

El giro educativo del arte como herramienta para la transformación social en los nuevos museos del siglo XXI

Ricardo González-García¹

Recibido: 29 de marzo de 2019 / Aceptado: 8 de abril de 2019 / Publicado: 15 de octubre de 2019

Resumen. Durante la última década, asistimos a una serie de situaciones que posicionan a lo educativo como un asunto central que atañe directamente al mundo del arte, lo cual podemos constatar al revisar estrategias de comisariado de algunas exposiciones, propuestas de actividades en talleres o foros de debate. Este testigo es recogido por el nuevo modelo de museo que propone el hipermediatizado siglo XXI, abierto a la atención de las demandas del público, así como al compromiso con la comunidad y a la interacción social. Estas nuevas aplicaciones hacen al público partícipe de una actual experiencia transversal del arte que deja atrás la vieja concepción del museo como contenedor de una colección. El museo actual, en cambio, es pensado para ser dinámico.

Palabras clave: Giro educativo del arte; museo; transformación social.

[en] The educational turn of art as a tool for social transformation in the new museums of the 21st century

Abstract. During the last decade, we have been attending to a set of situations that place the educational items as playing a key role in the art world, as can be seen when reviewing curating strategies of some exhibitions, activity propositions in workshops or discussion forums. This practice/scheme is assumed by the new museum model proposed by the hypermediated 21st century culture, more receptive to the general public requests, as well as to the commitment/involvement with the community and to social interaction. A new set of allow the public to take part of a current transversal experience that leaves behind an old concept of the museum as collection containers. On the contrary, the modern museum is a dynamic.

Keywords: Educational Turn of Art; Museum; Social Transformation.

Sumario. 1. Introducción. El museo desde la perspectiva del hipermediatizado contexto del siglo XXI. 2. Mutaciones del espacio museístico: hacia un modelo social aglutinador de experiencias relacionales. 3. La hibridación entre el arte y la educación en el espacio museístico. 4. Aplicaciones concretas del giro educativo del arte. 5. Conclusiones: horizonte futuro del giro educativo del arte. 6. Fuentes y referencias bibliográficas.

Cómo citar: González-García, Ricardo. "El giro educativo del arte como herramienta para la transformación social en los nuevos museos del siglo XXI". En *Museo. Imagen. Sentidos*, editado por Ángel Pazos-López y Alejandra Alonso Tak. Monográfico temático, *Eikón Imago* 14 (2019): 199-216

¹ Universidad de Cantabria.
Correo electrónico: gonzalezgr@unican.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8277-666X>

1. Introducción. El museo desde la perspectiva del hipermediatizado contexto del siglo XXI

Desde sus orígenes –que podemos establecer en las colecciones de carácter privado que emergieron, como gabinetes de curiosidades o cámara de maravillas, impulsadas por nobles y burgueses europeos a partir del siglo XVI–, el concepto de museo ha evolucionado cualitativamente. Durante el siglo XVIII observamos un cambio significativo, pues muchas de estas colecciones pasan a considerarse patrimonio nacional, hecho que promueve la construcción de espacios accesibles para el gran público. Estos constituyen el origen institucional del concepto de museo que llega hasta nuestros días. Pioneros, en ese sentido, fueron el British Museum de Londres, en 1753, o más tarde el Museo Louvre, en 1798. Tras estos, el siglo XIX se presenta como crucial para que el modelo que inauguran los mencionados museos se convierta en una pauta a seguir por otros países. Esta primera apertura, o cambio de concepción fundamental en el paso de colección privada a pública, posee sus causas directas en las premisas marcadas por la Revolución francesa de 1789, al promover que el patrimonio pertenezca a la ciudadanía, lo cual es sinónimo de sociabilización de unos bienes reales que hasta entonces se limitaban al uso y disfrute exclusivo de la realeza y el clero. Esta circunstancia lleva, igualmente, a la necesidad de leyes que impulsen la catalogación, el estudio y la conservación de todo ese conjunto de bienes que ahora conforman el patrimonio.

Este gran cambio también desemboca en un interés creciente por la recuperación de objetos de diferentes épocas históricas, lo cual incide en una interconexión cultural de carácter histórico que promueve reflexiones científicas de raíz antropológica que nos ayudan a entender nuestra propia condición humana. Con este afán de taxonomización, en función de la catalogación y ordenación de estilos, técnicas y escuelas que comienza en la Ilustración, los museos van adquiriendo la categoría de espacios de conocimiento transversal; contextos idóneos para que el público acceda a una formación distendida, más allá de la educación reglada que ofrece la escuela, convirtiéndose también en ámbitos destinados al desarrollo de investigaciones especializadas. Ese carácter incipientemente transversal del conocimiento, cuyo potencial irá progresivamente expandiéndose hasta llegar a nuestros días, aparece en un primer momento como testigo que ostenta una museografía en ciernes, la cual congrega únicamente a eruditos alrededor del estudio de las diferentes piezas de una colección, y de cómo disponer estas en una exposición.

En esta museografía que comienza a consolidarse, se pueden destacar tres estadios clave que posibilitan una noción diferenciada del concepto de museo, que hace que transite de un estatismo inicial al dinamismo que ahora conocemos; del hermetismo a la apertura. En un primer momento unidireccional las obras de arte se consideran lo más fundamental de la relación arte-espectador, tomándose al público como secundario. En esta forma de entender las funciones del museo se hace todo lo posible para que la conservación de las obras sea la adecuada, y que hasta el mínimo detalle de su catalogación se cuide. Como segundo período, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se observa una derivación en la utilización del museo, al que comienzan a sumarse tareas educativas en forma de actividades,

a partir de todo lo que puedan sugerir las obras de arte integrantes de una colección. Es decir, el arte comienza a adquirir un sentido pedagógico que paulatinamente comenzará a tener más en cuenta al público que visita las exposiciones, pues se explicarán las obras en función de las cualidades de los visitantes. Con este cambio radical de concepción, la museografía entra en una tercera fase, iniciada en la década de los 70 del pasado siglo y que llega hasta nuestros días. Este tercer momento integra la concepción de un museo cada vez más social; más abierto al sentir de la población, al escuchar las demandas de su público. Un museo que, al compás de la determinación tecnológica, congrega interdisciplinariamente diversas expresiones y manifestaciones. A su vez, ello da pie a que, alrededor de cada propuesta expositiva, se organicen coloquios o congresos los cuales, tras los especializados debates conllevados por académicos, curadores o artistas, darán lugar, en los últimos años, a que se hable de modo pertinente de la existencia constatable de un “giro educativo del arte”².

