

La práctica artística contemporánea como
experiencia **interdisciplinar** abierta
al aprendizaje **transversal**

CONTEMPORARY ART PRACTICE AS INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE OPEN TO TRANSVERSAL LEARNING

ABSTRACT

This article shows the basis to consider contemporary art as an interdisciplinary experience that can gather knowledge from other fields of knowledge. In addition, the basis of technological determinism which denounces our era, prioritize the fundamental that role speeches about the media in this context possesses. These are the premises that lead us to consider the dialogue between art and education today, from what some authors have termed as “educational turn in art”. To demonstrate this new reality, we highlight some projects proposed by certain art centers which discuss the binomial, as well as indicating how the experiences of collaborative art can represent open models to a cross learning that can benefit components of communities where they develop.

Keywords

Art, Education, Interdisciplinary, Transversely, Collaboration.

RESUMEN

En el presente artículo se muestran las bases para considerar el arte contemporáneo como una experiencia interdisciplinar, que puede reunir saberes provenientes de otros campos del conocimiento. Asimismo, partiendo del determinismo tecnológico que establece nuestra era, se prioriza el papel fundamental que poseen los discursos acerca de los medios en este contexto. Estas son las premisas que nos conducen a la consideración del diálogo establecido entre arte y educación actualmente, a partir de lo que algunos autores han denominado como “giro educativo en el arte”. Para demostrar esta nueva realidad, destacamos algunos proyectos propuestos por determinados centros de arte que debaten sobre ese binomio, además de señalar cómo las experiencias de arte colaborativo pueden representar modelos abiertos a un aprendizaje transversal del que se pueden beneficiar los componentes de aquellas comunidades donde éstos se desarrollan.

Palabras Clave

Arte, educación, interdisciplinariedad, transversalidad, colaboración.

1 INTRODUCCIÓN

El uso cada vez más generalizado de las nuevas tecnologías en la vida diaria de las personas transforma sus procesos comunicativos, generando, en consecuencia, un cambio en el modo de concebir la práctica artística del momento presente. Este nuevo mundo eminentemente interconectado, donde todo está imbricado en una misma sucesión encadenada y arborescente, conduce a una necesidad constante de información; a la transmisión de aquellos conceptos que baraja cada expresión (artística), a fin de avanzar en el proyecto enciclopédico interdisciplinar y colaborativo en el que se ha convertido actualmente el conocimiento humano.

Una situación así descrita requiere de una labor educativa constante, que ha de extenderse más allá de los centros asignados para tal fin. Un proceso que comienza en la década de los 60 del pasado siglo, a partir de la proliferación mediática, cuestión sobre la que reflexiona Marshall McLuhan al referirse a su concepto ‘aula sin muros’, otra forma de concebir la labor educativa que coincide con las voces que desde el mundo del arte proponen soluciones similares.

Según esto, podemos describir un proceso que nos conduce hasta el momento actual, donde la velocidad y la fluidez de los procesos sociales, así como la hipermediación generalizada, desencadenan la aparición de nuevas prácticas artísticas y propuestas colaborativas abiertas al aprendizaje transversal. Como decimos, y siguiendo las ideas que ya promulgara Joseph Beuys, en este contexto cada persona, como ser libre, está invitada a participar activamente en la construcción del engranaje social mediante su aporte creativo. Por tanto, hemos de analizar por qué se ha producido este cambio; cuáles son los factores determinantes; cómo se asimila y qué respuestas, desde la teoría y la praxis, podemos encontrar para afrontar la nueva situación que atañe a la cada vez más estrecha relación que une arte y educación.

2 LA CONCEPCIÓN INTERDISCIPLINAR DEL ARTE Y EL NUEVO ESCENARIO MEDIÁTICO

2.1 Tecnológicamente determinados para el cambio

En el tema de estudio que ahora tratamos, hablamos de una situación que viene predeterminada por la tecnología. Pues no cabe duda que el siglo XXI ha traído consigo una revolución tecnológica sin precedentes que ha trastocado todas las esferas sociales; variando de modo cualitativo el modo de entender muchos de los procesos de producción e intercambio. Un determinismo que constata las pautas marcadas por el enfoque de Walter Benjamín, cuando de su estudio resumimos que la obra de arte es hija de los medios de producción propios de su época, intermediación tecnológica que, como anteriormente insinuara Paul Valery (1999) en su capítulo “La conquista de la ubicuidad” (1928), puede llegar a cambiar el mismo concepto de arte, pues:

Hay que esperar que tan grandes novedades —tecnológicas— transformen toda la técnica de las artes y de ese modo actúen sobre el propio proceso de la invención, llegando quizás a modificar prodigiosamente la idea misma de arte. De entrada, indudablemente, sólo se verán afectadas la reproducción y la transmisión de las obras. Se sabrá cómo transportar y reconstituir en cualquier lugar el sistema de sensaciones -o más exactamente de estimulaciones- que proporciona en un lugar cualquiera un objeto o suceso cualquiera. Las obras adquirirán una especie de ubicuidad. Su presencia

inmediata o su restitución en cualquier momento obedecerán a una llamada nuestra. Ya no estarán sólo en sí mismas, sino todas en donde haya alguien y un aparato. Ya no serán sino diversos tipos de fuente u origen, y se encontrarán íntegros sus beneficios donde se desee. (p.131)

