

# OBRA GRUESA

1

## ARTE Y EDUCACIÓN

Luis Camnitzer - Educación, arte y América Latina

María del Carmen González - El proyecto "Arte como Educación "

María Acaso - La Educación Artística como vehículo de conocimiento

## **EDUCACIÓN, ARTE Y AMÉRICA LATINA**

Luis Camnitzer

### IV Semana de la Educación Artística – Chile 2016

Cuando hablamos de arte, educación y América Latina, corremos con el peligro de utilizar tres términos que son mucho más complejos que lo que el uso cotidiano presupone. El término “arte” tiende a confundir la producción de objetos artísticos con la parte formativa de la cultura y la adquisición y expansión de conocimientos. El término “educación” confunde el entrenamiento para la satisfacción de los requerimientos laborales del mercado con el desarrollo personal del individuo. El término “América Latina” tiende a unificar una serie de países independientes con culturas y fronteras diversas, artificialmente unificadas por una historia colonial y la correspondiente resistencia o una relativa sumisión. El acento que se pueda poner en los términos muchas veces depende de la posición ideológica de quien los utiliza. Cuando son utilizados por individuos, si es que los utilizan con cierto rigor, son coherentes con la ideología del usuario. Cuando los utiliza un gobierno, vienen imbuidas por las necesidades de una manutención del poder y pierden, si no la dirección, su pureza ideológica. Digamos entonces que una de las cosas que informa la aplicación de los términos es una cierta cantidad de mercenarismo que puede referirse al lucro o a otros intereses. Si el gobierno cree en el mercado como determinante de la política (y el individuo está de acuerdo), el peso de la interpretación estará: en el arte como producción, la educación como entrenamiento, y América Latina como un campo de tratados comerciales y a veces militares. Con tiempo suficiente, esas creencias son internalizadas en el consenso colectivo y las reformas se hacen muy difíciles. Se habla de intereses nacionales y a todo el mundo le parece muy bien y nadie se pone a pensar que cosa exactamente se quiere decir con eso o a quien realmente le puede importar.

Lo que es más sorprendente es como la interpretación de los tres términos encajan en una coherencia ideológica más amplia. Hoy esa coherencia se denomina neo-liberalismo. Bajo la excusa superficial de que lo que se está apoyando es el individualismo competitivo, se está en realidad negando y obstaculizando la posibilidad de un individualismo creativo y aún más, el desarrollo de un socialismo de la creación. En un socialismo de la creación, en oposición al tradicional socialismo del consumo, todos los miembros de una comunidad contribuyen a la expansión del conocimiento.

Bajo la égida de un mercado global dentro del cual se articulan los intereses nacionales, se promueve un arte desvinculado de la construcción cultural comunal y local. Con la excusa de la transferibilidad de empleos basados en estudios universitarios, se acepta la cuantificación y mercantilización de la educación en unidades adquiribles llamadas créditos. Con la promoción de un falso nacionalismo se apoya la desaparición de las humanidades y las artes liberales para celebrar, en cambio, los logros en las ciencias aplicadas. Son aquellas que sirven para crear más consumo y el lucro de las corporaciones multinacionales y, solamente en el entorno reducido y vago de un “quizás” entre comillas, para mejorar el nivel de vida de la población en general.

Geográficamente, en mi mente, América Latina es una isla rodeada por océanos y mares, excepto por el norte, en donde se encuentra una larga muralla. Pero hoy esa geografía ya no tiene el significado que tenía antes. Con las migraciones y la red Internet, la cultura correspondiente a la localización física perdió parte de su sentido. Ya ni siquiera la división en países industrializados y no industrializados tiene la vigencia que tenía antes.

Hoy enfrentamos el problema de las emisiones de gases de carbón per cápita que producen el calentamiento global y tenemos que Grecia como parte de una Europa industrializada emite menos que el Qatar feudal, que China todavía se auto clasifica como nación en desarrollo junto con cualquier país africano o latinoamericano, y que la familia dueña de Arabia Saudita tiene suficiente poder financiero como para bloquear toda negociación que les dañe la venta de hidrocarburos. El dinero dejó de ser un denominador común para una variedad de objetos. En su lugar se convirtió en un denominador del control de la información y de la acumulación de poder.

Claro que todo esto es un poco esquemático, pero me gusta entonces hablar de infografía en lugar de geografía, de emulsiones étnicas ya que no de mestizaje completo, y de comunidades de intereses que físicamente están dispersos por el mundo, pero no por ello debilitados o menos importantes que las comunidades que están localizadas en un terreno físico. En los años cuarenta, el artista uruguayo Joaquín Torres-García se refirió a Estados Unidos como un barco internacional con bandera norteamericana. Extendió ese concepto a toda América, la cual sería un barco ocupado por criollos con banderas nacionales. Pero las banderas-- todas las banderas-- tratan de unificar y homogeneizar a tripulantes y pasajeros, ignorando que un trapo flameando siempre tiene ciertas limitaciones. No entendiendo esto, la gente goza de los dos minutos del reinado de Colombia en el pasado concurso de Miss Universo, y luego llora e insulta cuando se le quita la corona. Seguimos (y yo también) dándole más importancia a los campeonatos mundiales de fútbol basados en la organización nacional que a los campeonatos mundiales donde juegan los equipos de fútbol de las ligas. Y sin embargo, los equipos nacionales solamente tienen equipos de jugadores rejuntables para la ocasión. Entretanto son los equipos de liga los que tienen una historia de jugar orgánicamente durante varios años.

Esto entonces nos lleva al arte y a la educación y que valores usamos en ellos. Surgen varias preguntas obvias: ¿Hacemos, querámoslo o no, un arte nacional? ¿Nos dirigimos localmente o a un mercado homogeneizado internacionalmente? ¿Lo hacemos para competir en él como grandes firmas y con autorías individuales de marcas registradas? ¿O lo hacemos representando a nuestros países? ¿O nos dirigimos primariamente a una comunidad local con la cual nos comunicamos en profundidad y en donde contribuimos a una formación cultural? ¿Lo hacemos como individuos o como parte de una colectividad, no importa cómo se define a esta comunidad? Y quizás más importante que todo lo anterior: ¿Representamos una identidad o la estamos creando? La diferencia en las respuestas que demos a estas preguntas está en que en algunos casos estamos produciendo objetos que se someten a las reglas de algún mercado. En otros estamos trabajando en una actividad esencialmente pedagógica. El análisis de las diferencias, por lo tanto, no está tanto en que se esté enfocado en un nacionalismo o latino-americanismo versus un internacionalismo. La diferencia está, vagamente, más conectada con una identidad de periferia que se ubica en relación a los centros hegemónicos. Incluso esta división ya no tiene la importancia que tenía hace pocas décadas. ¿Pero dónde está la diferencia, si es que la hay?

Pienso que la diferencia se origina más en el flujo de la información, su dirección y cantidad, que en otras cosas. Las preguntas entonces son: ¿Quién produce información y por lo tanto sienta los criterios de la escala de valores que la conforma y controla? ¿Quién la recibe y por lo tanto termina sometido a esos valores? Es esta división a la cual me gusta referirme como infografía. La infografía refleja una distribución de poder basada en criterios más generales que la localización física que conforma a la geografía. Ya no son países, y ya no son los mega centros urbanos. La

ciudad de México es más de tres veces más grande que Nueva York, pero su influencia mundial es mucho menor. Santiago de Chile tiene tres cuartos de la de Nueva York y la proporción tampoco significa nada. Pero tampoco es la ciudad de Nueva York la que importa, son las bolsas de acciones que están allí y las que controlan parte de la información financiera. Esa función podría ser nómada y seguir actuando con la misma eficiencia.

La central de la compañía Lexmark está en Lexington, Kentucky, pero tiene una maquiladora en Ciudad Juárez. Allí despidió a 90 obreros mexicanos, no por ser mexicanos, sino por que pedían un aumento de 6 pesos (0,34 centavos de dólar) por día<sup>1</sup>. La geografía y las nacionalidades no importan, Lexmark podría estar en cualquier lado. Lo que importa son los 34 centavos. El centro físico del control del flujo de la red Internet para América Latina (NAP of the Americas, donde la sigla significa Network Access Point) está en Miami. Pero podría estar en la cima del Monte Everest y no cambiaría nada. La propiedad transitoria es de una corporación que se llama Verizon, que es un artefacto comercial-legal y, aunque fundamentalmente estadounidense, no realmente nacional. Su corazón podría latir en el cuarto de baño de mi casa sin afectar los resultados. Como dijo Zygmunt Bauman recientemente: “el matrimonio entre poder y política en manos de la Estación se ha terminado. El poder se ha globalizado pero las políticas son tan locales como lo eran antes.”<sup>2</sup>

Esta contradicción afecta la definición o definiciones de lo que es la educación. Por un lado está la educación más común, mercantil, que trata de satisfacer las demandas laborales administradas por el poder, y también la competitividad entre las naciones-estado y entre las corporaciones que luchan para ubicarse en ese poder. Y luego está la educación para el desarrollo y maduración del individuo en un contexto comunitario. Esta educación generalmente es más local, y también, facilitadora de una resistencia. En última instancia y en un nivel más general del conocimiento, esta diferencia entre ambas definiciones de educación también se refleja en un conflicto cognoscitivo. Es ese que existe entre un enfoque primario en la cantidad puntual por un lado, y en la calidad configurativa por otro. No se trata de tomar un partido neto aquí, sino de encontrar un equilibrio dentro de una ideología apropiada. Dado cómo funciona la información hoy día, mis simpatías están con una pedagogía que favorece las configuraciones por encima de la acumulación cuantitativa de datos. Pero como en todo, este enfoque también puede ser mal utilizado.

Greg Creed, el gerente general de Yum Brands, es un ejemplo. Hace unos meses Creed anunció un cambio de política para su división multinacional Pizza Hut. Pizza Hut es una compañía que en estos momentos sufre problemas de lucro. Por lo tanto, de acuerdo a Creed, ya no puede preocuparse por la calidad de sus productos individuales sino por el sistema de distribución y la facilidad con que los productos se compran. Invocando al servicio de taxímetros Uber como un modelo ideal, Creed dijo que los productos tienen que ser “fáciles de usar, fáciles de pagar, y muy fáciles de ser ubicados en su trayecto”. Agregó que hoy “lo fácil” le gana a lo “mejor”, y que la época en que la forma de competir era por medio de productos de mejor calidad ya había pasado. La conclusión es entonces que hoy se compite por medio de una conveniencia calculada en configuraciones, no importa cuán malo sea el producto.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Sandra Rodríguez Nieto, “Maquila despide a más de 90 obreros en Juárez por pedir 6 pesos más al día en su salario”, <http://www.sinembargo.mx/11-12-2015/1576074>, acceso 12/12/2015

<sup>2</sup> Ricardo de Querol, “Zygmunt Bauman: ‘Las redes sociales son una trampa’”, *Babelia, El País*, Madrid, 9/1/2015

<sup>3</sup> “Pizza Hut Chief Now Says ‘Easy’ beats ‘Better’,” *The New York Times*, diciembre 12, 2015, p. B2

La preocupación por lo puntual, por el dato aislado y su acumulación, es producto de una base paradigmática que heredamos del siglo diecinueve. Tanto la educación como la apreciación del arte sufren de esa herencia. Cuanto más trabajo y tiempo artesanal invertido en la fabricación de un objeto, más admiración le dedicamos. Cuanto más datos metidos en la cabeza y tiempo invertido, más respeto tenemos. Esta admiración por la acumulación por un lado conduce al virtuosismo artesanal, y por otro reduce al individuo a la erudición. Y nadie se atrevería a hablar mal de un artesano virtuoso o de un erudito. Y eso nos impide percibir que hoy ya no se trata de la cantidad presente o producida en y por el individuo. Se trata en cambio de la habilidad de acceder a la información y de hacer conexiones y configurar esa información. No nos adaptamos al hecho real de que siempre hay más información fuera de nuestra cabeza que dentro de ella. Que, siempre, los medios de fabricación mecanizados (ya sean analógicos o digitales) serán más eficientes para la producción que la manualidad. Tenemos entonces que las esencias importantes para la adquisición, elaboración y ampliación del conocimiento radicado en una banca de datos, o de las posibilidades de una maquinaria de producción, no están en la cantidad que administran. Están en la calidad y forma de conectarse con nosotros como individuos o como nosotros nos conectamos con ellas.

Para Pizza Hut la idea no es la de compartir la habilidad de conectar con los clientes sino meramente ofrecer una conexión ya diseñada y armada que facilite las compras. El mal uso consiste en que la conexión aquí es un producto más para ser consumido. La conexión se convierte en una especie de meta-objeto. En forma similar, Google nos facilita el acceso a la información. Ya no hay que leer libros para informarse sino que se le pregunta a Google. En lugar de perder un mes buscando, leyendo y buscando, tenemos el dato que queremos en una fracción de segundo. Todo esto suena muy bien y es cómodo. Pero el servicio es independiente y rígido. En todo caso las máquinas de búsqueda aprenden a refinar sus algoritmos gracias a nuestras costumbres de uso. O sea que cada vez que le pedimos algo, nosotros terminamos trabajando para Google. Nuestro beneficio se reduce a acceder a los datos. Wikipedia en ese sentido nos ofrece un modelo mucho más democrático gracias a su naturaleza interactiva. Es probable que por eso Google sea tan rico y Wikipedia se pase pidiendo donaciones de los usuarios.