A estas transformaciones, las cuales originan nuevas situaciones de relación entre el visitante y la obra expuesta -que abarcan un rango que va desde una relación íntima y contemplativa, hasta una imbricación participativa dentro del contexto de museo, pasando por una difusión donde el *marketing* se establece como canal idóneo para llegar a la masa social-, hubiera que añadir un condicionante que, en la actualidad, ha trastocado sobremanera no solo la concepción que ahora podemos tener del museo, sino todas las formas de producción e intercambio que se producen en la mayoría de las esferas sociales. Nos referimos a cómo, en la relación museográfica que trata de estudiar las conexiones existentes entre la obra de arte expuesta y el público, las nuevas tecnologías se han introducido en tanto que activo catalizador de mencionada correspondencia, pues fomentan ese intercambio e interacción a la que tiende la concepción actual del museo, ayudando a los visitantes a encontrar nuevos lazos de unión con la obra de arte. Vínculos que, asimismo, se refuerzan en las diversas actividades programadas por el museo, induciendo a la generación de otros contenidos y temáticas que identifican a la colectividad.

Esta determinación tecnológica, que también concierne al museo, hace que las imágenes se democratizen. A esta situación ha ayudado el que ahora podamos tener acceso a su visionado y fácil manipulación desde cualquiera de los dispositivos de los que nos nutre la industria digital. En la actualidad, a través de Internet podemos encontrar una ingente cantidad de imágenes que, incluso, podemos transformar y volver a poner en circulación, fomentando la alteración y la saturación de la iconosfera del “metamedio digital”³. Si antes el espectador, bajo las reglas que

² Desde el ámbito académico se puede situar el origen de este giro en Irit Rogoff, el cual no solo critica el sistema educativo, sino que, a su vez, pone énfasis en su potencial como dispositivo para la transformación social. Véase Irit Rogoff, “Turning”, *E-Flux Journal* (2008), consultado el 12 marzo de 2019, <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

³ Mientras Gilbert Cohen-Séat acuña, en 1959, el término “iconosfera” como la forma de referir al entramado de imágenes que comenzaba a generarse con la aparición del cine y la televisión, Yuri Lotman designa al mismo fenómeno “semiosfera”, haciendo énfasis en la nueva semiótica que establece, y Abraham Moles habla de “mediasfera” y Régis Debray de “videoesfera”. Véase Román Gubern, *Del bisonte a la Realidad virtual. La escena y el laberinto* (Barcelona: Anagrama, 1996), 107. Más recientemente Lev Manovich habla de cómo ahora el ordenador es capaz de aglutinar a todos los medios icónicos tradicionales en una misma interfaz, configurándose así un metamedio digital que acaba por conferirles su propia “lógica informática”. Véase Lev Manovich, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* (Barcelona: Paidós, 2011), 49.

imponía la sociedad de masas, aparecía como destino final del mensaje dentro de una relación unidireccional, ahora se establece un diálogo que se retroalimenta a partir de un público que ha pasado de su condición de consumidor a la de prosumidor⁴; de receptor pasivo a agente activo que puede recibir datos, pero que también puede volver a ponerlos en circulación transformados, engrosando ese palimpsesto que representa la trama comunicacional del momento presente. Esta proliferación y difusión de información acelera todo el sistema, como bien ha reflexionado Paul Virilio⁵, viéndose el museo en buena medida también afectado. Para tratar de comprender esta influencia, hemos de saber que con la desmaterialización a la cual nos conduce el universo digital, se plantea un nuevo estatus de la imagen, aquel que José Luis Brea denomina como “e-image”⁶ o Josep María Catalá establece como “imagen compleja”⁷. Una imagen rizomática⁸, sin principio ni fin, hipervinculada, en tránsito constante. Cualidades que también, en una comprensión reactualizada de las obras de arte, se pueden trasladar a las imágenes de los museos, así como llevar a plantearnos las prácticas artísticas contemporáneas desde otras perspectivas y, con ello, a concebir de modo renovado una educación consecuente.

Esta entrada en una era que algunos pensadores, como Rosalind Krauss o Félix Guattari⁹, han calificado como postmediática –dado que los medios analógicos tradicionales son sintetizados ahora por el metamedio digital–, nos conduce, según Guattari, a una “refundación de las prácticas sociales”, a través de la cual la propia “inteligencia y la sensibilidad son objeto de una verdadera mutación debido a las máquinas informáticas”¹⁰. Esta transformación sin precedentes lleva también a una gestión diferenciada de la subjetividad, comparada con cómo se había acometido en épocas anteriores. Este estado de hipermediación continua, a la que nos arrastra la trama comunicacional que propone la tecnología digital, se presenta, según describe Carlos Scolari, como “un agujero negro que atrae los medios masivos”, dado que “los absorbe e integra dentro de su propio dispositivo intertextual de contaminación”¹¹. Este estado perpetuo de polución, de contaminaciones e interferencias diversas entre disciplinas y medios, lleva a la sensación de que la recepción de la experiencia estética del objeto artístico parezca venir también filtrada; como afectada por una perspectiva “sensiológica”, según Mario Perniola,

⁴ Alvin Toffler, *La tercera ola* (Barcelona: Plaza & Janés, 1980), 261.

⁵ Paul Virilio, *La velocidad de la liberación* (Buenos Aires: Manantial, 1997), 177: “La interfaz de la emisión y de la recepción instantánea reemplaza al conjunto de las superficies constitutivas del espacio material”.

⁶ José Luis Brea, *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image* (Madrid: Akal, 2010).

⁷ Josep María Catalá, *La imagen compleja: la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual* (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005).

⁸ La complejidad del mundo actual tiende a una organización epistemológica cada vez más rizomática (siguiendo el modelo biológico en el cual un rizoma puede ser tanto raíz como tallo), lo cual abandona el tradicional paradigma de estructuración arborescente. Guilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (Valencia: Pre-Textos, 1988), 9 y ss.

⁹ Véase Rosalind Krauss, *A Voyage in the North Sea. Art in the Age of the Post-Medium Condition* (Londres: Thames & Hudson, 1999); y Félix Guattari, *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2004), 12.

¹⁰ Félix Guattari, *Plan sobre el planeta*, 127.

¹¹ Carlos Scolari, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva* (Barcelona: Gedisa, 2008), 277.

que nos transportara a una recepción estética “de segunda mano”; a una experiencia impersonal cuyo sentimiento parece preconfigurado¹².

Todo ese compendio de devenires contingentes nos lleva a advertir que el espectador del museo, condicionado por la velocidad de la tecnología digital, es un sujeto que nada tiene que ver con el público anterior a este punto de inflexión tecnológico reciente. Por ello, el museo -espacio convergente y catalizador de la relación social, así como encargado de aportar visiones críticas que ayuden al funcionamiento del engranaje social-, consciente de su compromiso ético, dada la misión que desempeña, está obligado a afrontar este vértigo de las mutaciones como “productor que combina lenguajes y medios tradicionales dentro de un formato interactivo”¹³. Por tanto, dibujado el mapa del momento presente, asumir tal reto por parte de cada museo es mantenerse alerta a actualizaciones constantes; pensar nuevas presentaciones expositivas y sus consecuentes adaptaciones pedagógicas.

