

María Acaso y Clara Megías

Art Thinking

Cómo el arte puede transformar la educación



María Acaso y Clara Megías

Art Thinking

Cómo el arte puede transformar la educación

PAIDÓS Educación

1.ª edición, septiembre de 2017

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal). Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

© María Acaso López-Bosch, 2017
© de las ilustraciones, Clara Megías Martínez, 2017
© de todas las ediciones en castellano,
Espasa Libros, S. L. U., 2017
Avda. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona, España
Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.
www.paidos.com
www.planetadelibros.com

Edición de los textos: Pía Paraja García
Maquetación y diseño: Christian Fernández Mirón

ISBN: 978-84-493-3370-5
Depósito legal: B. 15.201-2017
Impresión y encuadernación en Liberdúplex, S.L.

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

Impreso en España – *Printed in Spain*

1.

Llevar
una
sandía
a
clase

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

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

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

Llevar una sandía a clase es, por lo tanto, un acto de subversión, un acto disruptivo, un acto que *rompe con*. Y es que una simple sandía

provoca que en el aula explote el motor de cualquier acto de aprendizaje, lo que Francisco Mora (2013: 75) define como *curiosidad sagrada*, completamente anestesiada por los procesos de violencia simbólica sobre los que la educación tradicional se apoya.

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

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

Puede parecer increíble que una simple sandía tenga la capacidad de parar este asedio, esta furia; que nos invite a volver a entender la escuela, la universidad, el museo o nuestras casas como espacios de resistencia y de emancipación, como lugares que nos permiten recuperar, desde los bordes, desde los confines, dinámicas perdidas para volver a colocarlas en el lugar que merecen. Pero la tiene, porque llevar a clase una sandía es un gesto motivador de emociones, y las emociones constituyen la base del conocimiento, tal y como lo está demostrando la neurodidáctica. Ahora es cuando podemos decir que la necesidad de desplazar las artes hasta la educación tiene una base neurológica fundamentada en la certeza de que la cognición y la emoción son un binomio indisoluble. La neuroeducación está buscando una solución al problema de integrar las emociones y el conocimiento, y las artes podrían ser esa solución.

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

¹ Este término será analizado más adelante, ya que es una de las piezas angulares de este libro.

IMPACTO DE LA PRIMERA
REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

TV, ordenadores



1996



2009



2017



IMPACTO DE LA SEGUNDA
REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA
Internet, RSS, smartphones

La educación artística después de internet

Además de llevar sandías a clase, también hago otras cosas. Cuando escribí *La educación artística no son manualidades* (2009), el texto surgió como una propuesta para replantearnos la educación artística tras lo que se puede denominar como la primera revolución tecnológica. *Art Thinking* pretende reformular esa propuesta ante los impactos de una segunda revolución: la llegada de internet y de las redes sociales, y el desarrollo de la telefonía móvil.

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

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

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

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

La educación artística como distracción

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

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

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

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

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

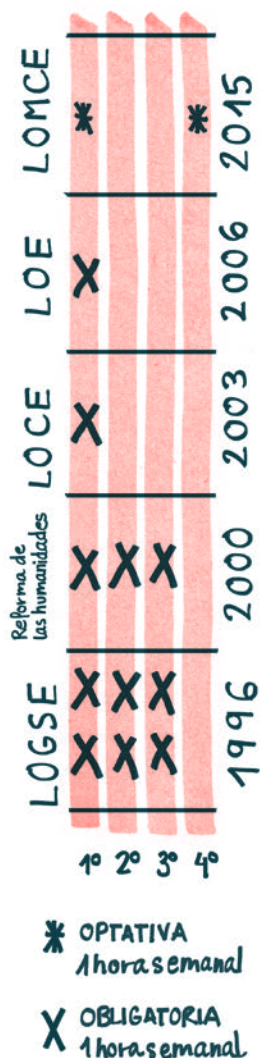
Desde la honestidad con lo real

La furia de las imágenes, la aniquilación de las asignaturas relacionadas con las artes y la cultura visual en los contextos educativos guardan relación con la proliferación de prácticas «dinosaurias» en los pocos contextos en los que la educación artística sigue viva. Las manualidades siguen constituyendo el centro de las prácticas artísticas en cualquier contexto educativo, unas manualidades ancladas en la figura del genio, la producción objetual y la belleza formal en un mundo de *amateurs*, de desmaterialización general y de imágenes cargadas de significado, donde la forma queda definitivamente relegada a un segundo plano.