Así, referir al medio, como aquel dispositivo que se sitúa entre dos interlocutores o aquella disciplina mediante la cual nos podemos expresar y comunicar, se torna crucial en el contexto contemporáneo; lo concerniente a su especificidad y particularidades o respecto a aquello que lo pone en relación con otros medios. En definitiva, una situación donde el acceso democrático al medio siempre está presente, nos orienta hacia la revisión de las reflexiones que Umberto Eco (1965) baraja en su ensayo *Obra abierta* (1962), donde ésta, alejándose de una objetividad estructural estricta, se muestra con significados indeterminados, múltiples y ambiguos, como:

Metáforas epistemológicas, resoluciones estructurales de una difusa conciencia teórica (...): representan la repercusión, en la actividad formativa, de determinadas adquisiciones de la metodología científica contemporánea, la confirmación, en el arte, de las categorías de indeterminación, de distribución estadística, que regulan la interpretación de los hechos naturales. (p. 136)

De este modo, una apertura plural, en sus múltiples y fluidas claves sustentantes, puede posibilitar la concepción de prácticas artísticas y educativas entendidas como interactivas y polisémicas experiencias interdisciplinares.

2.2 En el imperio de las hipermediaciones

La década de los 60 del pasado siglo, establece un punto de inflexión para esta nueva situación que afrontamos. La proliferación mediática que comienza a experimentarse hace que autores como Marshall McLuhan articulen sus ensayos basándose en el *medio* como eje central. Por otro lado, la falta de un relato legitimador para el arte, hace que Arthur C. Danto considere concluida la Teoría del arte, para entrar en lo que él denomina una época posthistórica del arte. Así todo, tras el paso de una condición analógica a una digital, donde los medios se conglomeran para dar paso a lo que podríamos denominar como *metamedio*, entramos de lleno en aquello que para el arte se considera como 'era postmedia'¹

Visto así, el diálogo mediático coreografía parte del guión que siguen las prácticas artísticas contemporáneas, en un constante proceso adaptativo que origina una red de interferencias mutuas que se van calibrando a medida que éstas se desarrollan. No existe ya un medio dominante, aparte del *metamedio* digital que mencionábamos anteriormente, en cambio todos los medios se influyen mutuamente, en base a un lenguaje informático que se convierte hoy en el principio metodológico.

Como ya Félix Guattari (2004) anunciara en "Una refundación de las prácticas sociales", de 1992, lo post-mediático se convierte en la principal batalla de nuestra era, pues conlleva la *transversalización* del conjunto de los procesos sociales y eso requiere su consecuente reflexión e interpretación:

Pensar la complejidad, renunciar, en particular, al enfoque reduccionista del cientifismo cuando se trata de poner en tela de juicio los propios prejuicios y los intereses a corto plazo: ésta es la perspectiva de entrada en una era que he calificado de post-media, pues todos los grandes trastornos contemporáneos, tanto si son de alcance negativo como positivo, en la actualidad son juzgados por el rasero de informaciones tamizadas por la industria mediática, que sólo contempla el aspecto anecdótico de las cosas y jamás problematiza los envites en juego en su verdadera amplitud. (p.120)

Labor que, desde la óptica subjetiva que suma un público activo en la trama comunicacional, nos conducirá a la confección de una inabarcable cartografía de las subjetividades, cuyo objetivo será el descubrimiento de nuevos valores más esenciales. Esta función es un destino reservado para las y los artistas partícipes de la hipermediación presente, personas comprometidas que se han cerciorado del cambio, informadas y cualificadas para relacionar diferentes esferas sociales de modo versátil, lo que conlleva *plurimedialidad*, *interdisciplinariedad*, *dislocación espacial*, *desmaterialización*, etc., a fin de descifrar esa mutable *traducción intersemiótica* que supone la trama de correspondencias del relato *transmedia* de hoy en día. Como explica Etienne Souriau (1998):

Si uno quiere penetrar hasta el corazón de cada una de las artes, captar las correspondencias capitales, las consideraciones cuyos principios son idénticos en las técnicas más diversas, o incluso —¿quién sabe?— descubrir unas leyes de proporción, o esquemas de estructura, válidos por igual para la poesía y la arquitectura, la pintura o la danza, será menester instituir una disciplina completa, forjar nuevos conceptos, organizar un vocabulario común, y hasta, tal vez, inventar medios de exploración realmente paradójicos. (p. 13-14)

Una experiencia más allá de las fronteras que dibuja cierta disciplina o medio que, como diría Frank Popper (1989), nos lleva a vagar por “una dimensión más amplia, que sería la de un espacio sociológico auténtico” (p. 12). Pues si la compartimentación disciplinar esconde razones metodológicas de cara a orientación pedagógica, trascendiendo ésta puede que encontremos fructíferas zonas interferenciales que nos ofrezcan nuevas posibilidades creativas y educativas. Sin olvidar que, como señala Héctor Schmucler (1997), “en el mundo de la mediatización generalizada, ser es estar disponible en algún lugar de la trama comunicacional” (p. 19). Lo que nos lleva a esa sociedad 24/7 sobre la que reflexiona Jonathan Crary (2015), del “espejismo capitalista de la poshistoria, del exorcismo de la alteridad, que es motor del cambio histórico” (p. 21), cuyo axioma es la hipervinculación social continua que “pone fin a los tiempos muertos y al mismo tiempo pone fin al tiempo mismo” (Baudrillard, 1990, p. 35).

