

Reactivando la imaginación

Prácticas educativas en el CA2M en torno a la experiencia

Pablo Martínez *

Reactivating Imagination: Experience-based Educational Practices at the CA2M

Abstract

Through this text we will introduce some of the goals and main working lines at CA2M Centro de Arte Dos de Mayo, the contemporary art center of the region of Madrid. In a context defined by contemporary art and its geographic location at Móstoles, a city in the metropolitan area of Madrid, far from any touristic focus, the museum reveals itself as an ideal framework for re-thinking today's education –after all, aesthetic actions can shape experience and induce new forms of political subjectivity.

Unlike other strategies of critical pedagogies which lead us to a dead end, we think that the work based on the potential of imagination becomes essential in this time of crisis. In our opinion, this needed reactivation can only be achieved through and from aesthetic experience and body. In this sense, the creation and consolidation of horizontal flexible and long lasting relationships based on the dialogue with all the people involved in the educational processes along with an ongoing revision of formats become the main tools of a positioned and committed educational practice. Because critic without imagination becomes negation, we have to propose alternative worlds to the imposed reality. And these worlds must be dreamt of before.

Keywords

Education, Imagination, Video Literacy, Body, Contemporary Art

Resumen

En este texto presentamos algunos de los objetivos y principales líneas de trabajo educativo del CA2M Centro de Arte Dos de Mayo. En un contexto determinado por su ubicación en Móstoles, ciudad del área metropolitana de Madrid alejada de focos turísticos y por un trabajo centrado en la práctica contemporánea, el arte puede convertirse en el marco ideal para repensar la educación de nuestro tiempo; no en vano los actos estéticos pueden configurar experiencia e inducir a nuevas formas de subjetividad política.

A diferencia del callejón sin salida al que conducen algunas de las estrategias desarrolladas en el seno de las pedagogías críticas, en estos tiempos de crisis se torna esencial desarrollar un trabajo basado en el potencial de la imaginación. A nuestro modo de ver, esta necesaria reactivación solamente puede realizarse a través y desde la experiencia estética y el cuerpo. En este sentido, la creación y consolidación de relaciones horizontales, flexibles y duraderas, basadas en el diálogo con quienes forman parte de los procesos educativos, acompañada de una revisión continua de los formatos, se convierten en los principales instrumentos de una práctica educativa posicionada y comprometida. Porque la crítica sin imaginación anula, es necesario proponer mundos alternativos a la realidad impuesta. Y estos, primero han de ser soñados.

Palabras Clave

Educación, imaginación, alfabetización audiovisual, cuerpo, arte contemporáneo

Pero las cosas no son tan simples: a veces los inconscientes —y, en este momento, cada vez más— protestan. En rigor, no podríamos llamar a esto “protesta”, mejor sería hablar de “afirmación” o de “invención”. Se des invisten las cadenas de montaje de la subjetividad, se invisten otras líneas; esto es, se inventan otros mundos.

El principio de ese sistema, la estandarización del deseo, sufre un golpe cada vez que eso sucede.

(Guattari y Rolnik, 2006)

Vivimos en tiempos en los que el mero hecho de pensar y escribir sobre educación es ya una forma de tomar una posición, otra manera de ejercer una resistencia. Sobre todo si lo que se pretende es, como en este caso, situar la educación en el centro de un proyecto político que pone a trabajar la subjetividad al servicio de lo común e intenta, a partir de las prácticas artísticas, conocer y dar sentido a este mundo que compartimos.

Desde el inicio del proyecto educativo del CA2M Centro de Arte Dos de Mayo éramos plenamente conscientes de que nos adentrábamos en un momento histórico en el que urgía repensar la educación. El contexto de crisis estructural, ahora dicen que sistémica, que estamos atravesando y que nos ha acompañado en estos tres últimos años, nos ha ido mostrando de forma paulatina un panorama de deterioro de lo público y de desgaste emocional que hasta hace bien poco asustaba. Quizá por ello ahora más que nunca nos sentimos en la necesidad de luchar contra cierta inevitable sensación de impotencia para abordar nuestro quehacer diario. Tal y como lo expresara Adorno: “los intentos de transformar eficazmente nuestro mundo en tal o cual aspecto específico se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia. Es posible que quien quiera transformar solamente pueda hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con su propia impotencia, en un momento de lo que piensa y también quizá de lo que hace” (Adorno, 1998: 127). Se trataría, por tanto, de no dejar que nos domine el miedo y empezar a pensar la educación como posibilidad, como un modo de proveernos de herramientas para armar y desarmar el mundo que compartimos.