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

La educación artística nos convoca a repensarla en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO



más complejos, al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen de los contextos educativos cuya misión es desarrollarla. Nos convoca a entenderla como un arma para desarticular la promesa del paraíso capitalista; ese paraíso que, tal y como nos advierte Suely Rolnik (Colectivo Situaciones, 2006), nos mantiene en la tensión de desear algo que nunca podremos alcanzar y que articula su discurso a través de imágenes furiosas. Las prácticas pedagógicas relacionadas con las artes, como la danza, la música, la poesía o las artes escénicas, nos permiten reconocer esa tensión, y son una herramienta para desarticularla, al romper los procesos de autorregulación que la reproducción pedagógica desarrolla.

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

APRENDER
A ESCUCHAR
ES ACOGER EL
CLAMOR DE LA
REALIDAD



MARINA
GARCÉS

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

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

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

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

Demandar que la verdadera innovación en la educación del siglo *xxi* pasa irremediabilmente por la incorporación de las artes choca con lo real, con lo exterior. Pero los cuestionamientos éticos deben recuperarse como base de los procesos de aprendizaje, y es en este proceso de restauración donde las artes cumplen su papel. Por lo tanto, demos la bienvenida a repensar la educación a través de las artes.

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

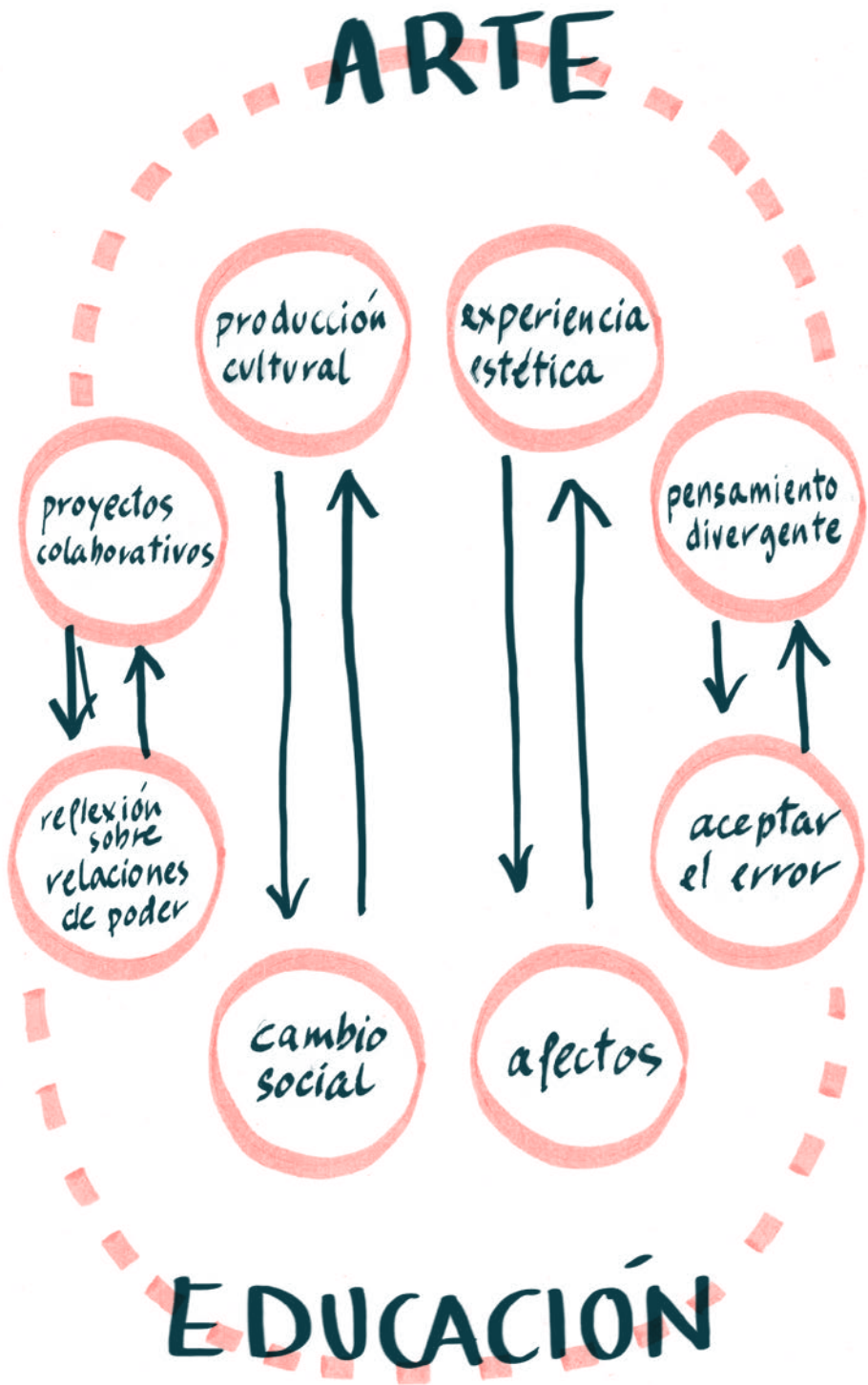
El título de este apartado es complejo y nos gustaría aclarar por qué lo hemos elegido. Es una realidad incontestable que las artes han de desplazarse hacia la educación pero, de la misma manera –aunque por razones diferentes–, también es necesario que la educación se desplace hacia las artes.