Una atmósfera así dibujada, donde todos formamos parte de la trama comunicacional, nos encamina a una transformación general de todas las esferas que se hallan implicadas en la evolución social, nuevos modos de afrontar y asumir la nueva realidad para revisar y actualizar antiguos planteamientos. En ese sentido, según comenta Carlos Scolari (2008):

Una teoría de las hipermediaciones debe saber moverse en un terreno discursivamente pantanoso, consolidando una sólida red de interlocutores a partir de los cuales comenzar a construir su propio recorrido epistemológico. Recuperar los conceptos, hipótesis y métodos de las teorías tradicionales al mismo tiempo que se desarrollan categorías de análisis innovadoras, en sintonía con las transformaciones del ecosistema mediático, es el desafío que nos espera. (p. 144)

2.3 Nuevas prácticas artísticas, la postproducción relacional

Conicionados por los códigos del mundo digital, los espacios de representación artística reflexionan acerca de las fluctuaciones experimentadas por la sociedad, dando cabida a la interdisciplinariedad e hibridación de conocimientos y medios, en un revisionista proceso de reactualización. Por ello, esta *hipermediación* generalizada a la que nos ha conducido el determinismo tecnológico, transforma la forma de concebir la práctica, como queda recogido en el reciente volumen que publica Juan Martín Prada: *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales* (2012), que se apoya en las investigaciones anteriormente realizadas por José Luis Brea o José Luis Molinuevo, entre otros. En este repaso que hace Martín Prada (2012), notamos que la concepción *aurática* de la obra de arte, como objeto monumental, desaparece para dar paso a la comprensión de un espacio abierto, “de interacción comunicativa y debate abierto” (p. 11), provocando mayor número de confluencias y colaboración que producción específicamente material.

Nuevas formas de producción artística que, en definitiva, oscilan entre dos pilares que caracterizan su nueva condición: lo *relacional*, que refiere a la sociedad, y lo *postproductivo*, que recupera el sentido de trabajar con lo ya hecho, idea que iniciara Marcel Duchamp y su aventura del *ready-made*. Para constatar estas teorías, Nicolas Bourriaud (2006) comenta que a partir de la década 90 las prácticas artísticas se caracterizan más por las relaciones que establece la dinámica artística con las diferentes capas sociales y no tanto por el objeto artístico en sí mismo. Así lo explica el mismo autor: “el problema ya no es desplazar los límites del arte sino poner a prueba los límites de resistencia del arte dentro del campo social global” (p. 34). Igualmente, en las nuevas prácticas surgidas recientemente, establece la comparativa de éstas con los discjockeys musicales, en el sentido de que, al igual que éstos, se observa en las últimas prácticas artísticas la generalización del uso del método de la remezcla; de trabajar con lo ya hecho anteriormente, para configurar propuestas novedosas. Según Bourriaud (2007), “ya no se trata de hacer tabla rasa o crear a partir de un material virgen, sino de hallar un modo de inserción en los innumerables flujos de la producción” (p. 13).

2.4 Arte contemporáneo y experiencia interdisciplinar

El arte contemporáneo se ve ahora, más que nunca, ante el compromiso de un diálogo interdisciplinar, que borra las fronteras tradicionales que separaban las ciencias de las humanidades. Un nuevo enfoque humanista o *Tercera cultura*, como denomina John Brockman (1996), como “nueva filosofía natural, fundada en la comprensión de la importancia de la complejidad, de la evolución” (p. 14), que supone una síntesis multidisciplinar donde el humanismo recobra su sentido de erudición global, compaginando contenidos científicos y humanísticos para constituir la vanguardia del pensamiento contemporáneo, que se orienta ahora hacia la fusión holística de los saberes. Al hilo de esta idea, Juan Luis Moraza (2015) nos aclara las diferencias que, aplicadas al campo del arte, existen entre interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, indisciplinariedad y multidisciplinariedad:

La experiencia del arte integra de forma no excluyente todos los posibles saberes humanos en una experiencia interdisciplinar. Esto no quiere decir que el arte atraviese transversalmente todos los saberes (transdisciplinariedad), ni que los utilice sin

responsabilidades disciplinares (indisciplinabilidad), ni que sea capaz de manejarse de forma fluida en todos los saberes (multidisciplinabilidad), sino que sus elaboraciones y herramientas —como modelizaciones plásticas— están en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva. Así, el arte no es un saber de primer grado sino un saber de otros saberes, implica las experiencias cognitivas de la historia de la humanidad, presentes en las obras, que constituyen una auténtica memoria de la cognición humana, e incluye incluso las formas de cognición anteriores al nacimiento de la ciencia. En cada época, los artistas han asimilado aquellos saberes relevantes para poder ofrecer imágenes del mundo suficientemente complejas y ricas. Y en cada época, de la experiencia del arte pueden deducirse los saberes mitológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos subyacentes. El arte en sí se comporta como una singular conversación interdisciplinar. (p. 24)