2. Mutaciones del espacio museístico: hacia un modelo social aglutinador de experiencias relacionales

Como se ha mencionado, la concepción del museo atraviesa varias fases que trabajan en pro de una mayor apertura y dinamismo. Etapas que lo universalizan, como integrador de diferentes culturas, demandando un consecuente carácter didáctico para convertirse, en un tramo que llega al presente y en el que todavía se halla inserto y en pleno proceso, en un museo eminentemente social. Ello supone que el museo luche por fomentar debates de la esfera social y generar puntos de vista críticos que ayuden a la comunidad, a la vez que refuerza sus lazos proponiendo eventos de carácter relacional. Desde esta perspectiva a la que ha tendido el museo, se hace imprescindible lanzar estudios que analicen el modo en que los museos interactúan con su público, de forma que todo ello pueda llegar a sintetizarse en eso que Tony Bennet denomina como “visión cívica”¹⁴. Una perspectiva que hace que pensemos y seamos conscientes de la importancia que posee el museo dentro de los discursos generados en el seno de lo social, instaurándolo como centro de poder que visibiliza, o hace desaparecer, imágenes, conductas y discursos. Esta circunstancia, igualmente, desemboca en una reflexión alrededor de los márgenes; aquello que queda fuera de lo “políticamente correcto”, más allá de determinada norma o patrón, trabajando en una formación que, como señala Delors, ha de prolongarse a lo largo de toda la vida del individuo¹⁵.

El espacio museístico, pensado desde una mediación crítica que aborde diferentes circunstancias que atañen a la sociedad -desde la perspectiva aportada por las artes-, propone estrategias para que no solo el patrimonio sea más accesible, sino para que se reflexione sobre la propia condición del individuo dentro de un entramado social cada vez más diverso y complejo. Esta nueva realidad

¹² Mario Perniola, *Del sentir* (Valencia: Pre-Textos, 2008), 19.

¹³ Carlos Scolari, *Hipermediaciones*, 287.

¹⁴ Tony Bennet, “Civic Seeing: Museums and the Organization of Vision”, en *A Companion to Museum Studies*, ed. Sharon Macdonald (Oxford: Wiley-Blackwell, 2011), 263.

¹⁵ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (Madrid: Santillana, 1996), 20.

interrelacional, inaugurada por la nueva atmosfera mediática que comienza a emerger en la década de los 60 del siglo XX, conduce al museo a un acondicionamiento urgente de sus espacios, pues un mayor número de personas comenzarán a querer disfrutar de su patrimonio de una forma distinta, más allá de la mera contemplación. Esta situación supone una ruptura clara con la tónica que había mantenido el museo durante muchos años, como espacio dedicado a la custodia y conservación de bienes, abriéndose a diálogos que interesan a sus visitantes. Al establecer el museo una correspondencia con su público, es necesario que el primero posibilite un acceso adecuado para la comprensión de sus contenidos por vía didáctica. Por ello, a las habituales labores de conservación, se sumarán ahora tareas de traducción de contenidos y adaptación a diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que, además de escolares, las diferentes actividades que se programarán desde el DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural) también irán destinadas a personas adultas.

La evolución de estos gabinetes pedagógicos o DEAC, que se van implementando en los museos, no ha sido pareja ni sincronizada, sino heterogénea y desacompañada. Para procurar una actualización de los objetivos que, en la puesta en marcha de estos nuevos ámbitos, el museo ha de lograr, comienzan a realizarse jornadas que analizan las posibles carencias para definir funciones específicas, así como “la necesidad de una formación superior interdisciplinar para los educadores de museos, que combine conocimientos de museología, pero también pedagogía, estrategias comunicativas”, o el “interés en desarrollar investigación en educación en museos”¹⁶. Esto conlleva toda una serie de acciones que implican la contratación de nuevo personal que, en principio, se limitará a desarrollar visitas guiadas por las exposiciones para, más adelante, desarrollar talleres de libre expresión de mayor complejidad.

Toda esta nueva actividad que comienza a emerger alrededor de lo didáctico, conlleva un cambio en los propios discursos museológicos implícitos en el montaje de exposiciones. Esa circunstancia hace que las reflexiones acerca de la colección, desde lo didáctico, lleven a que la labor comisarial contemple diferentes perspectivas históricas que vienen filtradas por las premisas que marca la posmodernidad, a fin de acercarse a los pormenores concretos que afectan a la sociedad desde aquello que diferencia a cada uno de sus componentes. Estas visiones pueden ir desde lecturas étnicas y antropológicas al movimiento feminista o el postcolonialismo. Acercamientos que, sintetizando, posibilitan la articulación de actitudes críticas por parte de la institución museística, a modo de dispositivo que conecta los intereses de la creación artística con aquellas inquietudes que impulsan a diferentes movimientos sociales.

Este escenario que, a finales del siglo XIX y principios del XX, poco a poco se va dibujando y construyendo, se plantea como un nuevo punto de acceso al conocimiento que, apoyándose en los beneficios que puede sumar la hipermediación tecnológica, hacen realidad el concepto de “aula sin muros” que

¹⁶ Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López Martínez, “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”, en *Desacuerdos 6. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español*, ed. Jesús Carrillo (Madrid: MNCARS, 2011), 212.

plantea McLuhan y Carpenter en la década de los 70¹⁷, en el sentido de que ahora la formación del individuo puede darse más allá de los ámbitos destinados a ofrecer una formación reglada. El cometido que comienzan a desempeñar estos espacios, no solo acerca el contenido transversal implícito en las obras de arte, sino que establece estrategias idóneas para que estos se puedan debatir a fin de que calen en las propias circunstancias del público y que este, a partir de sus propias experiencias, también pueda aportar opiniones y puntos de vista sobre el tema. La educación en los museos, por tanto, se convierte paulatinamente en un concepto clave para esta institución y para el personal que ahí se interrelaciona (educadores, comisarios, artistas o profesionales del ámbito académico). Vinculaciones y asociaciones que han posibilitado que, a día de hoy, podamos hablar de este fenómeno llamado: “giro educativo del arte”, tal y como se ha mencionado anteriormente.

Esta transición relatada nos transporta a la concepción actual de un museo que conlleva su comprensión relacional. Dicho concepto parte de las premisas reflexionadas por Nicolas Bourriaud en 1998, para quien “la esencia de la práctica artística residía en la intervención de relaciones entre sujetos”¹⁸. Ante la falta de discursos legitimadores, tanto para la práctica artística como museística, a finales del pasado siglo Bourriaud se da cuenta de que estas ya no pueden seguir trabajando desde las agotadas pautas instauradas por la modernidad. Para remediar eso, él propone una nueva hipótesis que ayude a pensar el escenario artístico, tanto creativo como institucional, más allá de percepciones e interpretaciones cerradas. Por esta razón, para adaptar el relato a la contemporaneidad, sugiere:

“Aprender a habitar mejor el mundo, en lugar de querer construirlo según una idea preconcebida de la evolución histórica. En otras palabras, las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente, cualquiera que fuera la escala elegida por el artista”¹⁹.