En varias ocasiones he comentado que la educación no debería concentrarse en dar datos. Debería en cambio capacitar al educando en su acceso a la información y en la construcción de sus propios filtros y sus propias conexiones. La idea es que hoy los datos en sí ya son casi obsoletos en el momento en que terminan de ser enunciados. En cambio, la capacidad de acceso, de selección y de conectar, permite que el proceso educativo continúe permanentemente, tanto durante la educación formal institucional como después de ella.

Pero la anécdota de Pizza Hut me ilustra que las cosas son aún más sutiles. La facilidad presentada por las conexiones pre-establecidas transfiere el consumo del objeto al acceso y lleva la posibilidad de pasividad a un nuevo nivel. Hace un año, la compañía Amazon patentó un algoritmo que le permite mandar productos a las casas de sus clientes antes que estos hayan decidido que los quieren y decidan ordenarlos. Amazon sacó la cuenta que, después de la predicción del deseo, la mercadería aceptada superaría a la rechazada en un porcentaje suficientemente alto como para mantener los márgenes de lucro. En el fondo esto significa que el análisis del mercado fue llevado a su extremo ideal. El consumidor ya no tiene que pensar en sus propios intereses. Las empresas se encargan de pensar por él.

En términos educacionales la versión de un entrenamiento para satisfacer el mercado laboral hace exactamente lo mismo. El mercado nos piensa en lugar de nosotros pensar el mercado. La

educación entonces está o para someternos a estos procesos o para prepararnos a resistirlos. La educación por lo tanto tiene que basarse en una posición y conciencia política.

Lo interesante aquí es que la educación informal que sucede en el contexto de la pobreza ya nos da una ventaja enorme si se la compara con la educación que se da en el contexto de la prosperidad. No es que quiera ensalzar la pobreza aquí. Personalmente creo en un socialismo en donde, en cuanto se refiere al consumo, todo el mundo es millonario. Parte de esa riqueza posible está en la enseñanza gratuita como un derecho civil. Otra parte está en que la educación se dirija a ayudar a los estudiantes a ser mejores individuos y que no se la utilice meramente como un sistema de estratificación social y como un filtro de selección de los mejores para alimentar a la meritocracia. Hay pedagogías apropiadas para esta visión acusada de ser utopista y son las pedagogías constructivistas e integralistas. Son pedagogías que existen hace mucho tiempo: Pestalozzi, el iniciador más famoso, murió hace casi doscientos años y María Montessori hace más de sesenta. Pero los métodos solamente se aplican en escuelas privadas a las cuales tienen acceso las clases privilegiadas, y con ello se reafirma la división en clases sociales y el aumento de la estratificación.

En la pre-educación que tiene lugar en el ámbito familiar se calcula que los niños ricos escuchan 30 millones de palabras más que los niños pobres. Y esto sucede dentro de un lenguaje mucho más sutil formado por palabras complejas y por metáforas inaccesibles para el niño pobre. Éste recién podrá escucharlas una vez que llega a la escuela. Por lo tanto llega con desventaja a sus estudios, y a veces con la imposibilidad de lograr el nivel de los alumnos pudientes. Todo el mundo admira al estudiante pobre que logra terminar los estudios superando los obstáculos que encuentra en el camino. Pero nadie se encarga de remover los obstáculos.

Sin embargo, en la pobreza hay una contrapartida para todo esto que es importante. Es algo que se puede llamar el "ingenio de la pobreza". Es un ingenio creativo que se desarrolla para la supervivencia y se aplica estableciendo conexiones que no son accesibles en la afluencia. En realidad el ingenio es un producto de la pobreza. Permite lograr más dentro de las limitaciones con las que uno se encuentra al conectar cosas presuntamente inconectables. El pobre que no tiene un martillo utiliza una piedra u otra cosa para clavar un clavo. El clavo a veces ya fue usado, está doblado, y hay que desdoblarlo. El "rico" que no tiene martillo espera que abra la ferretería para comprar uno (y de paso también comprar una caja de clavos nuevos) porque eso es lo que aprendió. No se le ocurre utilizar otra cosa. El "pobre", entonces, emplea una forma tentacular del conocimiento. No es algo que está ligado linealmente a un diseño específico ya solucionado de antemano. Es el producto de una curiosidad abierta pero dirigida. Paradójicamente hay una flexibilidad básica en el sentido común del pobre que teóricamente lo capacita mucho mejor para funcionar en el mundo contemporáneo. Es un mundo en el cual el conocimiento funciona en base a conexiones en lugar de datos puntuales. El ejemplo clásico institucionalizado de todo esto fue la ANIR, la Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores creada en Cuba en 1976. La institución surgió para solucionar la falta de repuestos creada por el bloqueo de los Estados Unidos. El consumo pasivo anula la distancia crítica que permite la revisión y formulación de problemas.

Una serie de estudios empresariales sobre la creatividad innovadora determinaron que las economías nacionales se pueden dividir en tres categorías: 1) las motivadas por factores, 2) por

eficiencia y 3) por innovación.<sup>4</sup> La primer categoría se refiere a las que se concentran en la sobrevivencia, la segunda en los mejoramientos industriales y la tercera—siendo ésta economías prósperas y pos-industriales—en mejoramientos dentro de lo que ya se está produciendo. Lo interesante es que el porcentaje de iniciativas creativas empresariales en las tres economías son respectivamente del 43%, el 23% y el 2%. Esto significa que las soluciones creativas parecen generarse más como una consecuencia de la desesperación que de la satisfacción. Tenemos aquí un paralelo con el arte, aunque el tipo de desesperación sea distinto.

Lo extraño es que, las creatividades siendo diferentes en cada caso, no se reflejen en ningún proceso educativo particularizado para cada tipo de economía. La tendencia generalizada, no importa en qué lugar o que economía, es la de favorecer a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Es el grupo de disciplinas que en inglés se representa con la sigla STEM y cuyo éxito se refleja en las estadísticas evaluativas de PISA que luego ponen a los países en orden jerárquico de acuerdo a los logros de la educación respectiva. Mientras tanto se va disminuyendo el énfasis en las materias relacionadas a las artes y las humanidades porque, como se quejara un famoso ministro de educación español hace muy pocos años: “el estudio de las artes distrae de los otros estudios.” Se ignora que si hablamos de conectar y de configurar, estamos hablando de diseño y de redes cualitativas que necesitan de la imaginación y no de la contabilidad. O sea que necesitamos *pensar arte*.

Quiero ahora pasar al arte y utilizar todo esto para diferenciar entre la apreciación del arte y el pensar arte. Desde este punto de vista la apreciación del arte es un acto de consumo y el pensar arte es algo activo. Como acto de consumo, la apreciación artística está siempre en peligro de colonizar, y el pensar arte en cambio es un mecanismo anti-colonial. Colonización aquí es un concepto que rebasa la geografía económica y se ubica en la distribución de poder. En cualquier lado un maestro o un artista pueden actuar como colonizadores y trabajar para mantener la distribución del poder tal como existe. O pueden ayudar en la descolonización y la liberación del estudiante.

Considerar el arte como una disciplina a cargo de unos pocos para el consumo por parte de un grupo mayor (aunque también formado por relativamente pocos) nos presenta con problemas similares a la educación. Pero esto además conlleva otro problema conceptual, que es la relación que el arte tiene con el tiempo de ocio. La producción artística está diseñada para ser apreciada en momentos de no-trabajo: el que trabaja puede ir a los museos durante los fines de semana o los días que no pertenecen a los empleadores. Lo interesante en esto es la ideología de la financiación de las mejoras sociales. Estas mejoras se dedican explícitamente a las condiciones y el nivel de vida. Pero en última instancia solamente ayudan a elevar un nivel de confort definido desde el punto de vista del consumo, y a una educación definida desde el punto de vista del entrenamiento laboral. Y cuando se financia el tiempo de ocio se enfatiza el consumo en lugar del desarrollo del ingenio o la articulación de las actividades creativas. Si se emplea el arte en esto, es para fomentar las artesanías o para difundir obras maestras de la historia del arte para que sean apreciadas. Cuando se incluye una actividad real, lo es como una artesanía productora de objetos y no como una metodología para formular y resolver problemas.

---

<sup>4</sup> El estudio fue conducido por la organización estadounidense GEM. La sigla es para una organización llamada Global Entrepreneurship Monitor (o Monitor Empresarial Global).

Debo reconocer que existen tendencias pedagógicas en la apreciación del arte que por lo menos se autodefinen como progresistas aunque yo no esté de acuerdo. Estas tendencias proponen el subrayar la parte cognoscitiva del arte en lugar de la hedonística, cosa que está bien. Pero la técnica consiste en presentar la obra y preguntarle al observador tres preguntas que presuntamente conducen a la sabiduría: ¿qué cosas suceden en la obra? ¿Qué cosas ve que le hacen decir eso? y ¿qué más puede encontrar en la obra? Son preguntas que recuerdan a las planteadas por Paulo Freire hace medio siglo en su programa de alfabetización. La diferencia es que Freire lo hacía buscando una concientización política. Sus preguntas también empezaban con: ¿Qué ves en este cuadro? Pero luego seguían con ¿Cuál es la situación salarial de los campesinos? ¿Por qué?, ¿Qué es salario? etc.

Por alguna razón ese pretendido progresismo en la apreciación del arte es apolítico. Pero esa apoliticidad es una posición política. Es una en la que se ignora la posición de Freire que incluye la necesidad de concientización. En la apreciación del arte apolítica se pretende dar conciencia a procesos trans-disciplinarios que superan los límites de la creación artística y mantener estos procesos en un estado de pureza. Lo que no se percibe es que de entrada hay adoctrinamiento. La importancia de la obra utilizada ya viene declarada en el acto de presentarla, no es posible de cuestionamiento, y uno solamente puede ver y pensar dentro de los límites presentados por la obra. Esto en sí mismo ya es una confirmación de una estructura de poder y por lo tanto es una actitud política. Es como mirar a través de un túnel y pensar que la silueta de la salida describe la realidad, con el agravante que el túnel en este caso fue fabricado por la estructura de poder.

Hay aquí entonces dos limitaciones. Una es la introducción del canon por medio de obras declaradas como importantes, sin que el canon sea explícito. La otra, es el acto de selección del campo del conocimiento al que la presencia y presentación de la obra obligan.

Esta técnica de discusión de obras de arte fue desarrollada inicialmente en el Museo de Arte Moderno de Nueva York. Los educadores del museo se dieron cuenta que la presentación y discusión de las exposiciones con el público no tenían el efecto de transformación educativa previsto o deseado. No hay realmente estadísticas que prueben el éxito de la técnica, y esto se debe o a que no lo tiene, o porque no hay forma persuasiva de probarlo. Las estadísticas existentes son contradictorias porque no hay manera efectiva de cuantificar los cambios cualitativos. Pero las limitaciones y críticas que planteo aquí son conceptuales, no cuantitativas.

Se trata entonces de lograr otra cosa. ¿Cómo, en el arte producido u objetualizado--ese que termina en las colecciones y los museos--se puede integrar la apreciación pasiva con el pensamiento activo?, ¿Cómo se puede ir de la disciplina ejemplificada por el objeto pasar a un pensamiento trans-disciplinario? Dicho de otra forma, ¿hasta qué punto se puede compartir libremente el proceso creativo que genera la existencia de una obra si uno se limita a deshilar la razón de su existencia a través de la obra misma?

Es interesante que cuando alguien nos pregunta algo somos conscientes de dos posibilidades frente a la pregunta y no de una sola. La acción obvia es tomar la pregunta literalmente, aceptarla y contestarla. La otra es tratar la pregunta como un texto que tiene un subtexto, asumir que detrás de la pregunta hay otra que es más verdadera, honesta y directa. Es esa la que nos hace, no necesariamente con suspicacia, tratar de ver por qué y con qué fines se nos hace la pregunta. En arte, el equivalente es el tratar de ubicar las condiciones que determinaron la presencia imperativa de la obra, el entender que problema está resolviendo, o en su lugar, que problema interesante le podemos atribuir. Y entonces pasar a ver como solucionaríamos nosotros ese problema. Esto

significa no quedarse frente a la obra, que es la actitud hedonista o en una lectura narrativa tradicional. No significa ir a través de la obra para hacer un ejercicio de lectura que elucide su mensaje narrativo o las asociaciones literales que pueda generar la imagen. Significa, en su lugar, proponerse la participación en el proceso creativo del artista, de igual a igual. Se trata de compartir el poder creativo después de entender qué relación tiene con el propio poder, y de ver a donde lleva ese camino común. En ese trayecto, aquel que era un recipiente de la obra ahora se convierte en un co-creador. Quizás uno mejor, quizás uno peor, o meramente uno distinto. Pero lo más importante es que en el diálogo con la obra y con el artista la relación deja de ser la autoritaria vertical que obliga al consumo. Es una relación horizontal de diálogo y de participación.

Es en esta relación horizontal en la cual el público puede decidir que la Mona Lisa no es una obra que le interesa. O que se saca el sombrero frente a Leonardo como autor. O que hoy habría mejores maneras de lograr lo que en su momento Leonardo se propuso (siempre que podamos realmente identificar lo que lo motivó en su momento). Pero el público también tiene la libertad para especular sobre el porqué se promueve ese cuadro, que intereses representa, y si esos intereses son compatibles o no.

Esta manera de posicionarse frente a la obra de arte—y en realidad frente a cualquier paquete informativo— permite también evaluar si el recipiente es parte del público para el cual la información fue organizada en su presentación o no.