Pero más allá de la especificidad que puede suponer el campo artístico, si buscamos su transmisión y complementariedad con la educación, hemos de atender a cierta transdisciplinabilidad como necesario diálogo entre disciplinas, en base a una “interacción entre lo simple y lo complejo”, según Edgar Morin y Jean-Louis Le Moigne (2006, p 31), a fin de que las disciplinas “se vuelvan fecundas”. En definitiva, este conjunto de conexiones interdisciplinares, que supone el mundo actual entendido fenomenológicamente, implican un continuo aprendizaje adaptativo.

3 ACERCA DEL BINOMIO ARTE-EDUCACIÓN

3.1 El arte como base de los procesos de aprendizaje

El arte y la educación siempre han mantenido una estrecha relación, pero sin entrar a debatir en profundidad aquellas cuestiones que parecen apartar las enseñanzas artísticas de los programas educativos, nuestra intención es constatar la importancia que posee el arte para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mientras unos autores, como vemos, reflexionan acerca de la importancia que poseen los medios en los procesos de comunicación humana, otros advierten sobre el papel fundamental que ha de otorgársele al arte dentro de este sistema, sobre todo a la hora de hablar de educación. A ese respecto podemos traer a primer plano la figura de Joseph Beuys (1995), como ejemplo de un comprometido artista y profesor que persiste en reivindicar la importancia que merece el arte dentro de la formación que ofrecen las escuelas, pues según él “todo movimiento humano procede del arte” (p. 71). Una reivindicación que recuerda a la realizada por Herbert Read (1964) en *Educación por el Arte* (1943), que retoma esa idea que subraya que el arte debe ser la base de la educación, aparecida en *La república* de Platón, para así “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p. 31).

Cierto sueño que Beuys tuvo al pretender llevar a cabo su utópico *concepto ampliado de arte* y su *plástica social*, se puede ver, de algún modo, ahora realizado mediante las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, como plataforma de acceso democrático. Una situación que, desde la disolución, indefinición o borrado de fronteras disciplinares, como diría Hito Steyerl (2010), nos empuja a volver a recapacitar sobre las disciplinas en función de la resistencia estética de cada una, asumiendo el conflicto que ello genera.

Este fluido estado provisional generador de incertidumbre, hace que los límites tradicionales asignados a la separación entre el arte, la vida y la educación se borren. En ese sentido, las aportaciones que Allan Kaprow (2007) hace en su ensayo *La educación del des-artista* (1993) nos conducen a un distanciamiento; a salir del campo específico para investigar desde otros territorios. En ese sentido y según cómo él lo concibe: “un des-artista es alguien involucrado en la tarea de cambiar de trabajo, en modernizarse” (p. 26), a lo que añade que: “es posible desplazar astutamente toda la operación des-artística fuera de los focos donde el arte suele congregarse” (p.27). Así, artistas y educadores/as se alejan de la concepción tradicional del arte, para inclinarse hacia ciertos principios de la Pedagogía crítica; a la vida como real campo experimental donde extraer y aplicar conocimientos, para la formación de una conciencia mediante la interacción entre lo individual y lo colectivo. En ese sentido Elliot W. Eisner (2004) es claro:

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (p.19)

3.2 Por una educación no formal: autodeterminación y compromiso social

Retomando la atmósfera mediática que envuelve los procesos artístico-educativos y en relación a cómo, según Kaprow, la vida se establece en tanto que real escenario de actuación, podemos recordar la McLuhiana idea del *aula sin muros* (Carpenter y McLuhan, 1974), que dio pie a la Escuela paralela, como ese nuevo modelo pedagógico que puede atender las necesidades y demandas de un individuo que se halla mediáticamente condicionado. En ese sentido, McLuhan defiende que en un contexto invadido por los medios, una parte considerable de la enseñanza no se encuentra ya en la escuela tradicional sino fuera, en los contenidos mediáticos, a lo que podemos añadir por extensión: y también en aquellos centros encargados de preservar y difundir conocimiento, como pueden ser los museos de arte.