Nuestra investigación desde la educación gira en torno a distintos ejes, que detallaremos a lo largo de estas páginas, como son la alfabetización audiovisual, el trabajo con el cuerpo, las aproximaciones a la colección como dispositivo de análisis crítico, las exposiciones temporales como espacios para investigar nuevas formas de mediación y una reflexión constante sobre el sentido de la educación en el presente a través de seminarios y otros foros de investigación. Para ello la creación y consolidación de relaciones horizontales, flexibles y duraderas, basadas en el diálogo con quienes forman parte de los procesos educativos, acompañada de una revisión continua de los formatos, se convierte en el principal instrumento de una práctica posicionada y comprometida.

En todas nuestras propuestas y sobre todo desde el último curso, pretendemos profundizar en la idea de comunidad a través del desarrollo de prácticas colaborativas. Son proyectos que encuentran en los procesos de negociación con otros agentes sociales su verdadera esencia pedagógica. Esta creación de vínculos en torno al Centro es esencial en nuestra concepción de museo, pues lo entiende como un espacio motor de construcción de conocimiento y confrontación de ideas y como fábrica de nuevos consensos sustentada por el disenso necesario para la creación de una esfera pública. Una esfera pública que como la han entendido, entre muchos otros, Rosalind Deustche, Jacques Rancière o Chantal Mouffe, es una arena de actividad política repleta de negociaciones, debates y contradicciones. Si el mundo necesita nombrar aquellos conflictos que no pueden ser por más tiempo silenciados, la educación puede servir para ese propósito a través de la creación de espacios en los que poder renegociar las visibilidades y las identidades y cuestionar los marcos de significación habituales, creando así nuevos espacios de resistencia y relacionalidad que activen verdaderas pulsiones conectadas con la experiencia, los saberes y los afectos.

En este texto expongo algunas de nuestras prácticas centradas en una reactivación de la imaginación que, como ha afirmado Suely Rolnik (2009), solamente puede realizarse a través y desde la experiencia estética y el cuerpo. Una imaginación que, como había afirmado Baudelaire, no es fantasía, sino “una facultad [...] que percibe primero, fuera de los métodos filosóficos, las relaciones íntimas y secretas de las cosas, las correspondencias y las analogías” (citado por Didi-Huberman, 2009: 305) y que ya fue apuntalada en el pensamiento de autores como Benjamin o Brecht como una forma de conocimiento generadora de pensamiento crítico.

1. Nuestro contexto

Situado en Móstoles, municipio del área metropolitana de Madrid de 206.000 habitantes,¹ el CA2M alberga la colección de arte contemporáneo de la Comunidad de Madrid y cuenta además con un variado programa de exposiciones temporales y actividades públicas. Móstoles tiene una escasa tradición en relación con la creación contemporánea y su tejido cultural está poco desarrollado. Se halla en el centro de lo que se ha llamado el cinturón obrero de la capital y la mayoría de su población proviene de los procesos migratorios que desde la década de los 60 empujaron a la población de las provincias del sur y el suroeste de Madrid a los entonces pequeños municipios meridionales de la región. Como podemos apreciar en los gráficos que nos proporciona el Instituto Nacional de Estadística, la población de la localidad de Móstoles ha rondado los 5000 habitantes durante casi todo el siglo xx, hasta que, al comenzar la década de 1960 y debido a las políticas de los gobiernos tecnócratas del final de la dictadura y a lo que se ha denominado desarrollismo, el periodo del franquismo de mayor industrialización del país, comenzaron a migrar trabajadores desde áreas menos desarrolladas del Estado hacia los grandes núcleos urbanos. En el caso de Móstoles su población se vio multiplicada por 40 entre la década de 1960 y el año 2000, lo que convirtió al municipio en el más grande de la Comunidad de Madrid después de la propia capital.

En este contexto en el que se asienta el CA2M, alejado de focos de atracción turística y situado en una localidad residencial de corte obrero, se hacía difícil pensar en una práctica educativa basada en modelos preestablecidos. Nuestras líneas de trabajo han estado orientadas hacia una investigación que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente. Es este un proyecto que, lejos de adoctrinar, busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos

activos con la misma capacidad que sus semejantes y con voluntad de participar en la construcción de sentido.² De acuerdo a esto, desarrollamos una búsqueda de nuevos modelos de aprendizaje a través de diferentes propuestas: las basadas en modelos que parten de la rizovocalidad, entendida ésta como un sistema orgánico de construcción y difusión de conocimiento (Sturm, 2007); el cine experimental y el vídeo, comprendidos como dispositivos pedagógicos capaces de crear otros imaginarios y propiciar experiencias de contrarrelato alejadas de la industria del entretenimiento –generadora intencional de conocimientos, identidades y relaciones sociales–; o el trabajo con el cuerpo. Ya que pensamos que es imposible educar sin implicar el cuerpo en el aprendizaje pretendemos fomentar nuevas prácticas que, desde lo performativo, encuentren en lo experiencial una nueva forma pedagógica y que entiendan el cuerpo como propiciador de experiencias y como una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo. Esta línea de trabajo conecta además con nuestro deseo de investigar propuestas artísticas que caminan hacia la superación de los valores exclusivamente ópticos del arte en aras de propiciar otras relaciones y conexiones entre las obras y los discursos.