Esta indicación, que reactualiza el proyecto moderno a cláusulas más contemporáneas, conlleva manejar lo cultural, tanto desde la creación como de la museología, desde el concepto de bricolaje. Pero, sobre todo, promulga la voluntad de establecer ámbitos que den lugar a conexiones y relaciones entre personas y diferentes esferas sociales. De ahí que el momento de mayor intensidad, dentro de esta nueva filosofía, sea el evento (talleres, conferencias, congresos, o colaboraciones), como lugar de encuentro en el que puede participar el público. Toda esta nueva forma de afrontar el ágora que ahora supone el museo, genera resistencias críticas que luchan en contra de la tendencia propia del capitalismo avanzado: la espectacularización de la cultura y el vaciamiento de los espacios reflexivos que, de manera inherente, han pertenecido al arte. En palabras del propio Bourriaud:

¹⁷ Marshall McLuhan y Edmund Carpenter, *El aula sin muros. Investigaciones técnicas de comunicación* (Barcelona: Laia, 1974).

¹⁸ Nicolas Bourriaud, *Estética relacional* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006), 23.

¹⁹ Nicolas Bourriaud, *Estética relacional*, 12.

“Las obras producen espacios-tiempo relacionales, experiencias interhumanas que tratan de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas, de los espacios en los que se elaboran, generan, en cierta medida, esquemas sociales alternativos, modelos críticos de las construcciones de las relaciones amistosas”²⁰.

En resumen, el modelo al que tienden muchos museos actuales sustituye la tradicional actitud contemplativa, que inevitablemente seguirá permaneciendo, por una mucho más participativa, o al menos un intercambio dialéctico entre ambas. Algo que Jacques Rancière medita al considerar que ni la participación supone un aval para la emancipación del individuo, ni la contemplación, aunque contenga su propia determinación histórica, es totalmente alienante. Existe, por tanto, una tercera vía en el hecho relacional al que tiende el espacio museístico por donde lo didáctico se cuele, pues no es tanto “la transmisión del saber o el aliento del artista al espectador. Es esa tercera cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión de lo idéntico, toda identidad de causa y efecto”²¹. De ahí que no solo sea esa participación creadora de relaciones, defendida por Bourriaud, lo único a considerar a partir de ahora, en este modelo de museo donde el giro educativo del arte comienza a accionarse, sino que es más una conversación y, sobre todo, una reactualización de antiguas fórmulas a nuevos modos de concebir tanto la creación artística como su puesta en escena, de forma no sustitutoria sino coexistente. Porque, en este sentido, todo lleva su tiempo de adecuación y, tal y como propone la estética relacional a la que, parece, tiende la museística actual, este no es un fenómeno al que muchos puedan incorporarse inmediatamente. Es decir, convertir un museo en espacio de exposición y a su vez de producción relacional, establece paradojas que, en muchas ocasiones, son difíciles de afrontar y solucionar.

3. La hibridación entre el arte y la educación en el espacio museístico

La década de los 70 del siglo XX supone un período crucial para que se asiente el giro didáctico al que tenderá la nueva concepción museística, lo cual refleja el sentir de una sociedad que, hallándose en constante transformación, demanda otra serie de contenidos en los que pueda participar. Pero esta tendencia hacia lo educativo que experimenta el museo no es algo que surja espontáneamente, por contra es el fruto de diversos ensayos que, para coordinar partidas presupuestarias y necesidades del momento, van aprovechando, en ocasiones, carencias o posibles fisuras del sistema con el objetivo de ir cambiando la forma de concebirlo desde los márgenes de lo institucional. Esta forma de actuar conlleva, intrínsecamente, un sentido crítico que ha de bregar con el aparato socioeconómico y político de cada momento, a fin de ir implementando nuevos espacios que atiendan las diferentes demandas sociales.

Parte de estas incorporaciones, que es necesario adecuar para que el museo cumpla su misión social, pasan por la previa instauración de los DEAC, cuyo

²⁰ Nicolas Bourriaud, *Estética relacional*, 53.

²¹ Jacques Rancière, *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Manantial, 2010), 21.

objetivo principal es programar actividades y talleres destinados a un amplio espectro de público visitante, desde escolares a sujetos de avanzada edad. Aunque esta creación de los DEAC en el museo haya sido un avance para ofrecer un hilo conductor comunicativo entre el arte expuesto y su público, no siempre las políticas institucionales han favorecido dicha situación. Por ello, todavía en la actualidad muchos DEAC de diversos museos se debaten dentro de una situación ambivalente y compleja, pues las economías precarias sobre las que se sustentan impiden, en muchas ocasiones, desarrollar el ámbito didáctico que debieran desempeñar y para el cual están concebidos y diseñados. Es decir, un proyecto intelectual como supone un museo, se ve en multitud de ocasiones condicionado o supeditado a los fondos económicos con los que puede contar, lo cual repercute gravemente en la educación no formal que, paralela al planteamiento de sus exposiciones, debiera de asumir y desplegar.

Aunque esta hibridación entre el arte y la educación corresponda a un recorrido que todavía caminamos, y en el cual, por ende, queda mucho por realizar, hemos de ser conscientes de que, para persistir en su consecución, el fomento de la parte de conocimiento transversal que el arte puede ofrecer –al que podemos acceder mediante interfaces pedagógicas–, es de vital importancia para la formación en valores y sentido crítico. Además, este tipo de propuestas que ahí pueden generarse, cuentan con la ventaja de que establecen una relación indirecta no impositiva. Es decir, fuera de los condicionantes o prejuicios que, para el sujeto, posee la escuela o los modelos de educación reglada, estos espacios de educación no formal pueden desplegar experiencias distendidas donde el individuo que participa se sienta a gusto sin percatarse de que, indirectamente, está aprendiendo muchos conocimientos a la vez que contribuye a la construcción de una tectónica epistemológica al aportar su propia visión crítica. Experiencias que, en resumen, se pueden ofrecer en forma de discursos curatoriales, prácticas artísticas y expositivas alternativas, diferentes acercamientos retóricos en conferencias, propuestas participativas de talleres o muestras, donde la colección se concibe de manera diferente a las habituales, que atienden a cuestiones transversales de diversas esferas sociales.