Pero para que los medios, desde su faceta divulgativa, y otros centros que conllevan una misión metaeducativa, realicen una función efectiva, han de ser las personas quienes tiendan a su propia autodeterminación, tomando la iniciativa. Según lo argumentado, tanto la escuela como aquella educación no formal que va más allá de sus muros, han de encaminarse a ofrecer una experiencia interdisciplinar cada vez más completa, tomando al arte, después de haber comprobado la importancia que posee, como modelo de aplicación, a fin de estimular a la sociedad hacia la adquisición de un interés propio por un conocimiento que no acaba en los programas educativos, sino que ha de continuar durante toda su vida. En ese sentido, Beuys (1995), en conversación con Bodenmann-Ritter, se halla convencido de que “el mundo entero tiende a convertirse en una gran Academia” (p. 89) y nunca como ahora, con las facilidades que ofrece Internet, hemos tenido tan fácil acceder a contenidos o comunicarnos con personas que están a miles de kilómetros de distancia. Para llevar a cabo este programa abierto, el mismo Beuys concibe la sociedad como materia plástica que se puede modelar a través de conceptos artísticos, para que adquiera, mediante ellos, un nuevo estado de conciencia. Una especie de revelación que, según él, puede darse mediante las transformaciones energéticas fundamentales que residen dentro de las personas, para lo cual su competencia autodeterminativa actúa a modo de “fuerza con la que avanza el futuro”. (p. 66).

Según el nuevo contexto mediático y el modelo metaeducativo comentado, ahora un espacio social con pretensiones didácticas ha de entenderse como enclave convergente para el fructífero diálogo disciplinar que se proponga o aporten sus activos y autodeterminados participantes. En esa circunstancia, artistas y educadores aparecen ahora como mediadores que atienden a cierta *ecología de los medios*,² a fin de hacer comprensibles los conceptos, acercar posturas o integrar las colaboraciones bajo un objetivo común. En resumen, una forma de educación en comunidad, de estructura horizontal, que tiene que ver con aquel modelo crítico, popular y contemplativo de los problemas específicos de cada comunidad, que propuso Paulo Freire, paradigma susceptible de revisión para su aplicación fuera del contexto latinoamericano en el que nació.

4 EL “GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE” Y SU APLICACIÓN

Todas estas ideas que poco a poco enlazamos, destapan parte de la complejidad que, en sí misma, la evolución de la relación entre arte y educación comprende, pues sus límites tradicionales se hallan desbordados completamente en la actualidad. Ante ello, podemos remitirnos a las reflexiones que Irit Rogoff (2010) aporta sobre este tema, quien propone el entrelazado de los distintos niveles sociales, con la intención de crear una nueva perspectiva educativa. Buscando dicha salida, en su artículo titulado “Turning”, habla de cuestiones relativas a la investigación en este campo; a pedagogías auto-organizadas o al conocimiento expandido, defendiendo una formación regenerada dado que: “si la educación puede liberar nuestras energías, desde lo que hay que oponerse hacia lo que se puede imaginar, o al menos realizar algún tipo de negociación entre estos, tal vez tendríamos una educación mejor”.

Consecuentemente, un museo o centro artístico abierto a la participación del público, puede llegar a educar más allá de las cláusulas propias de la escuela clásica, representando un lugar óptimo para *lo posible*. Allí donde los centros educativos convencionales se pueden encontrar limitados, otros centros e instituciones toman el relevo para desplegar, desde sus gabinetes pedagógicos, investigaciones y conocimientos de forma lúdica en muchas ocasiones. Espacios experimentales, a modo de laboratorios de ideas, que tratan de completar una formación que debe estar acorde a los cambios que se están produciendo en la sociedad. Tal es el caso de ejemplos cercanos como el MACBA y el CCCB de Barcelona, La LABoral de Gijón, la Tabakalera de San Sebastián o el CA2M de Móstoles.

Como ejemplo de este hecho que aquí queremos destacar, vamos a citar algunas de las exposiciones recientes que se han realizado en alguno de estos centros, donde se ha pretendido ubicar a la educación como centro temático de las mismas, bien para referir a distintos procesos históricos que es conveniente recordar o para reflexionar sobre el nuevo paradigma educativo que, como aquí adelantamos, afrontan las y los agentes implicados. Así pues, el MNCARS llevó a cabo *Un saber realmente útil*, en 2014, para deliberar sobre la autoeducación como alternativa para conseguir la emancipación social; la necesidad de una pedagogía crítica que medie entre la persona y el colectivo social, a partir del ejemplo de comunidades obreras del siglo XIX. Parecido fue el caso de *Lesson 0*, ciclo expositivo programado por la Fundación Miró, en 2014-15, planteamiento que investigaba acerca de nuevas maneras de transferir el conocimiento. Asimismo, la realizada en Matadero Madrid, en 2015-16, *Ni arte ni educación*, sondeaba aquellos lugares comunes que podemos encontrar entre el arte y la educación y el modo en que los dos campos pueden acoplarse al funcionamiento de la sociedad actual. Sintetizando:

peculiares ensayos singulares a través de los cuales podemos conciliar arte y educación, como fascinante asunto de exploración que puede originar otras formas de intelección, así como frescos ejercicios colectivos.