La educación en el CA2M es entendida como una práctica cultural independiente, es decir, no supeditada al trabajo relacionado con las exposiciones temporales o la colección y por ello su labor no queda limitada a la realización de actividades destinadas a los diversos públicos en paralelo a las exposiciones. Su interés se centra en el desarrollo de propuestas que, desde los formatos pedagógicos, se adentren en los temas de interés que son comunes a todo el Centro. Esto quiere decir que si la programación gira en torno a ejes de investigación como el estatuto de la imagen en la época contemporánea, la crisis de representación política, la crítica institucional, la emancipación-transgresión, la configuración del pasado en el presente o la relación entre política y biopolítica, desde las áreas de trabajo del Centro se abordan estos temas desarrollando distintas actividades: expositivas, de colección y también educativas. Así, como departamento, el de educación ya no tiene encomendada la tarea de “servicio de atención al público”, algo tradicionalmente pensado en los museos, ni aquella de “transmitir” los contenidos de las exposiciones o “acercar el arte” a las masas, ni tiene la obligación de crear nuevos aficionados al arte.

Recientemente Carmen Mörsch (2001) clasificaba las funciones que tradicionalmente se encomiendan a los departamentos de educación en los museos en las siguientes categorías: la afirmativa, la reproductora, la crítica de-constructiva y la transformativa. Para la autora, la función afirmativa sería aquella que transmitiría información sobre el arte y sus instituciones a un público aficionado; la reproductiva trabajaría con los públicos que aún no se han iniciado en arte con el fin de crear nuevas audiencias para la institución; la función crítica de-constructiva pondría en cuestión algunos aspectos del arte y sus instituciones y propiciaría la configuración de criterios personales en relación con éstos, al tiempo que delimitaría posiciones y condiciones; y por último la función transformativa sería la que pretendería cambiar la sociedad y las instituciones encaminándolas hacia una dirección más justa y con una menor violencia estructural en lo que a emisión y legitimación de los discursos se refiere. Atendiendo a esta clasificación, creo que pocos museos pueden escapar a las dos primeras funciones definidas por Mörsch, ya que generalmente las instituciones, y en especial las de este país, dependen de órganos de decisión política cuyo interés reside esencialmente en el desarrollo de las funciones afirmativas y reproductoras. Sin embargo, podemos afirmar que gran parte de nuestra labor pedagógica no se identifica tanto con la función afirmativa y de reproducción, sino que pretende ser un trabajo crítico que entiende la educación como una práctica transformadora.

2. Nuestras prácticas

Pero... ¿de qué modo podemos propiciar el nacimiento de nuevas subjetividades resistentes? ¿Cómo se pueden suscitar nuevas formas de imaginación para escapar de la dominación del pensamiento? ¿Es posible desarrollar otros modos de aprendizaje colectivo como prácticas de transformación social? Estas y otras preguntas nos asaltan de continuo en nuestro quehacer diario y las respuestas que nos salen al paso siempre nos abren nuevos interrogantes difíciles de contestar. Sin embargo, y a pesar de la contingencia de nuestros marcos de producción, hay constantes en nuestro trabajo que intentan responder a estos interrogantes a través del desarrollo de prácticas que propician experiencias estéticas y que siempre se abren a la imaginación –si entendemos estética como una forma de cognición de la realidad a la que se llega a través del sensorio corporal– y a un tipo de experiencia que nos conduce a territorios aún no explorados por nuestra razón.

Como ya afirmara Susan Buck-Morss (1993) en su revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica *Estética y anestésica*, el arte es el encargado de devolvernos la capacidad estética perdida y sacarnos de la anestesia en la que estamos aletargados y que anula nuestra percepción. En este sentido nuestras propuestas se centran en generar experiencias de extrañamiento que, más allá de partir de un pensamiento discursivo orientado hacia la mera transmisión de conceptos, se dirigen a la construcción de nuevos saberes a partir de la movilización de los afectos. Y porque, al igual que Brecht, pensamos que la poesía es parte de la pedagogía, “porque su material siempre toma fuente en el nosotros político e histórico y porque su misma expresión no tendría sentido más que abriéndose al mundo social” (Didi-Huberman, 2003).