Obviamente un tratado especializado de física nuclear no es escrito para que yo lo lea. Y obviamente una obra de arte que se basa en referencias a códigos refinados presentes en otras obras de arte no está dirigida a un público que no conoce esos códigos y que no está preparado para interpretar las referencias. No es que la obra necesariamente deje de ser apreciada, pero sí será una apreciación fragmentaria y sujeta al gusto, y no a su contribución al conocimiento. La Mona Lisa me puede sonreír agradablemente desde encima del sofá mientras armoniza con los colores de la sala, sin enseñarme nada nuevo. Su valor entonces pasa a las zonas anecdóticas, como lo es el precio, la antigüedad, la autoría o el respeto histórico. El potencial de un misterio irreducible e inexplicable que pueda servir para embarcarme en un proceso de descubrimiento, queda excluido. Se reduce a la frase que “la sonrisa de la señora es misteriosa”.

Esto hace que la obra de arte nos divida en dos públicos: aquel que está incluido y el que está excluido. Se arma así la cofradía de los conocedores, la cual en un proceso de rarificación que comenzó a mediados del siglo XIX se fue haciendo más y más elitista por el lado cognoscitivo. Entonces, para compensar, hacia fines del siglo XX introdujo la espectacularidad demagógica. Esto no tiene mayor importancia, pero me sirve para traer a colación los asuntos referentes a la identidad, que sí son importantes y tienen implicaciones políticas.

La identidad es uno de esos temas que oscila entre lo reaccionario y lo progresista. Por un lado, el negativo, es una plataforma que estimula la arrogancia clasista, el chovinismo y el excepcionalismo. Es esa parte en donde criticamos al elitismo, a la aristocracia y la oligarquía, al nacionalismo fanático, y a los destinos manifiestos de unos pueblos contra otros. Por otro lado, el positivo, la identidad es un pegamento que solidifica a una comunidad, y que reafirma los sobreentendidos tácitos culturales que facilitan la comprensión y ayudan en los proyectos colectivos. Ambas categorías, obviamente, no son absolutas. En la izquierda hablamos de la necesidad de una consciencia de clases, pero pensamos nada más que en la consciencia de los oprimidos. Nos olvidamos que los opresores tienen su propia consciencia de clase. La explicación quizás esté en que los oprimidos tienen menos consciencia de clase que los opresores porque a

éstos les interesa que los oprimidos no la tengan. Y esto es justamente lo que convierte esa identidad de clase en un arma que fortalece la lucha contra la opresión. En la derecha, coherentemente con esto, tenemos entre otras cosas una promoción de la globalización. Allí, en principio, no habría identidades grupales. Seríamos todos iguales y por lo tanto, idealmente, tendríamos las mismas necesidades. Esto a su vez ayuda a tener un mercado global en lugar de varios pequeños mercados identitarios.

Para bien o para mal, la identidad es un arma y como tal no siempre es utilizada correctamente. Para el colonizador sirve para desintegrar las identidades subalternas y para administrarlas dentro de la conveniencia de su propia identidad. Si la identidad subalterna es creativa, muy bien, siempre que esa creatividad beneficie a la hegemonía. Si no, esa creatividad es clasificada como folclórica y local, sin mayor interés dentro del panorama hegemónico. El ejemplo clásico de esto fue dado por el cubismo, el cual absorbió recursos formales del arte tribal africano. Al mismo tiempo dejó a ese mismo arte tribal en el lugar folclórico que le corresponde de acuerdo a lo que se considera la "cultura educada". Típico del proceso colonialista, el canon hegemónico se enriqueció, pero no cambió. En cambio, como contaba el artista mozambiqueño Malangatana Ngwenya, una artista africana que estudió en París en la década del 40, a su regreso introdujo el cubismo en su país natal. Con ello ayudó a una sustitución de cánones y no al enriquecimiento del canon local.

De manera que sí, la identidad es un arma, y para el amenazado por la colonización sirve como un instrumento de defensa y toma distintas formas. El sincretismo y la sustitución de significados es una de ellas. El tradicionalismo conservador es otra. Y ciertas formas de nacionalismo también lo son. Aunque tengo cierto grado de comprensión por los distintos modos en que se presentan, no les tengo mayor simpatía. Son identidades que se basan en la certidumbre y en el dogma. Terminan siendo instrumentos cerrados que solamente sirven para hacer declaraciones.

Las identidades en ese sentido se forman en el pasado y no ayudan a formar el futuro. Actúan como escudos rígidos que no permiten su descarte, se instalan con ambiciones de permanencia y no generan conocimiento. Me interesa más, entonces, la identidad ignorante y curiosa. Es la identidad del barrio, de los buenos vecinos, que se cierra frente a los embates pero se abre cuando estos desaparecen. Es una identidad crítica, consciente del momento en el cual es necesaria, y por lo tanto es periódica y descartable.

Todo esto nos reúne nuevamente los temas de educación, arte y América Latina. Tyson Lewis contrapone las visiones pedagógicas de Paulo Freire con las de Jacques Rancière.<sup>5</sup> Freire promueve la emancipación de los estudiantes por medio de la concientización, cosa que necesita el concepto de autoridad dado que el maestro está concientizado mientras que el alumno no lo está. Rancière en cambio busca la igualdad absoluta y para ello parte de la ignorancia total y compartida.

En la posición de Freire el maestro e tos. En la posición de Rancière se trata de eliminar toda forma de autoridad para permitir un aprendizaje entonces tiene la responsabilidad de crear una situación conducente a los propósitos propues totalmente abierto. No sé si la contraposición es totalmente correcta ya que no soy especialista ni en Freire ni en Rancière. Pero mi impresión es que Freire actúa como un militante y que su uso de las palabras es vernáculo. O sea, Freire se mueve dentro de sobrentendidos tácitos que funcionan dentro del contexto identitario de la comunidad a la que se dirige. Rancière es un filósofo generalista que en este caso se aplica a problemas de la educación,

---

<sup>5</sup> Tyson Lewis, *The Aesthetics of Education*, Bloomsbury Academics, 2014

pero lo hace con sobreentendidos tácitos que pertenecen a la alta filosofía y sin el contexto de la militancia directa. Ambos piensan en utopías, ambos utilizan muchas veces utilizan las mismas palabras, pero están ubicadas en planos distintos y no necesariamente significan lo mismo.

Al tener una utopía como meta, no importa en que plano se está, no hay forma de eliminar la autoridad. Esto es así ya sea en el arte como en la educación. El artista/educador sabe en donde está el poder y su misión es señalar el lugar, facilitar el acceso y lograr la redistribución. Para ello utiliza la comunicación: un conjunto de métodos de manipulación que generalmente se conoce como pedagogía. Tanto la autoridad como la manipulación son inevitables. Si se afirma que no hay autoridad, esa afirmación es nada más que una parte de la manipulación. Si no hay manipulación, la autoridad se convierte en declarativa y se implementa por medio de órdenes que no se pueden cuestionar. En ese caso el poder es monopolizado y no se puede redistribuir. La autoridad, por lo tanto, tiene que ser compartida con la posibilidad permanente de poder rotar, y la manipulación tiene que ser constantemente transparente. La manipulación es una forma de redacción selectiva en donde partes de la información son eliminadas y al resto se lo organiza jerárquicamente con un propósito. Este propósito se conecta con los propósitos utópicos que se están explorando. El juicio ético entonces no se aplica a la manipulación sino a la presencia o ausencia de su transparencia, tanto en el proceso como en la visión utópica que lo informa.

Todo el proceso puede estar dirigido a la búsqueda de una verdad o para reafirmar una mentira. En la búsqueda de una verdad, todo lo que conocemos se convierte en un campo de ignorancia, el cual solamente se revelará y se hará útil una vez que descubramos sus límites y tratemos de atravesarlos. En una época América Latina era mi Utopía y definía mi identidad. Hoy mi Utopía es mucho más amplia y América Latina pasó a ser mi identidad. Pero solamente me es una identidad útil si la enfrento críticamente y con flexibilidad, reconociendo cuando me sirve como arma y cuando es un obstáculo. Su fuerza hoy está en el ingenio de la pobreza, porque es la que nos prepara para una realidad que solamente es abarcable por medio de las conexiones y el desafío de los órdenes establecidos. Es allí donde el arte se mantiene, ya no como una especialidad destinada al coleccionismo, sino como el pasaporte imprescindible para la salud mental. Tanto la mía como la de todos.

### Referencias

Associated Press (11/12/2015). Pizz Hut hi f Now S ys 'E sy' ts 'B tt r'. *The New York Times*, p. B2.  
De Querol, R. (9/1/2015). Zygmunt B um n: 'L s r d s so i l s son un tr mp'. *Babelia, El País*, Madrid.

Recuperado en: [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427\\_675885.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html)  
Lewis, T. (2014). *The Aesthetics of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. Londres: Bloomsbury Academics.

Rodríguez, S. (11/12/2015). Maquila despide a más de 90 obreros en Juárez por pedir 6 pesos más al día en su salario. *Sinembargo*. Recuperado en <http://www.sinembargo.mx/11-12-2015/1576074>

## **EL PROYECTO 'ARTE COMO EDUCACIÓN'**

María del Carmen González  
Codirectora del proyecto 'Arte como Educación'

## IIIa Semana de la Educación Artística - Chile 2015

### Resumen

Aunque el arte pueda ser un gran catalizador de transformación en la educación, su éxito programático depende de cuáles definiciones de arte y de educación se estén promoviendo y de cómo se compartan los procesos cognitivos detrás del quehacer artístico. A través de diferentes casos de estudio del proyecto 'Arte como Educación', el artículo explora aspectos de la problematización y la aplicación del pensamiento flexible y transdisciplinario, inherentes al quehacer artístico, para idear soluciones y presentar aplicaciones en distintos modelos educativos para promover la equidad de la educación y la democratización en las artes.

### The Art as Education Project Abstract

Although art can be a great transformation catalyst in education, its programmatic success depends on which definitions of art and education are being promoted upheld and how the cognitive processes behind the artistic work are being shared. Through different case studies of the project 'Art as Education', the article explores aspects of the problematization and implementation of cross-disciplinary and flexible thinking, inherent to the artistic work to devise solutions and presents applications in different educational models, to promote educational equity and democratization in the arts.

### Presentación

La capacidad del arte de poder transformar la educación se ve afectada por las manifestaciones divergentes de educación artística que existen. No siempre la realización de objetos determinados como arte puede renovar o alterar procesos epistemológicos en un individuo. Ciertas manifestaciones no llegan a potenciar el pensamiento generador y, por ende, no logran una transformación duradera y relevante para los variados públicos participantes. Tampoco, el poco frecuente contacto analítico e interpretativo con un objeto en un museo o galería o a partir de reproducciones en el aula, aun haciendo los mejores esfuerzos de mediación logrará el santo grial de transformación cognitiva duradera.

¿Cómo puede entonces el arte transformar la educación? Ante esta pregunta, debemos cuestionar qué entendemos por 'el arte transforma la educación'. Esta afirmación podría sonar muy bien, pero cuando analizamos qué exactamente entendemos por 'arte' y cuáles experiencias pedagógicas son útiles en relación a ese entendimiento, localizamos el meollo del asunto. ¿Para qué sirve exactamente la aproximación a ese concepto efímero de 'arte' en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la educación en general? Aquí tenemos que ser muy explícitos y cuidadosos e ir más allá de los clichés para concretar metas. Declaraciones como 'el arte transforma la educación' me preocupan, porque para empezar, posicionan el arte afuera de la educación y no como un acto sinónimo de la educación.

Por lo tanto, debemos preguntarnos, ¿cuál debe ser el propósito del arte en la educación o de la educación artística en la contemporaneidad? ¿Qué aspectos del arte en la educación per se lograrán lo que queremos? Una de las dificultades es que ciertos modelos de educación artística y museística continúan con la meta de apreciación artística o la diseminación institucional de un determinado canon. Habría que preguntarse, ¿estamos educando para la diseminación de contenido previamente interpretado o para estimular el pensamiento independiente y generador?

Además, se hace necesario cuestionar si la educación artística debe ser un medio para un fin o un fin en sí mismo. Seamos honestos, lo más probable es que los museos de arte solos no van a lograr un cambio de percepción en el mundo. Como tampoco lo lograrán las tradicionales experiencias de aprendizaje en las artes o las técnicas academicistas. Hay que diferenciar entre la educación que busca estimular un pensamiento problematizador necesario para el siglo XXI y la educación que busca propagar el mercado artístico. Tenemos que preguntarnos, ¿estamos buscando un cambio cognoscitivo o la venta de un producto?, ¿cómo encontrar profundidad en lo que muchos perciben como superficial en el mundo del arte? Más aún con los proyectos artísticos de justicia social que ahora están muy en boga. ¿Cuál debe ser el futuro de la educación artística?, ¿para qué sirve el arte en la contemporaneidad?, ¿en las manos de quién debe estar la responsabilidad de potenciar eso que determinamos como educación artística? y, ¿qué y a quién debería servir?

En su libro *Educación Artística Posmoderna: una aproximación al currículo* (1996), Arthur Efland argumenta:

“Las artes deben constituir una parte significativa del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Sin embargo, un discurso necesita de locutores y oyentes; y si los estudiantes han de participar en el discurso, deberán conocer el lenguaje” [...] Por ende, el propósito de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todo individuo habita” (1996, pp.71 -72. La traducción es mía)

La educación en relación al arte ha sido un campo profesional que en los últimos treinta años ha estado usurpado por otras profesiones dentro del campo de las artes. Recuerdo numerosas conversaciones con curadores en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, que insistían en decir que lo que ‘ellos hacían era educación’. Cuando les preguntaba cómo es que sabían si lo que pretendían ‘educar’ era efectivamente comprendido por el público, no tenían respuestas o decían que eso era el trabajo de la educación.