Este proceso aquí relatado, conduce a pensar sobre la complejidad intrínseca existente en la relación arte-educación, un lugar realmente inespecífico que se inmiscuye por los intersticios institucionales y mediáticos derribando los límites disciplinares tradicionales. Sin embargo, aunque todas las acciones aquí defendidas auguren una apertura democrática favorable para la sociedad, inevitablemente existe cierta opacidad que, en cierta medida, ensombrece estas acciones. En el sentido de especificar aquello que ahora se quiere transmitir, podemos dirigirnos a la interpretación que, sobre esta situación, ofrece Hito Steyerl, ensayista y artista que investiga acerca del alcance de la tecnología, los medios y el tránsito icónico a escala global. Por ejemplo, en su artículo “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, critica la perversidad que impone el sistema a la hora de presentar unos programas educativos que se encuentran expuestos a una mercantilización creciente²². Como se ha advertido,

²² Hito Steyerl, “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, *Transversal. EIPCP* (2010), consultado el 8 de marzo de 2019, <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es>

esta dependencia económica supone un inconveniente que también afecta a la institución museística, planteando un problema a resolver en ambos casos. En ese sentido, lo idóneo sería cuidar las demandas de la ciudadanía antes que hacer pasar a esta por el patrón que impone la interesada mecánica mercantil.

Más allá de los condicionantes económicos causantes de que muchos de los proyectos que contemplan la hibridación entre arte y educación en ocasiones no vean la luz, el giro educativo del arte que comienzan a ensayar teóricos como Irit Rogoff, defiende el arte como un acto comunicativo con tintes críticos que, a partir del enmarañamiento de los diferentes campos en acción, procure un horizonte educativo renovado. Por otro lado, caminar hacia ese futuro implicaría el esfuerzo de cuidar los métodos didácticos invisibles, solapados bajo la imagen institucional, que direccionan diferentes intereses anticipando discursos que cambian concepciones ideológicas. Espacio, especialmente sensible, que debiera de cuidar la libertad individual sin establecer acciones que dirijan interesadamente a premisas ideológicas concretas. En ese sentido, quizá lo conveniente sería propiciar un cambio de roles pues, como señala Carla Padró:

“Cuando, en un marco comunitario, se quiere relacionar educación museística y trabajo comisarial, son siempre los artistas y comisarios quienes acaban recreando ese vínculo. Y quizá debería hacerse ese trabajo a la inversa; en vez de artistas que entran en la escuela, tendría que ser el profesorado de la institución educativa el que articulase procesos dentro del museo, para generar así un debate de tensión. En suma, si bien las posibilidades que abre el giro educativo son sugestivas, hemos de problematizar esa voz del artista-comisario que se instituye como educador”²³.

Aceptando un posible cambio de papeles, desgranar cómo media la relación entre arte y educación en el ámbito museístico para que exista una transformación social, sería una cuestión que debiera de estar siempre presente en este tipo de proyectos. Su respuesta, indudablemente, ha de darse aceptando un cambio de conciencia contingente, tal y como adelanta Beuys cuando ensaya su *concepto ampliado del arte* y lo que él denomina como *plástica social*, al concebir la sociedad como una materia plástica susceptible de ser modelada mediante conceptos artísticos. Dicho artista-investigador-educador considera que el potencial de autodeterminación que puede llegar a ejercer el ser humano en su vida supone “la fuerza con la que avanza el futuro”²⁴, como gran posibilidad a la que puede acceder. En una mirada positiva sobre el tema tratado, en definitiva, como nos recuerda Imanol Aguirre, el giro educativo del arte “debería modificar el mapa de lo posible y lo imposible”²⁵.

²³ Carla Padró et al., “El giro educativo en el Estado español”, *MACBA* (2010), consultado el 9 de marzo de 2019, <https://www.macba.cat/uploads/20111026/mesaredonda.pdf>

²⁴ Joseph Beuys y Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys: cada hombre, un artista* (Madrid: Machado, 1995), 66.

²⁵ Imanol Aguirre et al., “El giro educativo en el Estado español”, *MACBA* (2010), consultado el 9 de marzo de 2019, <https://www.macba.cat/uploads/20111026/mesaredonda.pdf>

4. Aplicaciones concretas del giro educativo del arte

El giro educativo del arte trabaja a favor del fomento de una nueva relación museo-ciudadanía donde lo pedagógico -intrínseco al arte-, aparezca como un espacio relacional desde el cual desarrollar procesos que avancen conceptos como la “autoeducación” o la “inteligencia colectiva”. Esta ruptura con el hermetismo como cualidad que, *a priori*, puede considerar el público que posee el arte, y tendencia a una accesibilidad cada vez mayor para su comprensión, torna las propuestas artísticas explicables y abiertas a la participación. Este hecho procura, igualmente, reducir una complejidad, a veces solo aparente, para hacer comprensible también el papel que puede llegar a desempeñar el arte para la sociedad. Por estas razones, el giro educativo del arte va asentándose en la actualidad como un pertinente espacio intersticial en el cual tanto la educación como el arte se complementan, mientras se lanzan preguntas mutuas evidenciando el valor estético que puede llegar a alcanzar la educación en función del -y contraste con el- valor social que, de por sí, posee el arte.

Desde este punto de vista intermedio comenzarán a proliferar, sobre todo en la última década, diferentes proyectos, publicaciones y plataformas que componen un *corpus* epistemológico que imbrica arte y educación desde los diferentes ámbitos en los que este binomio puede darse. Desde las funciones que desempeña el museo, al organizar diferentes exposiciones y la labor de comisariado que ello conlleva, así como desde el momento ulterior en lo que supone la misma praxis artística o en las propuestas participativas posteriores. Igualmente, se ha de destacar que la búsqueda de esta hibridación entre el arte y la educación, por parte de aquellos teóricos que han reflexionado sobre el giro educativo del arte, no es inocente, sino que, de un modo crítico, trata de combatir esa creciente mercantilización aludida a la que se expone tanto uno como otro campo, dentro del actual sistema neoliberal. Unos argumentos que pretenden hacer ver al público cómo, cada vez más frecuentemente, los conocimientos a los que puede acceder son generados por una producción institucionalizada²⁶. Mediaciones críticas, en definitiva, que sirven de encrucijada a pensamientos y análisis teóricos sobre el alcance de la puesta en práctica de los preceptos que ahí se manejan.

Como ejemplo a lo expuesto también se puede destacar, en esa misma línea de trabajo, la exposición y programa de actividades que llevaban por título *Ni arte ni educación*, y que se desarrollaron en el Matadero Madrid durante la temporada 2015-2016 organizadas por el Grupo de investigación de Educación Disruptiva (GED), que ve la luz en 2013 coordinado por el colectivo *Pedagogías Invisibles*. Esta relación entre exposición y programa de actividades exploraba zonas donde arte y educación friccionan, para plantearse de qué modo pueden articularse de cara a una construcción contemporánea de una sociedad mejorada. Cada una de las propuestas que se programaron era presentada como un dispositivo pedagógico participativo. Propuestas que, en su conjunto, se entendían como obras de arte con relevancia especial cuando eran activadas por el público. Todas ellas giraban en torno a pensamientos acerca de las posibles cercanías existentes entre activismo y pedagogía, en función de cuestionar el real alcance transformador de la educación,

²⁶ Irit Rogoff, “Turning”.

sumando las oportunidades que tiene la cultura para formar una sociedad igualitaria y democrática. Esas posibilidades, unidas a la capacidad de adquisición de sentido crítico en la sociedad, son los factores necesarios para la creación de comunidades que posean una mayor participación efectiva derivada de su propia reflexión, para ser capaces, así, de mejorar la mecánica del sistema social.