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

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

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

Queremos proponer una reflexión sobre esta bipolaridad para establecer posibilidades de trabajo conjuntas, pasarelas, puentes, espacios comunes, desayunos comunitarios... Tal y como nos recomendó Michel Foucault, la manera más eficaz de resistencia contra cualquier forma de dominación no es la lucha



contra la prohibición, sino la contraproductividad; es decir, la producción de formas de ser y de vivir alternativas frente a lo que la prohibición prohíbe. La innovación pedagógica que muchos profesionales de la educación hemos desarrollado puede entenderse como una forma de resistencia, como una contrapedagogía que articula, desde la posibilidad y lo regenerativo, las alternativas ante lo que no es honesto.

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

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

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

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

Transformar las artes a través de la educación

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

En segundo lugar, artistas y comisarios deben entender que el carácter político de las artes visuales puede dar un paso más y convertirse en un verdadero motor de cambio social cuando deja atrás lo meramente propositivo y se imbrica con la educación. Este escenario donde la educación y el arte se relacionan es el que lleva a Marina Garcés (2013: 85) a decir: «Con cierta ironía podríamos preguntar: ¿por qué los artistas y los activistas quieren ser ahora educadores?». Y la respuesta es contundente: para ir más allá de lo propositivo y convertir sus producciones en prácticas socialmente transformadoras. Si queremos que las artes visuales cumplan el papel que señala Luis Camnitzer en el prólogo que ha escrito para este libro cuando dice que la verdadera función de las artes no es celebrar el virtuosismo del autor sino *transformar al que mira*, hemos de reconciliarlas con la educación.

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

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

Art Thinking mediante Art Thinking

Destinatarios

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

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

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

Contenidos: artes + cultura visual

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

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

¿a quién va dirigido?

EDUCACIÓN

FORMAL

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

NO FORMAL

educadores sociales-
ocio y tiempo libre-
educadoras museo

INFORMAL

padres-madres-familiares-
amigos-compañeros de piso

ARTE DUCADORAS

INVESTIGADORAS

ARTISTAS

COMISARIOS

CRÍTICOS DE ARTE

DIRECTORAS DE

CENTROS DE ARTE

INVESTIGADORES

ARTE



Pedagogías de proximidad

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

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

Dentro de la reivindicación de ser honestos, defendemos que en este momento es muy importante visibilizar propuestas, proyectos, profesionales y teóricos de una educación artística contemporánea en contextos no únicamente anglosajones. En español, podemos decir que las colecciones *Intersecciones* –coordinada por Fernando Hernández en Octaedro– y *Arte y Educación* –coordinada por Roser Juanola en Paidós– han constituido una fuente de conocimiento relevante a la hora de plantear propuestas de teorización sobre nuestro campo de estudio. Pero no podemos pasar por alto la realidad de que la colección *Arte y Educación* está formada por siete libros fundamentales traducidos

⁰⁵ Luis Camnitzer, *El museo es una escuela*, 2015. Museo de la Memoria (Santiago de Chile).

del inglés a nuestro idioma hasta el año 2003, cuando se deja de editar a partir de la publicación de *La educación en el arte posmoderno* de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, un texto que marca el comienzo de la necesidad de repensar la educación artística.

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

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

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

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

Art Thinking mediante Art Thinking

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

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

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

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



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

2015

me propone hacer el libro

MARÍA CLARA

PÍA

trabajan en los conceptos del Art Thinking

diálogo sobre el proyecto editorial

empieza a escribir el texto

comienzo a hacer dibujos y esquemas

edita las primeras versiones del texto

diseño de la metodología, entrevistando a arthinkers

sigue escribiendo el texto

selecciono proyectos y recopilo fotografías

CHRISTIAN

trabajo en equipo para dar forma final al libro

termina el texto

reviso texto e imágenes en conjunto

corrige el texto

ajusto las imágenes

propone un diseño de libro

revisa los últimos detalles sobre la maqueta

maqueta el contenido y edita las imágenes

2017

PUBLICACIÓN