En otra experiencia similar, le tomé prestada la anécdota al artista Luis Camnitzer, que cuenta que en una conversación con un curador, este le aseguró que la misión del museo donde trabajaba era ‘educar al público’. Sin embargo, cuando Camnitzer le preguntó qué había leído sobre pedagogía, si había estudiado a Vygotsky, Piaget y Freire, el curador respondió: “¡Ah, ya entiendo lo que quieres decir!”, y no dijo nada más.

A principios de la década de 1990, este concepto de curaduría como ‘educación’ ha sido parte de un proceso de borrar la labor de los profesionales en el campo de la educación artística y museística. No voy a ahondar mucho aquí sobre el giro educativo, bastante ya se ha escrito acerca de esa temática. Solo quisiera citar a Nora Sternfield (2010) quien concluyó:

Por ende, si examinamos las condiciones del traslapo con lo educativo que repentinamente emergió en el discurso curatorial, se hace evidente que ‘el giro educativo dentro de la curaduría funciona como un giro exclusivamente para curadores’. Instrumentaliza la ‘educación’ como una serie de protocolos, pasando por alto sus complejas luchas internas con nociones de posibilidad y transformación. [...] [Además] entiende la

educación simplemente como parte de la producción curatorial de conocimiento. (2010, s/p. La traducción es mía)

La ironía es que muchos de los trabajos realizados bajo el lema de justicia social o para la democratización del acceso al conocimiento cultural terminan siendo poco más que temas a incluirse en ponencias eruditas con títulos ingeniosos o pechakuchas<sup>6</sup> para otros profesionales del circuito de la élite cultural. Se ha ignorado así el propósito de incentivar un cambio cultural y social amplio y sostenible, que ha sido el campo del trabajo a cuentagotas de educadores formales, no formales e informales desde hace décadas.

Ahora, tampoco quiero decir que simplemente porque los educadores están diariamente luchando por este propósito dentro del museo o en el aula que ellos necesariamente poseen la verdad en cuanto a la aplicación del arte en el campo educativo. Ni menos estoy en contra de trabajos artísticos que invitan a la participación del público; sin embargo, cabe hacer una diferenciación: una cosa es una obra pública que invita a la participación y otra cosa es el trabajo verdaderamente educativo para un público en particular. El simple hecho de que un artista quiera llevar a cabo un proyecto de vanidad elaborado en una favela o barrio marginal como parte de una campaña de embellecimiento o bajo el lema de 'integración social' (aunque este sea bienvenido de todo corazón por la comunidad, y posiblemente recaude fondos) no lo excluye del cuestionamiento de ¿cuál es la sostenibilidad de esa experiencia educativa en el arte y sus ramificaciones a largo plazo? Como explicó el artista Ernesto Pujol (1999): "A pesar de que un artista visitante podría ser lo suficientemente ingenioso como para escarbar en una comunidad y crear la apariencia de compromiso temporalmente, tarde o temprano la comunidad se va a quedar atrás, sintiéndose un poco explotada" (1999, p. 2. La traducción es mía).

Habría que preguntarse, ¿cuál es el propósito final de estas iniciativas artísticas autoproclamadas como educativas? Propongo que el formular cuestionamientos problematizados y elaborar soluciones debe provenir de los participantes de manera autónoma y no simplemente para el beneficio de lo que se considera como 'arte'.

Entiendo que actualmente están viviendo en Chile una reforma educativa que marca un momento muy emocionante en su historia. En cuanto a la búsqueda de democratización de la educación, espero les sea útil hablar sobre errores cometidos y éxitos logrados en otros países, por lo cual quisiera mencionar algunos aspectos de los sistemas educativos de Estados Unidos y Finlandia, a manera de ejemplo.

### **¿A qué nos referimos por educación de calidad?**

#### *Estados Unidos*

El sistema educativo en EE.UU. se encuentra en un estado de crisis. Bajo el lema de lograr más competitividad en el campo laboral, los exámenes nacionales ahora se inician en los primeros grados de primaria.

---

<sup>6</sup> Término japonés que significa cháchara o parloteo. Alude a un formato de presentación mediante el cual se expone una presentación de manera sencilla e informal usando 20 diapositivas que se muestran durante 20 segundos cada una. Fue creado en 2003 por Astrid Klein y Mark Dytham de Klein-Dytham Architecture (KDa) en Tokio, con la intención de generar un punto de encuentro para jóvenes emprendedores, mediante al cual pudiesen exhibir sus presentaciones públicamente e intercambiar opiniones. Desde entonces, el formato se ha extendido ampliamente por todo el mundo.

Este concepto de competitividad se centra en la lectura, escritura y la matemática, y no necesariamente toma en cuenta el mundo en constante cambio que los estudiantes enfrentarán. Estadísticamente se predica que estos niños cuando lleguen a ser adultos tendrán más variedad y cantidad de empleos en pocos años de los que tuvieron sus padres a lo largo de sus vidas. El trabajador promedio hoy en día permanece en un puesto de trabajo 4,6 años, según los datos más recientes disponibles en la Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos (Bureau of Labor Statistics, 2014).

Además, el aumento y obsesión con los exámenes estandarizados no necesariamente resulta en un mejoramiento en los rendimientos de los estudiantes. Recientemente, en la ciudad de Nueva York, menos del 30% de los estudiantes lograron pasar los estándares de matemática del estado y solo el 26% aprobó los exámenes de lectura (Chapman y Lestch, 2013).

El enfoque en las calificaciones se ha convertido en el principal modo de 'rendición de cuentas' para los estudiantes, docentes y escuelas, y ha llevado a que los estudios para los exámenes se conviertan en un fin en sí mismo en lugar de un medio para un fin. Muchos docentes se sienten presionados a enseñar solamente para que los estudiantes pasen los exámenes, y ni siquiera se están logrando esas metas según las estadísticas. Además, las pruebas estandarizadas están siendo utilizadas para evaluar y sancionar a los docentes, directivos y escuelas. Actualmente se está cuestionando ampliamente en el país las influencias de grupos de activistas o lobbys y las empresas que desarrollan las pruebas estandarizadas a partir de cambios legislativos en los gobiernos estatales y a nivel nacional.

### *Finlandia*

Para establecer una comparación podemos considerar el caso de la reforma educativa iniciada a partir de la década de 1970 en Finlandia. Lo más importante a tener en cuenta es que Finlandia no posee escuelas privadas. Hay un número muy pequeño de escuelas independientes, pero que también son financiadas por el Estado.

Además, Finlandia no tiene pruebas estandarizadas más allá del Examen Nacional de Matriculación. Se busca, más bien, que sus maestros evalúen de forma independiente. La formación docente, que es pagada, es sumamente selecta y se espera mucho de los docentes. Es una profesión muy cotizada. Con respecto al concepto de competitividad, no se crean listas de las mejores escuelas o profesores en el país. El principal impulsor de la política educacional es la cooperación, no la competencia entre profesores y escuelas.

De acuerdo con el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), la encuesta que compara a jóvenes de 15 años en diferentes países en la lectura, las matemáticas y la ciencias, Finlandia ha mantenido cada año, desde 2000, su ranking en los porcentajes líderes. Aunque en 2009 bajó un poco, sigue entre los mejores (Partanen, 2011).

Cuando en una entrevista en el The Washington Post le preguntaron al educador y autor finlandés Pasi Sahlberg, "¿qué puede aprender los Estados Unidos de Finlandia?", él explicó:

En primer lugar, aunque Finlandia puede mostrar a los Estados Unidos lo que es igualdad de oportunidades, los estadounidenses no pueden lograr la equidad sin aplicar cambios fundamentales al sistema escolar. Las siguientes tres cuestiones merecen una atención particular.

- 1) Financiación de las escuelas: las escuelas finlandesas se financian sobre la base de una fórmula que garantiza igualdad en la asignación de recursos a cada escuela, independientemente de la ubicación o la riqueza de su comunidad.
- 2) Bienestar de los niños: todos los niños en Finlandia tienen que tener, por ley, el acceso a los servicios de guardería, atención integral a la salud y educación preescolar en sus propias comunidades. Cada escuela debe tener un equipo para promover el bienestar infantil y la felicidad en la escuela.
- 3) Educación como derecho humano: toda la educación, desde preescolar hasta la universidad, es gratuita para todas las personas que viven en Finlandia. Esto hace que la educación superior sea asequible y accesible para todos.

Mientras esas condiciones no existan, el modelo basado en la igualdad finlandesa tiene poca relevancia en los Estados Unidos. (Strauss, 2012, s/p. La traducción es mía)

La gran moraleja de estos dos ejemplos es que la atención debe centrarse en la equidad y no en la competitividad. Básicamente, se trata de lo opuesto a los enfoques existentes en EE. UU.. Algo para tomar en cuenta en relación a la privatización escolar y las reformas educativas y frente a los modelos pedagógicos aplicados en escuelas públicas.

### *Arte como Educación (ACE)*

Dirigido por el artista y pedagogo Luis Camnitzer, la educadora Sofía Quirós y yo, el proyecto Arte como Educación (ACE) difunde una perspectiva del arte aplicada al proceso educativo que genera un modelo pedagógico que amplía las definiciones previas y permite una aproximación al conocimiento en una forma transversal, superando así las limitaciones disciplinarias. El proyecto requiere trabajo en red entre representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones educativas y culturales y el sector privado.

Consideramos que la misión de un modelo pedagógico contemporáneo debe ser la de educar para la autonomía; de preparar al individuo para discernir críticamente la información y hacer conexiones inesperadas de manera transdisciplinaria en lugar de meramente interdisciplinaria o multidisciplinaria, o sea, rompiendo los límites disciplinarios. El 'arte como educación' puede informar y enriquecer todas las otras formas de pensar, ya no con el propósito de realizar una actividad especializada y competitiva, o para adoctrinar, o para la aculturación, sino como una actividad sinónima a la educación.

En busca de esta transformación del arte en la educación, o más bien, del arte como educación, hemos trabajado dentro de distintos contextos educativos, culturales, gubernamentales, entre otros. Cada proyecto ha presentado desafíos y experiencias de aprendizaje distintos.

Un proyecto de ACE surgió a partir de un convenio entre el Centro León en Santiago de los Caballeros, y el Instituto Superior de Formación Docente Salvador Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. ACE fue invitado a desarrollar programación pedagógica para un grupo de profesores de diferentes materias y recintos del ISFODOSU a nivel nacional. Este trabajo significó una colaboración con una de las principales instituciones que es responsable del entrenamiento de los docentes que enseñarán en la mayoría de las escuelas públicas de primaria y secundaria de ese país. Además, la colaboración sucedió al mismo tiempo que se estaba llevando a cabo una reforma curricular gestionada por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

Como parte de la primera fase del trabajo, en 2014 se nos pidió desarrollar y ofrecer un taller presencial a 37 profesores y administradores del ISFODOSU. Entre ellos se incluyeron a

profesores de educación inicial, educación artística, psicopedagogía, educación física, ciencias sociales, matemáticas y español. El taller, que se enfocó en tendencias pedagógicas contemporáneas además de prácticas relacionadas con el arte, incluyó la elaboración de materiales educativos para profesores de los institutos participantes, tres meses de seguimiento a distancia por medio de una plataforma virtual, correo electrónico y encuentros virtuales con los participantes mediante videoconferencia o chat.

Uno de los puntos positivos de esta colaboración fue la apertura y disposición que tenían los profesores hacia nuevas teorías y prácticas pedagógicas, y su determinación para cuestionar sus rutinas profesionales. Estaban preocupados por los resultados observados en los estudiantes, conscientes del desenlace que existe entre la teoría y la práctica, y del hecho de que estaban cayendo en el diseño de lecciones conductistas, a pesar de sus esfuerzos por introducir prácticas pedagógicas novedosas.

A los profesores se les pidió primero elaborar definiciones de arte para dialogar sobre conceptos y prejuicios. Después trabajaron en grupos, primero por disciplina y después organizados por recinto, y combinado las distintas disciplinas para revisar módulos de lecciones en sus currículos y problematizarlos. A partir de la identificación de problemáticas de interés en los estudiantes de docencia y atingentes a los currículos de básica, eligieron algunas obras en las colecciones del Centro León que se pudieran compartir y analizar después de que los estudiantes elaboraran sus propias respuestas a ejercicios.

Al cumplir el programa, un profesor reflexionó: “Me llevó a comprender que al estudiante hay que enfrentarlo más con situaciones-problemas, en las que ellos puedan pensar y a su vez reorganizar esos pensamientos, a sacar sus propias conclusiones y a su vez apropiarse de los aprendizajes”. En cuanto a los desafíos, quizás el más grande en este caso ocurrió con el seguimiento. Muchos profesores no pudieron seguir participando en los foros en línea debido a problemas de conectividad y de deficiencias de la plataforma virtual. Además, los profesores están sobrecargados con sus labores, lo que les impide una participación más duradera.

Un trabajo a nivel nacional se enfocó en proveer consultoría durante el proceso de revisión y actualización del currículo de educación pública que se estaba desarrollando en la República Dominicana para introducir cambios significativos en el nivel primario y secundario. Estos cambios producirían implicaciones significantes en el diseño de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como en las condiciones y recursos para la implementación del nuevo currículo.

La dirección y la coordinación de área de Educación Artística del MINERD, en colaboración con consultores externos, ya habían producido los primeros borradores del diseño curricular del nivel primario, y el diseño del primer ciclo ya se había publicado en su versión preliminar. El segundo ciclo estaba proyectado para ser publicado a principios de este año.