Por eso mismo, *Ni arte ni educación* reflexiona estas situaciones de posibilidad futura en el descubrimiento de nuevas metodologías que puedan aplicarse a la educación desde un terreno intermedio, el cual provoca un borrado de fronteras entre disciplinas a partir de, por ejemplo, la provisionalidad mutante que establece la determinación tecnológica actual. La propuesta no es ni una cosa ni otra, pero tampoco define qué es concretamente, sino que permanece en lo intersticial dando lugar a que sea cada participante quien acabe encontrando las respuestas, así como los autores de la publicación adjunta exponen las suyas²⁷. Una circunstancia indefinida, en resumen, que se crea intencionadamente comprometida o dispuesta a que sea el propio acaecer de los acontecimientos el que conjugue las diferentes tensiones o formulaciones que puede adoptar la complejidad intrínseca del binomio arte-educación.

Más ejemplos que contemplan el giro educativo del arte fue la exposición *Un saber realmente útil*, celebrada en el Reina Sofía, del 28 de octubre de 2014 al 9 de febrero de 2015, la cual constituyó una reflexión sobre lo necesario que, en ocasiones, es optar por una autoeducación que sirva de fuente potencial para que el individuo pueda emanciparse. En este caso concreto que planteaba la exposición, el “saber” al que hacía referencia era aquel por el que las organizaciones obreras del Reino Unido de principios del siglo XIX optaron para mejorar su situación laboral. Esto suponía la autodeterminación de este colectivo por aprender “saberes realmente útiles”, como la filosofía o la economía. Saberes que, por el contrario, sus patronos no consideraban de utilidad, dado su antagónico interés defendido. En general, según palabras de Manuel Borja-Villel, la exposición buscaba “restablecer una relación no mediada por el saber, para apoyar un pensamiento crítico y para trazar conexiones inesperadas, capaces de crear comunidades invisibles y nuevas experiencias de lo común y compartido”²⁸.

Otra encrucijada entre arte y educación supuso el ciclo expositivo *Lesson 0*, en el Espai 13 de la Fundación Miró durante la temporada 2013-15, comisariado por Ane Agirre y Juan Canela. En este se propuso una revisión de aquellos modelos pedagógicos que se han mantenido alejados de corrientes canónicas o habituales. El objetivo que perseguía este análisis, era investigar en formas de transmisión alternativas del saber. Este ciclo se componía de cuatro proyectos, los cuales eran activados mediante “pedagogías de fricción”; programas de mediación pedagógica conducidos por Aída Sánchez de Serdio, Cristian Añó y Rachel Fendler. Dicho programa de mediación pedagógica establecía como fin el hecho de interactuar con diversas comunidades concurrentes (docentes, artistas, estudiantes, comisarios, educadores de museos, jóvenes o entidades culturales y sociales). Acciones que suponía poner en común diferentes posturas tomadas en la práctica artística y la educación. La conclusión última de estas propuestas era que se pudieran generar

²⁷ Grupo de Educación de Matadero Madrid coord., *Ni arte ni educación. Una experiencia donde lo pedagógico vertebra lo artístico* (Madrid: Catarata, 2017).

²⁸ Manuel Borja-Villel, *Un saber realmente útil*. Catálogo de exposición (Madrid: MNCARS, 2014), 8.

nuevos programas de intervención en estos contextos, e innovadores marcos de acción más allá de los ya conocidos²⁹.

Primer Proforma, en cambio, fue un proyecto expositivo desarrollado en el MUSAC, en 2010, y planteado por tres artistas: Txomin Badiola (Bilbao, 1957), Jon Mikel Euba (Bilbao, 1967) y Sergio Prego (San Sebastián, 1969), como una temporada de cuarentena en el que estos compartían espacio de convivencia con quince voluntarios. Durante este tiempo, artistas y participantes debían completar los ejercicios propuestos por un programa previamente diseñado. En definitiva, lo que proponía esta experiencia era la capacidad transformadora del arte en el público participante, o cómo puede cambiar el público a medida que lo hace la exposición. Esta estrategia reflexionaba sobre algo en lo que trabaja constantemente el arte: el cuestionamiento de sus propios límites y si, rebasando estos, esta acción puede llegar a instaurarse como una estrategia pedagógica que pueda procurar transformación social. Agustín Pérez Rubio lo definía así:

“Pretende ser la coartada para el desencadenamiento en un lugar expositivo de un proceso que constituya una experiencia de un nivel superior al mero consumo de la obra acabada como objeto cultural. El arte como modo de conocimiento y comunicación, actuando y ocupando los diferentes niveles de producción, análisis y difusión simultáneamente. PROFORMA intenta crear un formato de trabajo que permita analizar la técnica a través de la práctica, la reflexión sobre los modos de proceder y sobre los métodos, así como potenciar la experiencia³⁰”.

Otro proyecto que periódicamente, desde hace un tiempo, mantiene la filosofía de unir a agentes de diferentes procedencias en torno al debate de la hibridación entre arte y educación, desde puntos de vista novedosos, es *Las Lindes*, en el Centro de Arte 2 de Mayo de Móstoles (Madrid). Este supone un curso compuesto por foros de debate, en torno a mesas redondas, donde se conversa e indaga acerca de la posibilidad de nuevos espacios intersticiales de pensamiento crítico. Estas reuniones, por tanto, tratan de encontrar alternativas divergentes a una pedagogía crítica ya consensuada, de modo que esta acción sea proclive de extenderse a la organización de una red educativa que defina cómo han de establecerse los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el entorno museístico. Según comenta Cristina Vega, la experimentación es una de las claves de este proyecto en el cual comenzó a participar personal para quien “el aprendizaje no significaba la mera transmisión unidireccional de contenidos, sino la apertura de un espacio impredecible, cuestionador, donde a partir de ciertas entradas metodológicas se podían desencadenar emociones y sentidos inauditos³¹”.

En relación a este, un proyecto parecido fue el desaparecido *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, en el Centro José Guerrero de Granada, compuesto por talleres formativos, seminarios, exposiciones y, lo más importante: la creación de un archivo relacional. Durante el tiempo que permaneció

²⁹ Juan Canela, “Lesson 0”, *Juan Canela*, consultado el 29 de junio de 2019, <https://juancanela.com/curatorial-projects/Lesson-0>

³⁰ Agustín Pérez Rubio, *Primer Proforma 2010 Badiola Euba Prego* (León: MUSAC 14, 2010), 18.

