse hacia el objetivo de una autoeducación expandida (educación informal, metaeducación o «autodidactismo») que puede continuar más allá de los muros del aula, a través de los medios de comunicación, como canales divulgativos, o en enclaves específicos, como es el caso de determinados museos o centros artísticos.

Así, comprobamos que diferentes escuelas y modelos pedagógicos, desde la década de los sesenta, afrontan ese hecho: la inclusión de los medios de comunicación en sus programas, cuestión que en la actualidad se ve amplificada a causa de las nuevas tecnologías digitales e Internet. Proceso que, para alcanzar una formación artística en sintonía con el sistema hipermediado que experimentamos, desemboca en el «giro educacional en el arte», como aplicación a considerar para alcanzar dicho objetivo.

Referencias bibliográficas

- BEUYS, J.; BODENMANN-RITTER C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Machado Libros.
- BAUDRILLARD, J. (1990). «Videoesfera y sujeto fractal». En *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra.
- BOURRIAUD, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos aires: Adriana Hidalgo.
- BOURRIAUD, N. (2009). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- CARPENTER, E.; MCLUHAN, M. (eds.) (1974). *El aula sin muros. Investigaciones técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- CLOUTIER, J. (1973). *L'ère d'Emerc, ou La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des selfmédia*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal.

- CORNELLA, A. (2004). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Zero Factory.
- DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- GARCÍA MATILLA, A. (1993). «Los medios para la comunicación educativa». En: R. APARICI (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- GUATTARI, F. (2004). «Una refundación de las prácticas sociales». En: *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- ISLAS, O. (2011). «Actividades sociales y consumo cultural de los usuarios de Internet». En: F. CAMPOS FREIRE (coord.). *El nuevo escenario mediático*. Zamora: Comunicación Social.
- KAPROW, A. (2007). *La educación del des-artista*. Segovia: Ardora.
- LÉVY, P. (1997). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MATA, M. C. (1999). «De la cultura masiva a la cultura mediática». *Diálogos de la comunicación*. N.º 56.
- MATTELART, A. y M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MCLUHAN, M.; POWERS B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- MCLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- MOLES, A. (1984). «Sistemas de medios de comunicación y sistemas educativos». En: *La Educación en materia de comunicación*. París: Unesco.
- MARTÍN PRADA, J. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.
- ROGOFF, I. (2010). «Turning». [artículo en línea]. *E-flux*. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016]
- SCHMUCLER, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2015). *Ecología de medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SODRÉ, M. (1998). *Reinventando la cultura, la comunicación y sus productos*. Barcelona: Gedisa.
- STEYERL, H. (2010). «¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto». [artículo en línea]. *EIPCP*. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016]
- PERNIOLA, M. (2008). *Del sentir*. Valencia: Pre-textos.
- PONTY, M. (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.
- PONTY, M. (1977). *Sentido y Sinsentido*. Barcelona: Península.
- PORCHER, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- READ, H. (1964). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Cita recomendada

GONZÁLEZ GARCÍA, Ricardo (2016). «El arte y su educación en la era de la hipermediación digital». En: Aida SÁNCHEZ DE SERDIO (coord). «Arte y educación». *Artnodes*. N.º 17, págs. 43-51. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa]
<<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-gonzalez/n17-gonzalez-pdf-es>>
<<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2964>>



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

**Ricardo González García**

Universidad de Cantabria

gonzalezgr@unican.es

Departamento de Educación (Universidad de Cantabria)

Edificio Interfacultativo

Avda. de los Castros 52

39005 Santander (Cantabria)

Departamento de Educación

Profesor de Didáctica de la Expresión Plástica

<<http://www.ricardogonzalezgarcia.com/index.php?/projects/bio/>>