Estas versiones preliminares fueron revisadas por el equipo ACE y Luis Camnitzer escribió uno de los informes externos producidos en la primera etapa del proceso de revisión. Luego de algunas reuniones con el equipo de Educación Artística del MINERD, se acordó que ACE formaría parte del equipo de revisión curricular como consultores externos, para consensuar algunos ajustes y hacer modificaciones a los borradores del diseño curricular del nivel primario. La intención final era producir colaborativamente la versión final del diseño del área de Educación Artística para el nivel primario.

Muchos debates ocurrieron en torno a las divisiones preestablecidas entre las artes y el énfasis en técnicas sin un propósito claro y transparente para los docentes. Tampoco se enfatizó en hacer relaciones curriculares más allá de la materia o con otras materias. Nos preocupó la repetitividad de las actividades por grado y, dado el enfoque en técnicas y no en propósitos, la insistencia en relacionar la educación artística con actividades patrióticas, vacacionales o religiosas, o bien, que rellenaran cualquier hueco que se presentara en la programación escolar. Otra inquietud fue que los libros de texto para los estudiantes serían escritos por autores externos al proceso de revisión curricular.

Argumentábamos que el aprendizaje y aplicación de técnicas artísticas deben verse dentro de un marco más amplio, que enfoca el ejercicio en la educación artística como una experiencia práctica que abarca la transdisciplinariedad. También nos preocupó que bajo la premisa de la democratización, muchas organizaciones, nacionales e internacionales, del sector privado y público, laicas y religiosas, cada una con su propia agenda, formaran parte en la revisión final del currículo nacional. En fin, caímos en cuenta de que nuestro papel en la revisión y actualización del currículo sería eventualmente borrado y la asesoría llegó a su fin.

En torno a la exposición Bajo el mismo sol: Arte de América Latina hoy (segunda parte de la iniciativa de Arte Global Guggenheim UBS MAP), organizada por el curador Pablo León de la Barra en el museo Solomon R. Guggenheim en Nueva York, un proyecto de ACE consistió en diseñar la guía para maestros. La muestra, que también se presentará en el Museo Jumex, ciudad de México, incluyó cerca de cincuenta obras de cuarenta artistas y dos colaborativos de quince países.

El trabajar con un programa de educación tan establecido fue un placer y un reto a la misma vez. El Departamento de Educación del Guggenheim ya tiene sus sistemas pedagógicos establecidos, como su programa Learning Through Art (LTA, Aprendizaje a través del Arte). Nos llevó un tiempo llegar a un acuerdo sobre el enfoque que le daríamos a esta guía para maestros. El método utilizado en Guggenheim para la creación de material educativo es tomar la obra como punto de partida. En ACE, buscamos ir alrededor de la obra de arte para estimular situaciones de pensamiento similares a las que llevaron a la creación de esas obras.

Los artistas para la guía para maestros se eligieron sobre la base de obras que podrían provocar problemáticas y ejercicios pedagógicamente relevantes e interesantes. Hubo debates muy interesantes en torno a algunos ejercicios propuestos que se elaboraron a partir de procesos de los artistas, y no tanto de las obras en sí. Se entrevistaron y se incluyeron obras de arte de Mariana Castillo Deball, Paul Ramírez Jonas, Iván Navarro, Wilfredo Prieto, Carla Zaccagnini, Rivane Neuenschwander y Alfredo Jaar.

Otro trabajo de ACE de cooperación con museos y a largo plazo se está desarrollando con el Museo del Banco Central de Costa Rica (MBCCR). El Museo consiste en tres museos en uno: Museo de Oro Precolombino, Museo de Artes Visuales y Museo de Numismática. Se inició el trabajo con una propuesta de reestructuración del Departamento de Educación. La tarea incluyó la construcción de una fundamentación teórica y metodológica para el trabajo del Departamento de Educación, incluyendo un taller de desarrollo profesional enfocado en la pedagogía crítica y tendencias contemporáneas en la educación museística. El trabajo continuó con una fase de acompañamiento y mentoría al equipo de Educación a lo largo de tres meses que abarcó

elaboración de material y propuestas educativas nuevas, según la teoría y los ejes conceptuales definidos en la fundamentación teórica y metodológica.

Actualmente, otra dimensión del trabajo con los museos del Banco Central de Costa Rica consiste en dar asesoría pedagógica a la renovación del Museo de Numismática, pautada para septiembre de este año. Se trabajó en la revisión del guion curatorial del museo y en la elaboración de una propuesta conceptual educativa a base de la problematización. Esta propuesta incluyó la integración de problemáticas, preguntas orientadoras, temas y enfoques complementarios a los propuestos por el curador de numismática de los MBCCR, Manuel Chacón. Manteniendo una comunicación constante con el curador y el Departamento de Educación, se trabajó conjuntamente sobre esta propuesta de manera transparente, crítica y muy abierta. Además, se revisó y analizó el contenido de educación financiera que el Ministerio de Educación Pública (MEP) está impulsando para todas las escuelas y colegios públicos del país. Se hicieron sugerencias de enlaces entre estos contenidos y la nueva instalación del Museo de Numismática.

Las siguientes fases de trabajo significarán apoyar al curador, al Departamento de Educación y al equipo técnico de los MBCCR en la realización de la propuesta conceptual educativa, e incluirán las conexiones entre la instalación nueva y el currículo de educación financiera. También se colaborará en la conceptualización y diseño del espacio interactivo/ educativo dentro del Museo de Numismática, la elaboración de contenido pedagógico en los dispositivos electrónicos a incluirse y en sugerencias a la propuesta museográfica según objetivos educativos.

La apertura de la curaduría de involucrar al Departamento de Educación desde el inicio de la elaboración del nuevo guión curatorial para la reinstalación de la colección de numismática y una asesoría externa ha sido sin precedentes, contrastando con las típicas tendencias museísticas en las que la labor educativa entra al final del proceso curatorial. La curaduría ha mostrado una genuina apertura a escuchar un punto de vista educativo, a priorizar la comprensión de los públicos, a considerar preguntas problematizadas e incluirlas en la exposición, a realizar revisiones al guion no solo en el marco conceptual e histórico, sino en problematizar su trabajo mismo. A su vez, el Departamento de Educación está reconsiderando los enfoques conceptuales de sus materiales educativos, en conjunto con la exposición y en general.

Podríamos seguir argumentando que, de ciertos modos, la palabra 'arte' no nos sirve. Frecuentemente inhibe el entendimiento de su potencial auténtico, dado su peso académico. Si seguimos con interpretaciones erróneas y nociones preconcebidas podría culminar en experiencias mediocres complementarias a lo educativo.

Uno de los desafíos mayores es superar los modelos prejuiciados del arte y su rol en la educación y más allá de lo educativo. El panorama de prácticas en la educación relacionado con lo artístico se tiene que cuestionar, problematizar y evaluar para no caer en conceptos erróneos del arte y de la educación.

El objetivo educativo no debe ser simplemente para el embellecimiento del salón de clases, la diseminación de interpretaciones preestablecidas o la aculturación en el ámbito de la educación museística y en galerías, sino para ampliar la mentalidad.

El concepto de arte como educación argumenta que el pensamiento y el reordenamiento de información detrás de ciertas manifestaciones del quehacer artístico puede ser una metadisciplina. El énfasis no debe estar solamente en la creación de obras de arte ni en los artistas y sus

contextos. Se debe pensar entre educadores (formales y no formales), artistas u otros profesionales sobre cuáles problemáticas existen y si son de relevancia para ellos y para los estudiantes y públicos, y que puedan resolverse de forma que abarque todas las disciplinas, y no con la intención de siempre hacer lo que se entiende comúnmente como arte. Educar para el mercado del arte es diferente a fomentar procesos de pensamiento para la innovación y la transformación en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. La opción de pensar y responder a una posible problemática de interés a través de la creación de un objeto debe partir de la elección del individuo y no del resultado predeterminado por el artista, curador, educador, docente, etc. Y el uso del arte para pensar no debe ser el dominio exclusivo del artista, el maestro-profesor de artística o del educador de museo.

La cooperación interdisciplinaria, entre la educación formal, informal y no formal, es esencial para el éxito de cualquier esfuerzo en el quehacer artístico que pretende ser efectivamente transformativo en relación a lo educativo. Fundamental en esa labor es la colaboración a largo plazo entre instituciones educativas y culturales. La sostenibilidad difícilmente se logrará sin un trabajo mancomunado entre instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas. A menudo se trata de un catalizador externo que impulse un cambio significativo. Cualquier trabajo debe tomar en cuenta los sistemas estructurales para que estos esfuerzos no se deshagan con cambios gubernamentales que, por desgracia, continúan sucediendo. Debe haber una visión de compromiso y eventualmente de independencia sostenible a pesar de cambios educativos o legislativos.

No se sorprendan si se topan con resistencia desde su propio ámbito o disciplina y al trabajar en otro ámbito o campo profesional. No se trata de desplazar otras experticias, sino de derribar límites disciplinarios preestablecidos y problematizar en sus respectivas capacidades para ampliar el conocimiento.

Propongo que la misión de una educación para el siglo XXI es la de educar para flexibilizar la mente y para la autonomía. Lo que se busca es fomentar el pensamiento problematizado, expansivo e ilimitado. Hay que luchar en contra de la priorización del objeto de arte por encima de su potencial como generador de pensamiento transformativo. Debemos examinar cómo el pensamiento detrás del quehacer artístico puede transversalizar todas las otras disciplinas.

#### Referencias bibliográficas

Bureau of Labor Statistics (2014). Employee Tenure Summary, September 18. Disponible en: <http://www.bls.gov/news.release/tenure.nr0.htm> [consultado 14 diciembre 2014].

Chapman, B. y Lestch, C. (2013). Achievement Gap Widens for Students After City's New Standardized Tests. Dayly News, Sunday. August 11. Disponible en: <http://www.nydailynews.com/new-york/education/achievement-gap-widens-city-new-standardized-tests-article-1.1423531> [consultado 14 diciembre 2014].

Efland, A. (Ed.) (1996). Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. Reston, Virginia: National Art Education Association.

Partanen, A. (s/a). What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. The Atlantic. December, 29. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564> [consultado 14 diciembre 2014]

Pujol, E. (1999). Exhibition Notes, N° 9, Fall, 1-4, The RISD Museum. Disponible en: <http://ernestopujol.org.s111742.gridserver.com/pdf/memory.pdf> [consultado 14 diciembre 2014].

Sternfield, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? e-flux Journal N° 14, marzo. Disponible en: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions> [consultado 14 diciembre 2014].

Strauss, V. (2012). What the U.S. Can't Learn from Finland about Ed Reform. The Washington Post, April 17. Disponible en: [http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/what-the-us-cant-learn-from-finland-about-ed-reform/2012/04/16/gIQAGlvMT\\_blog.html](http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/what-the-us-cant-learn-from-finland-about-ed-reform/2012/04/16/gIQAGlvMT_blog.html) [consultado 14 diciembre 2014].

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO VEHÍCULO DE CONOCIMIENTO

María Acaso

### II Seminario Internacional de Educación Artística – Chile 2014

*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 metadisciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy. Luis Camnitzer*

El arte es un proceso inherente al ser humano de manera que su enseñanza también lo ha sido y lo es. Durante la historia de la humanidad las generaciones nuevas han sido enseñadas con respecto a las formas y teorías de creación artística fundamentalmente de manera oral y en cada tiempo y lugar, adaptadas a su contexto.

Así, el contexto actual, el imaginario de lo que es la escuela hoy en día, podría resumirse con la siguiente imagen: niños y niñas sentados en mesas y sillas, dibujando en un papel, con la maestra enfrente sobre una tarima. Esta imagen resulta hoy totalmente antediluviana, anticuada. Estos niños salen de esas paredes y se ponen a jugar tres horas un videojuego o se van a jugar en red con sus amigos, y por lo tanto hay una disfunción absoluta entre lo que sucede en la escuela y lo que ocurre afuera. Me parece entonces que hay una cosa súper clara, que es evidente: la escuela tiene que cambiar, y ya no es que seamos unos súper locos quienes lo queremos hacer. Estamos en ese momento histórico en el que el cambio de paradigma está empezando. Y nosotros como profesores tenemos ese compromiso histórico de llevarlo a la práctica.

A pesar de que estoy muy preocupada al respecto, pretendo ser optimista. No es mi intención llorar de lo mal que está la educación, del poco dinero que tenemos, de que la educación artística está siempre fuera de los currículos. Lo que quiero transmitir es una sensación optimista de que podemos cambiarla, de que tenemos las herramientas para hacerlo y de que el mundo va a ser mucho mejor gracias a los cambios que introduzcamos con nuestra labor. Mi objetivo principal, entonces, es empoderar a los/las docentes de artes para llevar a cabo el cambio de paradigma.

En el momento actual, la educación artística se encuentra anclada en un paradigma que no le pertenece. Fuertemente arraigada a la escuela y desvinculada del mundo donde se produce el arte contemporáneo, por diversas razones no ha logrado desprenderse de un modelo obsoleto cuya columna vertebral es la creación de lo denominado como manualidades. De ahí que el objetivo secundario de mi exposición sea el reivindicar la necesidad de migrar del paradigma de las manualidades al paradigma de la educación artística como vehículo de conocimiento. Teóricamente, este paradigma de las manualidades fue desarrollado por Viktor Lowenfeld en 1960, la autoexpresión creativa, puede que cumpliera su función en los años sesenta, pero no en 2014, con todo lo que ha llovido desde ese entonces. Entonces, la pregunta clave es: ¿cómo la educación artística mantiene un paradigma de los años sesenta cuando el mundo ha cambiado drásticamente? Aquí es donde surge la necesidad de construir este nuevo paradigma.