5 PROYECTOS Y ESPACIOS PARA LA COLABORACIÓN Y EL APRENDIZAJE

5.1 La destinación social del arte

Volviendo a Beuys una vez más, aludamos a su celebérrima máxima: “Todo ser humano es un artista”, con la que pretende acabar con una idea de arte como práctica aislada, abriendo sus miras a la creatividad del colectivo social. En ese sentido, él aboga por un arte performativo abierto a la interacción social. Así, el arte acaba convirtiéndose en el medio de medios; el medio por excelencia; vehículo para la transmisión de ideas en el que puede viajar el total de la sociedad. Por tanto, según Beuys, toda persona es considerada un ser libre llamado a participar activamente en la reorganización de las condiciones y las estructuras que informan y construyen nuestras vidas, acercándose a “una concepción del arte mucho más activa, en tanto que movimiento de liberación de la creatividad” (Lamarche-Vadel, 1994, p. 82); aquello que considera como un “nuevo proyecto para conducir a la sociedad en su conjunto hacia una nueva forma”, pues existe “una creatividad latente en todos los dominios del trabajo humano” (Ibíd., p. 79-80)

Una destinación social del arte que ya respaldara Josep-Pierre Proudhon (1980) en el siglo XIX, reivindicando en *Sobre el principio del arte y su destinación social* (1865), un arte social y una estética sociológica que debía partir de la multitud, pues ésta “tiene derecho a declarar lo que rechaza o prefiere, a manifestar sus gustos, a imponer su voluntad a los artistas, sin que nadie, jefe de Estado o experto, pueda hablar por ella y considerarse su intérprete” (p. 36). Es así como demanda una Escuela crítica en el arte, que comprenda que la creatividad sólo puede ser entendida como el producto de una fuerza colectiva. Así pues la *genialidad*, a diferencia de su concepción romántica, es para él “un pensamiento colectivo enriquecido por el tiempo” (Ibíd., p. 278). Se aleja, por tanto, de un arte ensimismado en sí mismo, retroalimentado y tautológico, para tratar de otorgarle una misión eminentemente social. En definitiva, como ya en el siglo XX, siguiendo la semilla sembrada por Proudhon, defiende el artista y defensor del arte contextual David Harding: “Individualismo, auto expresión y arte por el arte, comienzan a ser reemplazados por colaboración, relevancia social, proceso y contexto” (Palacios, 2009).

Entonces podemos subrayar que “el progreso del arte (...) no tendrá la causa en sí mismo: recibirá su crecimiento desde el exterior” (Proudhon, 1980, p. 5). Un público participativo que ha de tenerse en cuenta, que impone, como ya titulara Francesco Bonami a la 50ª Bienal de Venecia, en 2003, su propia *dictadura* (*Sueños y conflictos. La dictadura del espectador*). Un ente social que, en tiempo de *prosumidores*, ha tomado el mando para interaccionar participativamente. En ese sentido, como Beuys señalará posteriormente, también Proudhon comenta: “a todos, en tanto que somos, la naturaleza nos ha hecho, en cuanto a la idea y al sentimiento, más o menos igualmente artistas” (Ibíd., p. 36). Ideas que, mirando al futuro, también recupera el pensamiento de Antonio Negri (2000) en su volumen *Arte y multitud* (1988), donde destaca que “a través del arte el poder colectivo de la liberación humana prefigura su destino” (p. 37).

5.2 Modelos colaborativos y aprendizaje transversal

Según la razón expuesta, quizá la masa social pueda encontrar en el arte los procedimientos más adecuados para autodeterminarse educativamente y encauzar, así, de un modo consensuado los asuntos que la atañen. Modelos colaborativos, en definitiva, como nuevas formas diversificadas de reunir disciplinas diversas, mediante conceptos artísticos, cuyo principal objetivo es el desarrollo de la comunidad donde se aplican, eso que algunos autores como Donald Adams y Ariene Goldbard han denominado “desarrollo cultural comunitario” y otros como William Cleveland: “desarrollo comunitario basado en el arte” (Garrido, 2009).

Si hablamos de “proyectos artísticos colaborativos” nos estamos refiriendo a espacios abiertos donde se propone que sea una multitud o un colectivo quien se acerque a la realización de una obra material o inmaterial, a partir de unas pautas que previamente señalan instituciones o artistas, que pasarán a segundo plano a favor de la creatividad del grupo social. Por ello que estos trabajos sean de naturaleza flexible; tectónica elástica y adaptativa. Lugares proclives al encuentro con lo inesperado, debido al azar que implica el modelado de la suma de individualidades, donde hacer converger distintas propiedades que unen o separan a la comunidad, cuestiones que van desde lo psicológico, cultural o económico hasta lo histórico y político.

Digamos que más allá de la óptica vertical que mantiene la organización institucional del sistema gubernamental, este tipo de trabajo artístico colaborativo trata de acercarse a lo social desde una concepción horizontal, como forma de responder a ciertas necesidades que, de un modo más o menos directo o indirecto, reclama el colectivo social como manera amable de entender su propia condición. Desde esta perspectiva, la atención a la comunidad a partir de proyectos específicos se torna una práctica útil que toma al arte como la herramienta más adecuada para llevarlos a cabo. El recurrir al arte como medio para poner en común diferentes propuestas que conllevan conocimiento y que implican cierto grado de aprendizaje, nos ha llevado a recordar las voces de aquellos que proclamaron la importancia de éste para la evolución humana.