³¹ Cristina Vega, “Las lindes: cinco palabras para cinco verdades”, en *No sabíamos lo que hacíamos*, coord. Pablo Martínez (Madrid: CA2M, 2016), 333.

activo se abordaron problemáticas concretas que afectaban al ente social, mediante los ejemplos que aporta la cultura visual. Proponiendo un desarrollo sostenible, se dio pie en todo momento a la colaboración de los ciudadanos participantes, generando proyectos donde también se sumaron los aportes teóricos de Javier Rodrigo, Grant Kester o Aída Sánchez de Serdio, acerca de la forma en que las prácticas artísticas colaborativas pueden ser afrontadas y organizadas, su posible proyección en la esfera política y en la propia de la institución museística de la que parten. Todo ello hacía concebir el arte como un terreno complejo, abierto a interacciones que hacen laboriosa la concepción de su sistema; un espacio donde, al igual que en el caso anterior, los posibles elementos que ahí se dan cita pueden llegar a estructurar una utópica pedagogía colectiva establecida en red. En ese sentido, preguntándose por cómo se puede llegar a realizar una colaboración horizontal entre la institución, el campo educativo local, el comisariado implícito en una exposición y un marco temporal suficientemente amplio para configurar un trabajo conjunto -en función de la pertinente reflexión crítica que ha de establecer el giro educativo del arte-, Carmen Mörsch señala que existen “una serie de ambigüedades y contradicciones que pueden ser abordadas conjuntamente”³². Estas las sitúa en “la tensión entre la producción de exclusiones y el paternalismo de las políticas dirigidas a incluir y captar a grupos específicos, (...) el deseo de una colaboración horizontal desde una posición de poder (...) y la ambigüedad que implica la representación de proyectos educativos y artístico-pedagógicos”³³.

5. Conclusiones: horizonte futuro del giro educativo del arte

Según lo aquí analizado, se comprueba que el giro educativo del arte, utilizado como herramienta para la transformación social en museos de arte, supone una realidad que se va asumiendo e implantado en exposiciones, talleres o foros de debate. Sin embargo, es un hecho en el que hay que seguir insistiendo pues, aunque a nivel teórico, sobre el papel, supone un gran ideal, su puesta en práctica es todavía mejorable. Si miramos a las incursiones que, en sentido, ha habido según los ejemplos ofrecidos, se corrobora que el espacio museístico se ha visto reformulado en función del servicio social que ostentan, en relación a esa educación no formal que pueden desarrollar. Ámbitos que, en un mundo hipermediatizado como el actual, que de por sí tiende a la conexión y la interacción, son susceptibles de convertirse en zonas de encuentro entre las distintas subjetividades de los participantes que integran las actividades que propone el museo. Esto es significativo de una tendencia hacia la concepción de un museo relacional; totalmente abierto a la interacción con su público; atento a las fluctuaciones que se producen en la sociedad; hacia el establecimiento de una visión cívica derivada de cómo se “distribuye lo sensible”³⁴. Esta correspondencia, entre el centro de poder que representa el museo para la sociedad contemporánea y

³² Carmen Mörsch, “Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica”, en *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*, ed. Antonio Collado y Javier Rodrigo (Granada: Centro de Arte José Guerrero, 2012), 50.

³³ Carmen Mörsch, “Contradecirse uno mismo”, 50.

³⁴ Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible* (Santiago de Chile: LOM, 2009).

su público, trabaja a favor de procurar una fluida construcción conjunta del saber; como zona intersticial desde la cual lanzar una visión crítica hacia conocimientos institucionalizados que difunde el sistema neoliberal, con el objetivo claro de reflexionar sobre ello y crear zonas subversivas de debate que acerquen al individuo a la asimilación, y su adaptación, de nuevos modos de vida que trae consigo el siglo XXI.

Para procurar este entendimiento compartido de la realidad actual y ejercer una construcción colectiva del conocimiento, en teoría el giro educativo del arte aparece como un espacio híbrido e intersticial idóneo para llevar a cabo tales cometidos; ideal defendido por artículos, mesas redondas o exposiciones organizadas a partir de sus pilares vertebradores. Sin embargo, su entendimiento y, sobre todo, una participación activa del público asistente al museo, no solo el personal especializado (artistas, comisarios o educadores), parece no haber llegado aún en la proporción deseable. Según este parecer, Aída Sánchez de Serdio expone que no siempre la crítica promulgada en estos foros acaba siendo efectiva, pues su radio de acción se reduce, en muchas ocasiones, a la participación de una élite del entorno directo del asunto que tratan³⁵. En este tipo de foros se dan cita discursos que en realidad distan de lo que supone la educación en sí misma, pues en ocasiones se abordan de modo simplificado, sin hacer mención a la complejidad inherente que entrañan.

En estas acciones -donde se descentraliza la asignación tradicional que había ostentado el arte perdiendo, de algún modo, cierta autonomía romántica que había sido una constante durante todo el siglo XX e, igualmente, se establece un desplazamiento de la educación, que se decanta por otros ámbitos de actuación, transformando sus modelos educativos clásicos-, se generan movimientos expansivos que buscan establecer una conciencia ampliada en el individuo, quien de ahora en adelante tendrá que autodeterminarse en función de asumir que el conocimiento continúa más allá de los muros del aula, o de un rango de edad determinado. Más allá de que la sociedad se vaya adaptando a estas premisas y procurando una transformación consecuente, se puede afirmar que la aplicación del giro educativo del arte en el contexto museístico se halla, por la razón explicada, aún en fase experimental, lo cual da cabida a unas contradicciones críticas hacia su propia puesta en práctica, las cuales pueden representar el detonante para una futura redefinición³⁶. Desde esa continua transformación a la que se expone tanto el vehículo aquí expuesto, el giro educativo del arte, como la sociedad directamente implicada, todo abandona su forma de partida para convertirse en un estado de posibilidad: lugar donde puedan tener cabida diálogos abiertos y encuentros horizontales que inicien nuevas líneas de investigación, así como metodologías de intervención artístico-educativa de carácter rizomático.

En ese sentido, es significativa la exposición comentada: *Un saber realmente útil*, pues hace que nos cercioremos del importante papel que cumple en la historia el saber, dado que las agrupaciones sociales pueden adoptar un sentido crítico que les permita nuevas formas de organización que repercuten también en la esfera política. Por ello, defender el importante rol que cumple el conocimiento para la

³⁵ Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López Martínez, "Políticas educativas", 213.