Últimamente estoy trabajando sobre la idea de que el arte ha muerto y con lo que tenemos que trabajar es con “arteducación”. Es decir, no hay arte por un lado y educación por otro; hay un concepto general que es arteducación. El arte en sí es un proceso pedagógico y la pedagogía en sí

es un proceso artístico. Por lo tanto, no podemos disociar estos dos conceptos y, como profesionales del tema, tenemos que reivindicar que son dos elementos absolutamente unidos, y que también esa unión fundamenta el cambio de paradigma.

#### *De la educación artística al arteducción*

El otro día estaba hablando con mi hija Sol y le pregunté: “¿Qué tal la clase de plástica?, ¿qué haces con el maestro de plástica?”. Me dijo: “¡Jó!, mamá, la clase de plástica es un aburrimiento. Estamos haciendo todo el tiempo láminas; no nos dejan hacer lo que nosotros queremos”. Y luego dijo una frase que me pareció increíble: “El maestro solo nos deja hacer lo que él quiere que hagamos”. Es decir que, en la clase de plástica, creatividad cero, libertad cero... Como podréis imaginar, mi hija está bastante estimulada con respecto a las artes visuales, y entonces se siente totalmente frustrada y la clase le parece un total aburrimiento. Con esta experiencia de mi hija me surge la pregunta acerca de cómo la educación artística puede seguir siendo lo que es.

Si reflexionamos sobre cómo es el mundo, advertimos que este es súper visual, hipertecnificado, global, lleno de desafíos, pero resulta que si uno asiste a la clase de educación artística nos encontramos con unos niños rellenando fichas en un papel. Esto no cuadra, algo hay aquí que falla... ¿Cómo es posible que el mundo esté lleno de imágenes, que estas sean el principal vehículo de comunicación y en las clases de arte, las clases que están relacionadas con el lenguaje visual, sigan los alumnos rellenando fichas?

Las preguntas pertinentes que creo debemos hacernos al respecto son: ¿cómo es el mundo?, ¿cómo debería ser la educación artística en este mundo? A lo mejor la educación artística como manualidades tuvo su función de ser en un momento concreto de la historia, pero en este, no vale, y hay que crear otro paradigma.

#### *Cuatro conceptos que definen el mundo contemporáneo*

Para ahondar en este nuevo paradigma, primeramente quiero que reflexionemos sobre cómo está el mundo en general. Para mí hay cuatro conceptos que definen lo que es el mundo contemporáneo. El primero, y que afecta completamente la educación artística, es la hiperrealidad: aquel conjunto de imágenes que nos rodean, que viven con nosotros, y que tienen un peso todavía más grave y más grande que la realidad real. Por ejemplo, todos sabemos quiénes son la familia Simpson. Lo preocupante no es eso, lo preocupante es que seguro que sabemos el nombre de las hermanas de Marge, el nombre del perro, del señor de la taberna, etc., pero resulta que a lo mejor no sabemos todos esos datos de la familia que vive al lado nuestro. Eso es la hiperrealidad, y resulta algo tan increíble como que los Simpson no existen, que son una ficción: no hay ningún niño llamado Bart, ninguna niña llamada Lisa. Son una construcción visual. Afortunadamente es una construcción visual un poco crítica, pero hay otras construcciones visuales que no son nada críticas, y esas son la mayoría de las que nos rodean. Por lo tanto, el problema de la hiperrealidad, de esas imágenes que tenemos a nuestro alrededor, es absolutamente central y es un problema totalmente relacionado con nuestro campo de estudio.

Segundo concepto muy importante en nuestra realidad social: el hiperconsumo, la obsesión por comprar cosas que no necesitamos. Pero, ¿cuál es el principal vehículo para crear ese hiperconsumo? Las imágenes, la publicidad, las series, el cine, la prensa del corazón, todas esas imágenes que nos rodean que nos dicen que tenemos que comprar esto, que tenemos que pesar

no sé cuánto, que tenemos que ser rubias, etc. Por lo tanto, el hiperconsumo, que es un objetivo clarísimo en nuestra vida, está totalmente relacionado con las imágenes.

El tercer concepto que he seleccionado, también muy de la mano con lo anterior, es el de lo que llamo terrores visuales. La mayoría de las mujeres quisiera pesar cinco kilos menos... No nos preocupa que el mundo vaya mejor, la paz mundial, etc. No, eso queda en segundo plano. Esto es así porque tenemos un montón de imágenes a nuestro alrededor que configuran un ideal de belleza femenino que no enumeraré aquí, pues lo conocemos de sobra, según el cual las mujeres tenemos que pesar aproximadamente 45 kilos y tener menos de 18 años para cumplir un papel social. Entonces, ese terror visual, que está súper relacionado con un montón de industrias y que produce un gran movimiento económico, está fundamentado desde las imágenes. Esas imágenes que nos presentan estas chicas en los medios son las que nos producen este deseo de ser como ellas, por lo tanto, otra vez más, está relacionado con la imagen, con nuestra área de estudio.

Otra cosa que pasa en nuestro mundo es que aparte de las imágenes comerciales están las imágenes relacionadas con el entretenimiento, como por ejemplo, las películas Disney, aunque tenemos que asumir que ese entretenimiento no es realmente tal, sino que ese entretenimiento es pedagogía. A nuestros niños no los educa la escuela, no los educan los padres y tampoco la iglesia; los educa Disney. Y así como todas las mujeres estamos queriendo perder cinco kilos, estamos también esperando a un príncipe azul. Vale decir, la pedagogía Disney es algo muy potente que se encarna en nuestra psique, que nos persigue toda la vida y que nos produce mucho malestar, porque la realidad es que el príncipe azul no llega nunca. Entonces aparece este cuarto concepto fundamental, el entretenimiento como pedagogía. Al mismo tiempo que con Disney sucede esto, al arte contemporáneo, que sería un grupo de imágenes opuestas a la pedagogía Disney, la mayoría de las personas lo percibe como un lugar oscuro. La mayoría no quiere ir a un museo de arte contemporáneo porque lo encuentra aburrido, o no lo entiende, o le da miedo.

#### *La educación bulímica y la escuela como asesina del conocimiento*

Estos cuatro conceptos articulan y afectan profundamente lo que nosotros somos y lo que nosotros hacemos como profesores. Si esos problemas los llevamos a la educación, lo que ocurre en estos momentos es que estamos inmersos en el paradigma de la educación bulímica: memorizar, vomitar, olvidar. El paradigma de estudiantes atragantados con datos el día antes del examen, que luego los vomitan en el examen y en el momento exacto en que salen por la puerta de clases se les olvidan todos los datos aprendidos de memoria el día anterior. ¿Eso es aprender? Eso es aprobar un examen. No, aprender es una cosa muchísimo más compleja, muchísimo más significativa.

Por lo tanto, este paradigma de la educación bulímica hay que desterrarlo, aunque siga siendo el imperante. Este paradigma también lo que produce es algo terrible: la muerte de la pasión por el conocimiento. La escuela que se suponía era el edificio, la institución que tenía que perpetuar esa pasión por aprender, se ha convertido en la asesina del conocimiento. Y cuando nosotros vemos llegar a los niños, al principio de su etapa escolar, con tantas ganas de aprender, con tantas ganas de estudiar, y poco a poco la escuela va matando eso, nos damos cuenta de que estamos haciendo el mundo al revés; estamos creando instituciones que están haciendo lo opuesto de lo que deberían de hacer.

El trabajo del artista Hicham Benohoud al cual admiro en profundidad, retrata muy bien todos estos conceptos de forma muy plástica. Su obra alude a la escuela como un lugar que reniega del

movimiento, que reniega de la emoción, que es algo tan importante para la creación de aprendizaje. Es una institución que está aislada del exterior y en la que el dolor, aunque sea muchas veces el dolor psicológico, es algo que realmente está presente; es más, está relacionada y estructurada en base al dolor.

Alguien que también representa muy bien ese concepto de dolor asociado a la escuela, aunque es una metáfora un poco dura es Maurizio Cattelan con su obra "Charlie don't surf" (1997). En esta se ve a un niño que está clavado a un pupitre con unos lápices, por lo tanto, no puede hacer lo que él quiere, la escuela le esclaviza. El artista recrea ese dolor a través de ese lápiz clavado en sus manos.

Asimismo, la escuela también está muy ligada al concepto de aburrimiento, que yo relaciono con el concepto de simulacro, porque realmente lo que ocurre en el 90% de los casos, es que los profesores hacemos como que enseñamos, los estudiantes hacen como que aprenden, pero ahí no aprende nadie realmente. En una escuela, en una universidad, en una conferencia, el aprendizaje se produce muy pocas veces, y lo que estamos haciendo es jugar a un juego basado en la falsedad.

### *¿Qué es la educación artística?*

Tras este repaso por los problemas en la educación general, ahora centrémonos en el tema que nos ocupa: la educación artística. Cuando tú le preguntas a alguien, ¿qué es la educación artística?, todo el mundo contesta: niños pintando. Este es el paradigma que la mayoría de la gente tiene sobre lo que es la educación artística. También, muchas personas hablan de la expresión, que es genial para que los niños se expresen, que la sensibilidad, que no sé qué; perfecto, pero hago notar que se limita a la expresión, como si fuera solo eso lo que se espera de una clase de educación artística. Otra cosa que se espera: producción de objetos "bellos", respondiendo esta "belleza" a un paradigma; además, por obligación, de la clase de educación artística te tienes que llevar un objeto a casa, porque si no ha ocurrido eso, no es educación artística. Estos objetos "bellos" están muy basados en la técnica. Esperamos, cuando vamos a una sesión de educación artística, que haya una mesa llena de materiales y rápidamente nos ponemos a usar esos materiales. Para qué los usamos o por qué queda en un segundo plano. Lo importante es coger todos esos materiales y llevárnos algo a casa.

Otro aspecto notorio es que la educación artística está muy vinculada al ámbito escolar. Cuando hablamos de educación artística se piensa rápidamente en educación formal. Y desde un punto de vista más conceptual, existe una gran separación entre el artista y la educadora. Hago notar que digo educadora, no educador, porque la educación artística es un área muy feminizada. En este sentido, el genio fantástico, blanco, es el artista, normalmente masculino, mientras que la educadora en la escuela suele ser una mujer, y hay una separación tácita entre ambas cosas. De hecho, también lo que suele ocurrir es que se dedican a la educación artística aquellos o aquellas que no han podido ser grandes artistas. Esto está muy relacionado con la separación arte/educación. Hay un arte formal, alto, de los museos, producidos por estos hombres blancos heterosexuales genios –también hay que darse cuenta de que no existe la palabra genia, lo que es muy fuerte– y por otro lado están las educadoras de los museos, en los centros de arte, en los colegios, que hacen cosas que no tienen que ver con lo anterior. Este concepto de genio en lo personal me enerva. Está muy vinculado a la modernidad y a un tipo de arte específico que no es el arte que está generándose ahora; vale decir, es todo un conglomerado que pertenece a otra época.

## *El conocimiento crítico visual como base del trabajo de la educación artística en el siglo XXI*

Para empezar, la educación artística no son solo niños, la educación artística es de 0-99 años, es cualquier persona, cualquier edad, cualquier género, cualquier raza. La educación artística es todo. Eso no quiere decir que vayamos a sacar a los niños de la educación artística, pero dejar de asociarlos con la educación artística es algo que tenemos que hacer.

Segunda cosa importante: ¿con qué está realmente vinculada la educación artística, las imágenes que antes comenté? Están vinculadas con el conocimiento. El conocimiento no solo se genera en la clase de matemática, de historia, de lengua, sino también con procesos relacionados al lenguaje visual, y por lo tanto dentro del área de la educación artística. Específicamente, creo que es muy importante que la educación artística esté relacionada con el conocimiento crítico visual, con que enseñemos a las personas que vienen a nuestras sesiones a mirar críticamente las imágenes que nos rodean. Y eso es algo que también es inherente al arte contemporáneo. Ahí está, por ejemplo, la súper famosa obra “Che” de Vik Muniz, hecha con frijoles (porotos). Esa es una imagen que nos habla de deglutir los ídolos, la función de los ídolos en el imaginario. Es una obra que versa sobre el conocimiento crítico. Entonces, el tema del conocimiento crítico visual es la base del trabajo que tenemos que hacer nosotros en el siglo XXI.

Otra cosa, que antes comenté: producir objetos bellos. No. Lo que tiene que producir una persona que está trabajando en la educación artística en estos momentos son proyectos incómodos. Tenemos que dejar de trabajar por objetos y trabajar por proyectos. Y que esos proyectos sean incómodos significa que a través de ellos las personas con las que trabajamos van a repensar las cosas.

Asimismo, algo también fundamental es que dejemos de vincular la educación artística únicamente con la escuela. En estos momentos hay lugares de trabajo muy interesantes que se están desarrollando, como son los centros de arte y los museos. La educación artística tiene actualmente una progresión increíble en todo lo que es el área de salud, hospitales, centros de salud mental, de discapacitados, etc. Ahí hay un enorme trabajo que hacer, porque es donde más está el paradigma de las manualidades, así como también en la universidad, en la educación superior. Asimismo, es necesario reivindicar el arte como experiencia cotidiana; es decir, que el arte está en todas partes y en cualquier lugar. Por lo tanto no está solo confinado a la escuela.