Si antes aludíamos a la perspectiva relacional, que desde la década de los 90 algunos autores como Bourriaud han observado en el arte, ahora hemos de señalar la propiedad dialógica que posee este tipo de proyectos colaborativos. Para ello, podemos fijarnos en las aportaciones que ha realizado Grant Kester (2005) en este sentido, quien, al igual que Rogoff, recientemente hace referencia al *giro pedagógico* que ha experimentado la práctica artística contemporánea. Por ejemplo, en su capítulo “Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art”, indaga sobre la labor dialógica que han de conllevar los grupos de arte colaborativo a fin de procurar la transformación social. Persiguiendo ese objetivo, Kester señala que la reciprocidad conversacional y las evoluciones relacionales se constituyen, en este tipo de prácticas artísticas, como el pilar esencial sobre el que sustentar la actividad conjunta que conllevan.

Así pues, un proyecto de modelo colaborativo debe ser éticamente consciente de la temática a tratar, por lo que requiere de una documentación previa que atienda a los diferentes factores que pueden encontrarse en determinado contexto social. Este refuerzo teórico realizado por artistas e instituciones posibilita que el proyecto sea epistemológicamente defendible desde su praxis política, a la vez que se sustenta como medio comunitario de aprendizaje dotado de coherencia conceptual. Para que esto se pueda dar, hay que tener clara la previsión de

aquello que se persigue, es decir: lo que la colectividad implicada puede aportar al proyecto, bien sea desde la vertiente material, recursiva, de capacidades, conocimiento, etc., para lo cual es necesaria la clara explicación del sentido práctico de éste, de forma que pueda optimizarse al máximo el potencial creativo del grupo social. Aunque estos modelos partan de proyectos previamente elaborados por artistas o instituciones, en general no pretender debatir acerca de la propiedad de su autoría o de si el producto resultante tras la experiencia puede llegar a ser coleccionable o *musable*, cuestión reservada a la tradición de la “institución-arte”, sino alcanzar objetivos prácticos para el colectivo, como pueden ser: crear lazos entre la comunidad, reflexionar y pensar futuros posibles conjuntamente, etc.

5.3 Nuevos espacios para la co-creación y el conocimiento compartido

La idea más plausible, que bebe de los modelos colaborativos y es aplicable ya en el presente y de cara al futuro, extraída de este complejo sistema que hemos explicado, es su traducción práctica y experimental mediante la puesta en marcha de ciertos espacios innovadores, que se entienden ahora como lugares abiertos al diseño en conjunto, para lograr intercambio y adaptación de las nuevas ideas que allí van surgiendo como nueva forma de gestionar el conocimiento. Digamos que estos nuevos espacios adaptan de modo versátil y comprensible, para aquellas personas que se acercan a ellos, la idea de funcionamiento de un laboratorio científico. Lugar donde las personas implicadas resuelven problemas, proporcionan orientación y estrategias de intervención de forma conjunta, de manera que se pueda atender a los diferentes factores que, en su conjunto, pueden definir situaciones ciertamente complejas que mediante este método co-creativo es posible resolver.

El introducir el concepto de diseño para el funcionamiento de estos espacios, nos lleva a comprender los diferentes métodos artísticos o pedagógicos desde una vertiente analítico-lógica previa, en función de una mentalidad creativa e interpretativa. Esto posibilitará la estructuración de la información que se baraja y la síntesis de las diferentes perspectivas que nos conducen a un pensamiento intuitivo inmediato. En definitiva, estamos hablando de procesos no lineales que, como en los laboratorios, son producto del ensayo y el error, donde se puede aprender haciendo a través de la experimentación transdisciplinar, que mira a la nueva realidad desde diferentes ángulos para proporcionar soluciones poliédricas, innovadoras y sostenibles.

Aquí es donde, en relación al diseño público que conlleva este tipo de espacios, podemos introducir la ideas de Christian Bason (2010), director del MindLab de Dinamarca, espacio de innovación pública pionero a nivel internacional, quien se refiere al proceso de co-creación como un sistema en el que se inventan soluciones con las personas y no para las personas, es decir: de forma democrática se cuenta con la interacción del ente público para diseñar algo cuyo destino es él mismo. Según apunta Bason, el diseño colaborativo en red se instaura como práctica imprescindible que puede llevar a determinar las diferentes posibilidades co-creativas, pues hace que afrontemos el asunto de fuera hacia dentro, desatascando así los enfoques que parten de lo específico de cada disciplina. Por otro lado, una creación entendida en comunidad posibilita un mejor aprovechamiento de aquellos recursos que pueden ofrecer la sociedad implicada, así como el estudio de las reales necesidades que ésta demanda.