³⁶ María Acaso y Elizabeth Ellsworth, "Sospechas: La pedagogía crítica", en María Acaso, Elizabeth Ellsworth, *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*, ed. Carla Padró (Madrid: Catarata, 2011), 19 y ss.

definición del devenir histórico también supone una reivindicación urgente en el momento actual, si ante el transporte fluido de información que proponen las TIC queremos agudizar el sentido crítico y el método selectivo de contenidos, estableciendo al arte como vehículo e interfaz. En resumen, esta y otras experiencias abogan por poner de relieve un poder transformador del arte y la educación que pueden dar lugar al desarrollo de circunstancias pedagógicas heterodoxas. Siguiendo esta línea, el arte dentro del museo es el campo encargado de generar convergencias interdisciplinarias, las cuales atraviesan conocimientos transversales en diálogos relacionales que animan a la participación activa del individuo. En ese sentido, la posible inutilidad que, desde una perspectiva romántica, podía tener el arte, se torna ahora, bajo el manto de su giro educativo, en todo lo contrario. Desde esta forma de afrontarlo, el campo artístico puede aportar un amplio repertorio de estrategias metodológicas que posibilitan la desconstrucción del saber, a fin de proponer nuevas formas de pensamiento adaptadas a vibración de la realidad actual.

Ante el tránsito expuesto -en función del real objetivo que persigue el giro educativo del arte: la transformación social-, a modo de conclusión se puede destacar que mientras la intención de la institución museística sea implantar dicho giro, la realidad de su puesta en práctica ha de enfrentarse, por un lado, a su situación económica, pero también, por otro, a su capacidad para soportar las mismas contradicciones intrínsecas de su implementación, como subversiones críticas que esta pueda generar. Tanto una como otra circunstancia interfieren en la puesta en práctica real del giro educativo del arte, convirtiéndolo en un gran reto de futuro a asumir y desarrollar. Por estas mismas causas también se hace oportuno señalar el grado de indefinición al que se exponen las prácticas museísticas donde se entrelaza arte y educación, aunque su recorrido histórico sea ya excelso.

Destacando esa zona borrosa, Esther Belvis se refiere a la reflexión que realiza Pablo Helguera al criticar que: “artistas y comisarios tienden a usar libremente el término ‘pedagogía’ cuando se habla de este tipo de proyectos, pero son reacios a someterse a ningún tipo de análisis o evaluaciones”³⁷. En ese sentido, como se ha comentado ocurría en el proyecto *Ni arte ni educación*, de este conjunto de propuestas aún no sabemos, si no existe una evaluación concreta, hasta dónde el contenido artístico propuesto por el museo suscita una conversación pedagógica, o si, realmente, interesa incorporar a la comunidad participante los diferentes conocimientos transversales que propone. A partir de este cuestionamiento, Helguera destaca que: “esto es particularmente importante, porque los artistas a menudo trabajan con una serie de percepciones erróneas sobre la educación que evitan el desarrollo de contribuciones verdaderamente mediadas o críticas”³⁸.

Quizá, por otra parte, esto no sea la raíz única del problema, sino que la confrontación intrínsecamente existente al poner en común una esfera como el arte, la cual por su naturaleza es totalmente abierta, indefinida y subjetiva, y otra como la educación, la cual persigue una definición objetiva para su mejor puesta en práctica, pueda ser también la causa. En esta proporción, de cara a ir aclarando su

³⁷ Esther Belvis, “La educación y las artes como eje epistemológico. Oportunidades de la interdisciplinariedad”, en *Giros epistemológicos de las artes. La creación de significado*, coord. José Alberto Conderana (Madrid: Ediciones Asimétricas, 2016), 294.

³⁸ Pablo Helguera, *Education for Socially Engaged Art* (Nueva York: Jorge Pinto Books, 2011), 79

descripción, todos los análisis que persigan la definición del territorio de actuación del giro educativo del arte representan un material necesario, pues tratan de asentar un relativo y aun convulso espacio crítico en pleno proceso que, se estima, aún no encuentra su sitio.

6. Fuentes y referencias bibliográficas

- Acaso, María y Elizabeth Ellsworth. “Sospechas: La pedagogía crítica”. En María Acaso, Elizabeth Ellsworth. *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*, editado por Carla Padró, 19-62. Madrid: Catarata, 2011.
- Aguirre, Imanol et al. “El giro educativo en el Estado español”. *MACBA* (2010). Consultado el 9 de marzo de 2019. <https://www.macba.cat/uploads/20111026/mesaredonda.pdf>
- Belvis, Esther. “La educación y las artes como eje epistemológico. Oportunidades de la interdisciplinarietà”. En *Giros epistemológicos de las artes. La creación de significado*, coordinado por José Alberto Conderana, 283-301. Madrid: Ediciones Asimétricas, 2016.
- Bennet, Tony. “Civic Seeing: Museums and the Organization of Vision”, en *A Companion to Museum Studies*, editado por Sharon Macdonald, 263-281. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.
- Beuys, Joseph y Clara Bodenmann-Ritter. *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Machado, 1995.
- Borja-Villel, Manuel. *Un saber realmente útil*. Catálogo de exposición. Madrid: MNCARS, 2014.
- Bourriaud, Nicolas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- Brea, José Luis. *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image*. Madrid: Akal, 2010.
- Canela, Juan. “Lesson 0”, *Juan Canela*. Consultado el 29 de junio de 2019. <https://juancanela.com/curatorial-projects/Lesson-0>
- Catalá, Josep María. *La imagen compleja: la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.
- Deleuze, Guilles y Félix Guattari. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 1988.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid coord. *Ni arte ni educación. Una experiencia donde lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata, 2017.
- Guattari, Félix. *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- Gubern, Román. *Del bisonte a la Realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- Helguera, Pablo. *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- Krauss, Rosalind. *A Voyage in the North Sea. Art in the Age of the Post-Medium Condition*. Londres: Thames & Hudson, 1999.
- Manovich, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2011.
- McLuhan, Marshall y Edmund Carpenter. *El aula sin muros. Investigaciones técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia, 1974.

- Mörsch, Carmen. “Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica”. En *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*, editado por Antonio Collado y Javier Rodrigo. Granada: Centro de Arte José Guerrero, 2012.
- Padró, Carla et al. “El giro educativo en el Estado español”. *MACBA* (2010). Consultado el 9 de marzo de 2019. <https://www.macba.cat/uploads/20111026/mesaredonda.pdf>
- Pérez Rubio, Agustín. *Primer Proforma 2010 Badiola Euba Prego*. León: MUSAC 14, 2010.
- Perniola, Mario. *Del sentir*. Valencia: Pre-Textos, 2008.
- Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM, 2009.
- Rogoff, Irit. “Turning”. *E-Flux Journal* (2008). Consultado el 12 marzo de 2019. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Sánchez de Serdio, Aída y Eneritz López Martínez. “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. En *Desacuerdos 6. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español*, editado por Jesús Carrillo, 205-221. Madrid: MNCARS, 2011.
- Scolari, Carlos. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Steyerl, Hito. “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”. *Transversal. EIPCP* (2010). Consultado el 8 de marzo de 2019. <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es>
- Toffler, Alvin. *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés, 1980.
- Vega, Cristina. “Las lindes: cinco palabras para cinco verdades”. En *No sabíamos lo que hacíamos*, coordinado por Pablo Martínez. Madrid: CA2M, 2016.
- Virilio, Paul. *La velocidad de la liberación*. Buenos Aires: Manantial, 1997.