En este otro paradigma al que me he venido refiriendo, el del arteeducación, no hay diferencia entre artista y educador, o entre educador y artista. Son ambos lo mismo. Un ejemplo claro de esto es la obra del artista educador Will Beckers<sup>7</sup>, que hace todos sus proyectos en colaboración con adolescentes y niños. Es un ejemplo fantástico de esto que les acabo de decir: un artista legitimado, que expone en los mejores sitios del mundo, y que todos sus proyectos los hace en colaboración con las escuelas. Y es en esta dirección que tenemos que ir<sup>8</sup>

Este paradigma del arteeducación, a diferencia del anterior que está vinculado a la modernidad, está relacionado con la posmodernidad. Si sumamos todas estas cosas que anteriormente comenté,

---

<sup>7</sup> Ver su página: [willbeckers.com](http://willbeckers.com)

<sup>8</sup> Otro ejemplo notable es el trabajo del artista monsieurvoyage, que es un artista que trabaja con sus hijos, y que creó un taller que se llama “Viento negro”, en el que un niño de 3 años con una tela crea unas experiencias estéticas increíbles.

llegamos realmente al objetivo de la educación artística contemporánea, que es formar ciudadanos y ciudadanas críticos en un mundo eminentemente visual. Yo tengo muy claro que el objetivo de la educación artística es este.

Si no conseguimos que nuestros alumnos aprendan a analizar las imágenes y a defenderse de lo que no quieren hacer, es que la educación artística no tiene lugar. Entonces, el tema de la crítica visual es el elemento central de lo que quiero transmitir.

### *Sustento teórico del nuevo paradigma*

Este paradigma tiene una base teórica que se viene desarrollando hace unos años: está la educación artística posmoderna, la educación artística crítica y la educación artística para la cultura visual. Una primera referencia es un gran libro, de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur, titulado *La educación en el arte posmoderno* (1996), que afirma que ya en la posmodernidad los profesores de plástica no podemos hacer lo mismo que se hacía anteriormente. Para mí es un libro capital a partir del cual me doy cuenta de que hay que cambiarlo todo.

Luis Camnitzer es otra persona a quien he descubierto hace poco. Él es un filósofo uruguayo que también es artista, que dice cosas tan alucinantes como esta: “El hecho es que hay que introducir arte en la educación como una metodología para adquirir conocimiento. El hecho es que hay que introducir nociones pedagógicas en el arte para afinar el rigor de la creación y para mejorar la comunicación con el público al que el artista quiere dirigirse. Pero el hecho es que no hay verdadera educación sin arte ni verdadero arte sin educación”<sup>9</sup>. Cualquier texto de Luis Camnitzer va en esa dirección; hay muchos en la web, y a mí me parece que es uno de los grandes creadores teóricos que tenemos ahora mismo que leer. Hay muchos otros artistas que están haciendo teoría sobre educación, como por ejemplo Allan Kaprow, el creador del performance. Recomiendo de él especialmente *La educación del des-artista*. Lo verdaderamente paradójico de todo esto es hay que buscar estos referentes fuera de la pedagogía.

### *La educación artística como vehículo de conocimiento*

El nuevo paradigma de la educación artística como vehículo de conocimiento se asienta en tres conceptos básicos: el conocimiento, el proceso y la creatividad.

#### *a) El conocimiento*

Lo primero que reivindica la educación artística como vehículo de conocimiento es el componente intelectual del arte. En los productos visuales contemporáneos siempre hay una idea, un concepto, en muchos casos con un claro componente crítico que proyecta la pieza. En la *Naranja mecánica*, Kubric nos invita a reflexionar sobre la violencia; en *Las meninas*, Velázquez nos invita a pensar sobre la posición de la monarquía; y Louise Bourgeois, en su escultura *Mamá*, representa la maternidad de forma muy diferente a como se había presentado hasta el momento: mediante una escultura monumental de una araña. En estos tres casos nos encontramos con productos visuales con un fuerte componente intelectual que se transmite a través de diferentes combinatorias formales. Y tal como comentaba antes, vivimos en un mundo visual, lleno de imágenes, y por lo

---

<sup>9</sup> Texto citado en “El museo es una escuela I: la 9ª Bienal de Mercosur como lugar de reencuentro (afectuoso) entre el arte y la educación”, disponible en el blog de María Acaso: <http://mariaacaso.blogspot.com/2013/10/2013-el-museo-es-una-escuela-i-la-9.html>

tanto el conocimiento que se produce ahí es importantísimo para nuestra cabeza, para nuestro pensamiento, para todo lo que está relacionado con lo intelectual. De ahí que lo que tenemos que hacer, entonces, es defender a muerte la idea de que el lenguaje visual es un medio productor de conocimiento. El lenguaje visual es realmente nuestra herramienta de trabajo y no solamente una herramienta que produce placer o que es estética. No, es una herramienta de conocimiento. Cuando todas las mujeres quieren perder cinco kilos es porque hay un conocimiento detrás que nos está diciendo qué hacer, no es una cosa banal.

El conocimiento visual en nuestro mundo se articula a través de dos grandes grupos de imágenes, que para mí resulta fundamental que los identifiquemos bien como docentes: Los macrorrelatos y los microrrelatos. Las primeras son imágenes hechas por las personas que ostentan el poder; y los microrrelatos serían las imágenes del arte contemporáneo, que corresponden al grupo de imágenes producidas por el grupo de personas que “no ostentan el poder”. Trabajar en la educación artística con macro y micronarrativas, y enseñar a nuestros alumnos a analizar esas imágenes es uno de los elementos claves de la educación artística del siglo XXI. Tengan presente que hablo de procesos, de análisis, y esto es algo que yo veo poquísimo en las clases. Casi nunca cuando entro a una clase veo a niños analizando imágenes. No lo veo jamás, cuando creo que debería ser como mínimo el 50% de lo que hacemos en clases.

He ahí las imágenes de publicidad, (como por ejemplo un afiche de Calvin Klein o una foto de los integrantes de High School Music, etc.) (macronarrativas) en contraste con el trabajo de Dina Goldstein (micronarrativas). Esta artista revisa a las princesas Disney diez años después de juntarse con sus príncipes azules. Esto es arte contemporáneo, que lo metes en una clase y la clase funciona genial. Otra artista interesante: Rineke Dijkstra, una fotógrafa que hace un proyecto sobre cómo son los cuerpos de los adolescentes en el mundo, que claro, por lo cambiantes que son, son muy diferentes, por ejemplo, de los cuerpos de High Scholl Music...

Estas son las imágenes que tenemos que llevar a las clases. De la misma manera que tenemos que utilizar las de los macrorrelatos y analizarlas, tenemos que analizar estas, para que los estudiantes sepan lo que es el arte contemporáneo. Y establecer diálogos de cómo se oponen, de cómo unas nos están diciendo un discurso y cómo los artistas contemporáneos están intentando deshacer ese discurso.

Este tema de trabajar con macro y micronarrativas a mí me parece fundamental y está completamente ligado con el tema del conocimiento, porque el arte contemporáneo trabaja con el conocimiento. Por ejemplo, el trabajo de Nadín Ospina, que toca el tema del colonialismo, del colonialismo visual a través de Bart Simpson, que es tal su fuerza de penetración que llega incluso a estar representado en figuras de terracota. Esta obra se la muestras a niños de diez años y estos cogen el contenido de inmediato.

Otro artista a destacar es Santiago Sierra, artista español que fue invitado a la Bienal de Venecia el año 2003 y lo que hizo fue en lugar de poner su obra en el pabellón destinado para montarla, esta consistió en el pabellón vacío con dos guardias instruidos por él para que impidieran la entrada a toda persona que no tuviese pasaporte español. Claro, esta obra recibió muchas críticas, pero de lo que se trata es que está reflexionando sobre los procesos de inmigración, sobre por qué cuando llegamos a un país, dependiendo del pasaporte que tengamos, podemos entrar. Por lo tanto esta pieza permite un conocimiento crítico brutal, y este es el tipo de conocimiento crítico que tenemos que utilizar en el aula.

El arte ha dejado de ser el pintor pintando frente al atril para convertirse en el artista con un cartel en la mano. El arte contemporáneo es crítica social, es política, es “vamos a cambiar el mundo”, y es importantísimo que eso lo metamos en el aula. Si no somos capaces de enseñar esto a los niños, no lo va a hacer nadie. Cuando logramos introducirlo, las clases se transforman y se vuelven sitios maravillosos. Cuando los niños están aburridos, como decía mi hija Sol, es cuando están rellenando láminas.

Me interesa representar bien estos conceptos que trato con proyectos de artistas educadores que están trabajando en el mundo. Por ejemplo uno que me fascina: “Imagine being a world leader” (Demitrios Kargotis y Dash MacDonald, 2008). Estos artistas cogieron a un grupo de niños de una escuela para que se les enseñara oratoria. Para ello eligen a una profesora y esta les enseña a hablar a los niños como lo haría un gran líder mundial. Entonces los niños suben a unos estrados artificiales que montan en la escuela y lo increíble es cómo ellos aprenden que la estructura de poder es oratoria. Cualquiera con una buena profesora de oratoria puede convertirse en un gran líder mundial (en 2011, el proyecto fue replicado en Australia). “Imagine being a world leader” tiene que ver con niños, con política, con muchas de las cosas que estamos diciendo, y sobre todo está trabajando con un tipo de conocimiento muy importante, que es el poder. El conocimiento básico de este proyecto alude a las dinámicas del poder y trata sobre las estructuras del poder.

Otro proyecto que a mí me encanta es “Sitios en los que he hecho el amor”, que es de un chico de 15 años llamado Iván que realizó para la clase de Lucía Sánchez, quien quería hacer un proyecto de fotografía contemporánea en su aula. Cada niño podía elegir el tema e Iván eligió este. Pero el proyecto fue creciendo y cada día el alumno trajo nuevas fotos. ¿Y qué conocimiento se está trabajando aquí? Pues el problema de las masculinidades<sup>10</sup>.

Otro proyecto de la misma profesora, es uno en el que utiliza como método la deriva, que es ahora un método de arte contemporáneo bastante común. Muchos artistas trabajan con derivas, que es como dar un paseo, pero sin tener un objetivo de adónde ir. Entonces este proyecto permitió que los alumnos de un centro en Toledo descubrieran lo que había más allá de sus casas. Ellos nunca antes se habían aventurado a conocer los lugares cercanos, a los polígonos, a los páramos, y fue un proceso muy importante de conocimiento, de ver qué había más allá de sus casas. Otro proyecto de Lucía –que vuelve todas sus clases en obras de arte–, es el de hacer subastas para evaluar sus clases. Para este fin ha creado en clases una falsa moneda con la cual paga a sus alumnos. Es realmente increíble los niveles de motivación tan altos que ha conseguido con este sistema del dinero falso y cómo ha creado este especie de marco de estética relacional, de arte relacional a través de la evaluación, el dinero: ¿por qué me pagas esto?, ¿por qué me pagas aquello?, y los estudiantes por primera vez en sus vidas han comenzado a reflexionar sobre qué es la evaluación y cómo se hace; se han empezado a posicionar ellos mismos como evaluadores en vez de esperar a que los evalúen a ellos.

Otro aspecto fundamental es entendernos a nosotros, docentes de educación artística, como intelectuales transformativos. Los profesores de plástica somos intelectuales; en general todos los profesores, pero los de plástica también. No podemos dejar de reivindicar esa idea, y pensar que la intelectualidad la hacen los filósofos, los que escriben ensayos, los que escriben novelas y que nosotros, en nuestra parcela de profesores no somos intelectuales. Esto es importantísimo:

---

<sup>10</sup> Como el alumno fue trayendo más fotos de sitios, posteriormente confesó que solo eran parte de su imaginaria y no de su vida real.

debemos reivindicar esta idea de que somos intelectuales transformativos. Entonces, no somos solo los bohemios del colegio que hacemos el mural del día de la madre o no sé qué, sino que trabajamos con un elemento muy importante en nuestras vidas, que es el lenguaje visual, y lo más importante de todo eso es que con esto podemos transformar el mundo que hay en el exterior del aula.

Esta idea del intelectual transformativo es una idea que rescato de la pedagogía crítica. Paulo Freire, Henry Giroux y Bell Hooks, son teóricos que desde su posicionamiento crítico han reivindicado esta ideal del profesor como intelectual transformativo y del profesor como agente político, que es otra de las cosas que también tenemos que tener muy claras. La educación es política, y dependiendo de cómo demos nuestras clases estamos yendo, creando, transformando el mundo hacia una dirección u otra. Por lo tanto, la idea de las microrrevoluciones para mí es fundamental. Un profesor o una profesora están todos los días trabajando con esas microrrevoluciones y haciendo democracia o no, pero esto no es algo que está oculto, es algo que tenemos que llevar, que reivindicar que esté en primer grado.

¿Cómo trabajan los artistas educadores este tema? Está el caso de Yuta Yahakima, artista educador japonés, con quien tuve la suerte de trabajar este año en un centro cultural muy importante de Madrid que se llama Matadero. Yuta creó una acción muy interesante, en la cual los niños y los no tan niños solamente podíamos entrar a una estructura como de plata si íbamos exclusivamente vestidos de rojo. Se creó toda una excursión para ir al taller de Yuta, fuimos todos vestidos de rojo y luego se hicieron muchas fotos. La pieza final que creó Yuta es un stopmotion<sup>11</sup>, que es la forma como trabaja él en sus talleres con niños. Entonces, aquí, ¿dónde está el conocimiento crítico? Aparentemente alguien puede ver esta acción y decir, cuál es la gracia de ir todos vestidos de rojo. Pues, bien, lo que aquí trabajó Yuta fue el tema de las normas: ¿por qué alguien de rojo puede entrar y alguien que no va de rojo, no? La reflexión que se hizo con estos niños pequeños fue enorme, y la producción es totalmente contemporánea. Por lo tanto, Yuta es un intelectual transformativo, es alguien que está trabajando con conocimiento y que se considera a sí mismo como un agente político.