6 CONCLUSIÓN

Partiendo de todo lo expuesto, podemos observar que todos los factores analizados, condicionados por el determinismo tecnológico que inaugura un nuevo sistema comunicacional, instaurándose como paradigma del resto de procesos sociales, nos conducen a la consideración del arte como una experiencia interdisciplinar que varía el modo de proceder artístico, pudiéndose situar como modelo para otros campos y como base de la educación. Así, arte y educación se complementan para dar lugar al *giro educativo en el arte*, que emerge a modo de aprendizaje transversal que, más allá de la escuela tradicional, muchos centros artísticos ya acogen. Por su parte, estos centros y museos de arte, se concientizan de la función y misión social que ostentan, lanzándose a desarrollar en profundidad ese hilo conductor que los une con su público. Eso hace que el anquilosado y obsoleto museo, que aparecía en la antigüedad como estático espacio destinado a la conservación, se transforme ahora en un enclave dinámico, abierto a la interacción y el diálogo con su público.

Así, se produce cierta inversión de roles en las y los participantes que hacen realidad este juego creativo abierto al aprendizaje transversal, dado que las fronteras devenidas de la tradición desaparecen para dar cabida a la experiencia del encuentro y el evento, haciéndose efectiva la destinación social del arte, pues es ahora el colectivo el que co-crea, según las pautas de proyectos artísticos o institucionales, a razón sostenible de su necesidad. Dentro de este sistema de co-creación colectiva, la concepción tradicional de artistas o educadores/as también cambia, pues en este tipo de proyectos sus funciones no son tanto la producción material como aquella parte inmaterial que consiste en poner en pie la idea del proyecto, pasando el testigo posteriormente a la colectividad, que experimentará su propia creatividad ayudada por la guía que facilitan artistas, educadores/as e instituciones para ello. Así, la obra de arte se abre a una experiencia interdisciplinar que, mediante su sostenible desarrollo, da cabida a la participación de profesionales y voces de diversa índole, lo que representa el motor óptimo para la transformación social.

En síntesis, los procesos que aquí argumentamos nos dirigen a aquello que apunta Bason; hacia la necesidad de co-crear una nueva sociedad sustentable cuyo desarrollo no se asiente en el crecimiento económico, sino en un nuevo modelo que lleve a una práctica real los principios de democracia, inclusión y valoración del medio ambiente. Esto requiere una labor participativa, a través de plataformas innovadoras, dirigidas hacia la apertura de modelos cerrados y anquilosados en sus premisas tradicionales, a fin de generar conocimiento compuesto por investigación y acción.

Bibliografía

Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation: Co-creating for a Better Society*. Bristol: Policy Press.

Baudrillard, J. (1990). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra.

Beuys, J. y Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Visor.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos aires: Adriana Hidalgo.

----- (2007). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Brockman, J. (1996). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.

Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.) (1974). *El aula sin muros. Investigaciones técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.

Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo al asalto del sueño*. Barcelona: Ariel.

Eco, U. (1965). *Obra abierta. Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Barcelona: Seix Barral.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.

Kaprow, A. (2007) *La educación del des-artista*. Segovia: Ardora.

Kester, G. (2005). Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art. En Kucor, Z. y Leung, S. (eds) (2005). *Theory in Contemporary Art Since 1985*, Oxford: Blackwell.

Lamarque-Vadel, B. (1994). Entrevista de Joseph Beuys con Elizabeth Rona, Octubre 1981. En *Joseph Beuys*. Madrid: Siruela.

Martín, J. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Moraza, J.L. (2015), *República*. MNCARS: Madrid.

Morin, E. y Le Moigne, J.-L. (2006). *Inteligencia de la Complejidad. Epistemología y Pragmática*. París: L'aube.

Negri, A. (2000). *Arte y multitud. Ocho cartas*. Madrid: Trotta.

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas colaborativas. En *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.

Popper, F. (1989). *Arte, Acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*, Madrid: Akal.

Proudhon, J.-P. (1980). *Sobre el principio del arte y su destinación social*. Buenos Aires: Aguilar.

Read, H. (1964). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Rogoff, I. (2010). Turning. *E-flux*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.

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

Souriau E. (1998). *La Correspondencia de las Artes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Steyerl, H. (2010), ¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto. *Eipcp*. Recuperado el 21 de mayo de 2016 de <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es>

Valery, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.

NOTAS

1El término postmedia aparece en el subtítulo del libro de Rosalind Krauss *A Voyage in the North Sea. Art in the Age of Post- Medium Condition (Un viaje por el mar del norte. Arte en la era de la condición postmedia)*, de 1999, para aglutinar el diverso conjunto de prácticas artísticas actuales en la que se ensaya con los medios, sus materiales y sus funciones. Nuevos procesos productivos que fusionan propiedades de diferentes medios para así cimentar nuevos sistemas referenciales. Esta nueva situación pone en entredicho las reflexiones acerca de la pureza de los medios específicos, desarrolladas por Clement Greenberg.

2Concepto acuñado por Neil Postman en 1968, durante una conferencia en la National Council of Teachers of English, siendo Marshall McLuhan quien anteriormente ya lo había utilizado de forma privada. Siguiendo esta línea de pensamiento, Carlos Scolari titula a su ensayo más reciente *Ecología de medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (2015), para abordar dicha *ecología* a modo de *metadisciplina* que analice los medios como si fueran ambientes, para describir de qué manera transforman los procesos de interacción humana, el intercambio simbólico y la cultura, para reconfigurar, así, nuestros procesos perceptivos y cognitivos.