Dentro de este concepto también me parece fundamental reivindicar que no somos las decoradoras del colegio en Navidades... Les animo a que se nieguen cuando se lo pidan porque en el fondo es un concepto de la educación artística como de servicio, como si la educación artística fuese la mucama del colegio, y esto hay que negarlo. Mi posición es que yo soy (los docentes de educación artística somos) una activista permanente y yo trabajo políticamente todos los días del año.

En esa dirección destaco el proyecto que desarrolló en 2012 una educadora artista colombiana, Yuli Riaño, en el centro "aeioTú", que es una guardería de niños de 0 a 3 años que siempre tiene a un artista en residencia. Ese año Yuli fue la artista residente y concibió un trabajo con el reciclaje, de manera que los niños y sus familias traían a la guardería todas las cosas que reciclaban en sus casas, para luego crear una serie de estructuras. Generaron así un montón de procesos con el reciclaje. Este proyecto se llevó a cabo durante un año entero y está relacionado con la ecología, por lo tanto está relacionado con la política, con el conocimiento, etc.

## *b) El proceso*

---

<sup>11</sup> <http://nakajimayuta.net/?p=409>

La segunda idea clave es la idea de proceso, la idea de que cualquier producto necesita de una planificación y de bastante tiempo desde que se diseña hasta que se exhibe. Pensemos en una película, en una pieza de música, en una novela: en estos tres casos, los autores han necesitado de mucho tiempo para desarrollar su proceso de creación y creo que, salvo excepciones que siempre existen, nadie puede crear una buena película, sinfonía o novela con poco tiempo.

Aplicada esta premisa a la educación artística, una constante que encontramos en muchos casos es que en la clase de arte la mayoría de los productos, de los ejercicios que diseñamos como profesores, se completan en unos minutos. Las características de esta materia consiguen que diseñemos actividades con técnicas rápidas y vistosas, que secan bien, de modo que el estudiante se puede llevar su obra a su casa de inmediato. Normalmente en estas actividades hay una explicación de la técnica, la propuesta de un tema y poco más, de manera que los estudiantes aprenden que las obras de arte se generan como por arte de magia: no se necesita pensar, no hay planificación, no hay diferentes fases de producción. Todo se hace de repente, al momento, y esto es lo que les lleva a decir cuando de adultos ven una pieza de arte contemporáneo: “Esto lo hago yo”, porque nadie les ha enseñado la cantidad de esfuerzo, planificación, tiempo y energía que hay tras una obra aparentemente simple.

Ejemplo de esta idea anterior es el trabajo que realicé el año pasado en alianza con el Centro Huarte, que es un centro en Navarra. Vehiculizando el arte contemporáneo como proceso de aprendizaje, creamos un proyecto maravilloso que se llama “Vaca”, que dura un año, en el que los niños de una clase se convierten en un colectivo artístico y crean una obra de arte, solo una. Puede ser una instalación, un video o una performance. Durante todo el año trabajan en esa pieza y al final del mes de junio lo exponen en el Centro Huarte. Por ejemplo, un trabajo infantil fue “El hormiguero”, pieza en la que los niños reflexionaron y representaron sobre cómo se sentían en el colegio: dentro de este se sentían como hormigas. Otro proyecto extraordinario en esta misma línea es “Realsnailmail”<sup>12</sup>, en el que los artistas Vicky Isley and Paul Smith (2008) insertaron un sensor en un caracol cuya función es llevar un correo electrónico que tarda diez años en llegar a su destino.

Es un proyecto relacionado con el tiempo, liderado por unos artistas, llevado en mucho tiempo y desarrollado en un aula infantil, y es el tipo de proyecto que tenemos que empezar a generar. Es mucho mejor hacer tres proyectos buenos al año que hacer cincuenta actividades que no sirven para nada. De ahí entonces que la idea de trabajar con proyectos en educación artística es otra de las ideas clave de esta educación artística como vehículo de conocimiento.

Es importantísimo incluir además el análisis y no solo la producción en los procesos de educación artística. Esto es así porque aprender a mirar y analizar lo que vemos es una de las competencias claves del siglo XXI, tal como venimos diciendo. Esto deberíamos tenerlo grabado en la mente, pues es fundamental el cómo enseñamos a mirar a los estudiantes. Pienso que deberíamos trabajar en torno a la idea de la deconstrucción, que es una idea de Derrida, y prolongarla en nuestras clases. Cada uno diseñar su propio proceso de deconstrucción, pero que la deconstrucción sea el alma del proceso.

Aquí traigo otro ejemplo de otro artista educador maravilloso que se llama Jordi Canudas, un artista educador catalán. En 2008 creó un proyecto que realizó en una casa en colaboración con unos

---

<sup>12</sup> He aquí el link del proyecto: <http://www.realsnailmail.net>

disminuidos psíquicos. Jordi les propuso hacer una especie de inventario biográfico de las cosas que había en la casa, relacionadas con cada una de las personas que formaban el grupo familiar. De esta manera el artista trabajó sobre el tema de por qué coges ese objeto y no otro, de por qué ese objeto te vincula con determinado recuerdo y no con otro. El proyecto, de larga duración, fue evolucionando y de todas esas cosas que fueron coleccionando tuvieron que coger finalmente solo un objeto. Para terminar se montó una exposición de todos los objetos seleccionados con la justificación de por qué se había escogido cada objeto. Esta acción está totalmente relacionada con aprender a mirar, con aprender a deconstruir esos objetos, aprender a analizarlos. Y al año siguiente Jordi hizo otro proyecto muy parecido en un mercado. Creó cosas increíbles con manzanas o con zapatos, y a través de esta experiencia artística podemos darnos cuenta de que no necesitamos tener siempre acuarelas o témperas, que hay montones de materiales a nuestro alrededor y que muchas veces no somos capaces de verlos.

### *c) La creatividad*

Y para terminar tenemos la creatividad. En muchas de las actividades que encontramos en escuelas y museos, la actividad está prefijada, y es la técnica el centro y no al revés. En vez de explicar que lo que queremos es realizar tal cosa y elegir la mejor técnica para llevar a cabo dicho proyecto, trabajamos a la inversa: se elige la técnica supeditando a ella el tema. Esto conduce a que frecuentemente nos encontramos con que varios proyectos de un mismo proceso son iguales; por ejemplo, unas hileras de ratones hechos con envases de yogures. Esto demuestra que la creatividad no forma parte de ese acto educativo.

Entonces, esto de la técnica al servicio del conocimiento y no al revés es clave. ¿Por qué es clave? Si hay una cosa que asumir hoy es que la habilidad manual en el arte contemporáneo es secundaria (esto ya lo dijo Duchamp en el año 1917). Lo que debemos enseñar a los estudiantes es que tiene que haber una idea, y la técnica acompaña a la idea, pero no al revés, que es lo que ocurre siempre: aquí tienes unas acuarelas, haz algo, no. Haz algo y veremos qué material es el adecuado para llevar eso a cabo. Ejemplo de esto es un taller en familia que realicé en 2012 con mis hijas, que le llamamos “Kale barroca”. Se originó a partir de las protestas de las niñas respecto a que en la ciudad había muchas cacas de perros, mucho ruido, muchas cosas de la ciudad les molestaban y querían expresar eso. Así, el proyecto empezó en casa en el desayuno haciendo un listado de lo que no les gustaba de la ciudad. A su vez, en el computador analizamos el arte público y los artistas que hacían graffiti, y que en la ciudad protestan por diferentes cosas. Entonces nos fuimos al centro de Madrid, compramos unas cartulinas y lo que hicimos fue intervenir un paradero de autobús (a riesgo de acabar en la comisaría...). En cualquier caso, el ejemplo de este taller es que ellas querían protestar y entonces elegimos el paradero, la intervención, como técnica para lo que ellas querían hacer. No dijimos: “Vamos a hacer un taller de intervenciones y veamos de qué protestamos”, sino que fue justamente lo opuesto. Entonces este tema de la técnica me parece muy importante y es algo que muchas veces nos olvidamos de ello.

En el mundo contemporáneo estamos todo el tiempo hablando de la creatividad, pero esta ¿qué es? ¿Crear algo de la nada? ¿Ustedes creen que es posible crear algo de la nada? No, entonces lo que nosotros tenemos que validar es el concepto de remezcla creativa. La idea que me fascina es la del “artista como DJ”, que desde hace algunos años desarrolla Nicolas Bourriaud, un gran teórico francés. Él explica cómo los artistas contemporáneos crean realmente su proceso: cogen la obra de otros artistas y crean su obra propia; tal como hacen los DJs. Un DJ no crea música, lo que hace es coger la música de los demás y crear su propia playlist. Esta idea me parece que es lo que

tenemos que hacer como docentes: entendernos como DJs y que nuestra competencia sea crear y que a su vez nuestras clases sean playlists, creando a partir de las obras de los demás.

Esto de la creatividad y la remezcla está relacionado además con innovar, arriesgarse y abrazar lo inesperado (que es también lo que hacen los DJs y los que trabajan en esta línea). He aquí algunos ejemplos de talleres en lo que se aprecia lo fácil que es crear remezclas o ser creativos cuando uno no está atado a la técnica:

- Memoria- move 2014: se convirtió una mudanza en un proceso de arte relacional. Se trabajó sobre la memoria.
- Métete en el charco: ¿Cuántas veces nos han dicho que no nos podemos meter en el charco? Entonces hicimos lo contrario: hicimos un taller para meternos en el charco. Este taller estaba relacionado con lo prohibido y en él se reflexionó sobre las normas que nos rigen.
- Ola: Taller que trabaja sobre el tema de las escalas. Unos niños dibujan en la playa la palabra "Ola" y luego cogen un auto, suben hasta lo alto de una montaña y desde ahí observan la palabra Ola. Se intenta reflexionar acerca de cómo vemos una cosa cuando la tenemos cerca y cómo la vemos cuando la tenemos lejos.

Otro aspecto que también considero importante es la hibridación con otras disciplinas. Creo que la educación artística está muy encerrada en sí misma. Y cuando hablamos con otras disciplinas suele ser la pedagogía, pero creo que es necesario hablar, por ejemplo de información, y para ello relacionarnos con gente que está trabajando la información; o por ejemplo a mí me interesa de modo particular la teoría del arte feminista y la introduzco mucho en mis clases; o por ejemplo, la semiótica: si estamos enseñando a nuestros alumnos a ver, la semiótica debiese ser una competencia básica de los profesores de plástica. Últimamente me interesa mucho un concepto nuevo llamado neuroeducación, y trabajar todo lo que tiene que ver con las estructuras biológicas del cerebro. Y también este último tiempo estoy trabajando con arquitectos.

*A modo de conclusión:*

*Las microrrevoluciones, el día a día como agente de cambio*

Vivimos un momento histórico. Hay muchas personas, entre ellas quizás el más visible sea Ken Robinson, hablando de esta necesidad de cambio de paradigma. Y este cambio de paradigma es especialmente importante en la educación artística. Vivimos en un mundo visual. Las imágenes hoy en día son tan potentes que a partir de un grupo de estas pueden deshacerse o hacerse guerras y cambiar completamente el paradigma y el ritmo de la historia. Por lo tanto, la educación artística tiene que ser ya uno de estos agentes de cambio. La educación artística no puede quedarse en las manualidades, en rehacer una lámina, en trabajar con acuarelas, sino que tiene que incorporarse a este proceso que se está desarrollando en otras disciplinas: la renovación del paradigma, el cambio de paradigma total.

La educación artística no puede permanecer en un modelo obsoleto, en un modelo que no sirve, sino que hay que intentar construir entre todos un modelo que sí sirva, que sirva para analizar, para transformar. Un modelo que se corresponda con lo que está ocurriendo en el exterior. Solamente nosotros, los profesores y las profesoras podremos llevar a cabo este cambio. Es en el día a día, nuestra práctica docente en el aula, lo que ocurre cuando cerramos la puerta de clases, lo que realmente es el agente de cambio. De ahí que dentro de todas las ideas expuestas aquí me gustaría que quedase flotando la de las microrrevoluciones. La idea de que a lo mejor este cambio no lo podemos llevar a acabo de golpe, pero cada día se puede hacer algo diferente: un día

pueden trabajar por proyectos, otro día trabajar la performance, en otro incorporar la publicidad, y poco a poco ir haciendo este cambio que la educación artística necesita.

Para terminar, y reforzar el concepto de arteducación, me parece muy importante que empecemos a crear prácticas en las que sea imposible diferenciar lo pedagógico de lo artístico; o prácticas en que sea imposible diferenciar al artista del educador. Ejemplo de esto es el trabajo del artista-educador catalán Jordi Ferreiro con sus visitas performativas, en las que transforma una visita guiada a un museo en una performance. La idea es no simplemente ver las obras, sino de alguna manera experimentar el arte contemporáneo mediante el uso del lenguaje artístico de la performance. Bajo esta modalidad el arte contemporáneo puede ser un formato pedagógico y nosotros poder entender las clases como si fuesen obras de arte.

Sin conocimiento, sin proceso y sin creatividad, la educación artística es una fuente de retroceso social, de anclaje en el pasado. Debemos de trabajar en la dirección de un cambio en el que el arte y la educación se entiendan como la misma cosa y donde todos los artistas se reconozcan como educadores y todos los educadores como artistas. La creatividad como competencia clave del docente y la pedagogía como competencia clave del artista vuelven a conectar las dos figuras que en nuestro imaginario aparecen como antagónicas cuando, como tantas veces hemos defendido, no lo son. Solo entendiendo la educación como parte inherente del arte y el arte como parte inherente de la educación, lograremos impulsar procesos de educación artística contemporáneos que nos hagan transformar el mundo en un lugar mejor para todos.