A continuación paso a detallar algunas de las actividades en las que se concretan estas líneas de trabajo.

2.1 La imagen en movimiento

Nuestro trabajo en relación a la alfabetización audiovisual se centra en la investigación e implementación de programas educativos a través del cine y el vídeo, como es el caso de aquellos destinados a la etapa infantil. Conscientes del potencial educativo de la imagen en movimiento, generamos programas de audiovisuales con el fin de propiciar experiencias transformadoras que susciten en el niño un nuevo interés por el mundo que le rodea. El cine posee una poderosa capacidad para crear imaginarios y generar nuevos hábitos de recepción activa y crítica. Esto hace de él un compañero ideal en la configuración de la experiencia sensible, ya que nos permite asomarnos a nuevos mundos y navegar por lo desconocido. Enfrentándonos con la alteridad descubrimos en nosotros nuevos aspectos que ignorábamos al tiempo que nos hacemos más tolerantes con la diferencia.

Nuestro compromiso radica en la búsqueda y selección de creaciones que se alejen de los discursos dominantes, películas que no solamente ayuden a construir nuevas subjetividades por los temas que abordan, sino que además trabajen con otras formas de narrar y otros tiempos distintos a los de los productos audiovisuales del cine comercial y la televisión, aquellos que por otra parte refuerzan conductas de consumo y pocas veces conducen a la reflexión. Las construcciones de relatos que escapen de lo convencional abren sus significados a nuestra inteligencia y estimulan nuestra capacidad crítica,

aprendizaje que nos acompañará después en nuestro paseo por la vida.

La selección de películas de cine y vídeo documental, experimental y de animación que compone cada programa atiende especialmente al ritmo de las secuencias. El extrañamiento que producen algunas de las creaciones más experimentales, necesario para generar experiencias estéticas en el niño, viene compensado en el ritmo y en el contenido del resto del programa, en el que la risa, la sorpresa y el esparcimiento también tienen cabida. Partimos de la idea de que cualquier imagen es válida y que la curiosidad en la infancia es inagotable y buscamos modos de generar el encuentro entre los niños y la imagen en movimiento. Un cine no infantilizante, que no tome a los niños como sujetos incapaces o incompletos, sino como individuos que desbordan plenitud y están abiertos a la experiencia. De este modo la selección de películas contiene ficciones de autores como Jacques Rozier o Abbas Kiarostami, documentales de Agnès Varda, cine experimental de Len Lye o animaciones de Guionne Leroy, que son trabajadas en compañía de una educadora y acompañadas de talleres de cine sin cámara en los que los niños trabajan directamente sobre fragmentos de película ya filmada que intervienen, rayan y pintan. De esta forma “piensan jugando, toman posición ‘disponiendo’, desmontando, remontando cada elemento en relación a todos los demás” (Didi-Huberman, 2003: 285).

Además de esta actividad de cine para niños, realizamos otras para adolescentes, estudiantes de educación secundaria y familias, todas ellas insertas dentro de un proyecto de investigación de las metodologías aplicadas a la imagen en movimiento, no sólo en su lectura, sino también en su creación. Tal es el caso de *UHF*, la plataforma de creación audiovisual para adolescentes de 13 a 18 años. Desde la apertura del CA2M hemos estado interesados en el desarrollo de programas educativos para adolescentes en su tiempo de ocio. No en vano, la adolescencia es el momento de inicio de la autonomía intelectual y es además el periodo en que se puede realizar un trabajo centrado en la creación capaz de generar espacios de construcción de conocimiento crítico, toda vez que éste no dependa de destrezas manuales sino que primen los rasgos expresivos. Tras varios intentos fallidos de vincular a los adolescentes del entorno del CA2M en actividades de fin de semana relacionadas con las exposiciones, decidimos pensar en un nuevo formato que se ajustase a las inquietudes y hábitos de los adolescentes de la zona. Para ello ideamos una plataforma de creación en vídeo.³ A diferencia de anteriores propuestas –que requerían inscripción previa y estaban estructuradas de forma más rígida–, creamos una plataforma permanente, flexible en cuanto a horarios, que no requería de un compromiso explícito y que no estaba basada en la capacitación técnica, sino en la creación de contenidos.

UHF nos permite actualizar a través de lo audiovisual algunos conceptos derivados del pensamiento de Paolo Freire, como es el de alfabetización crítica.⁴ Freire acuñó este término en relación a una alfabetización encaminada no tanto al aprendizaje de la lectura como al de la escritura, entendiendo que dominar el código nos capacita para rehacer el mundo, para escribir una nueva historia y para proyectar un futuro diferente. En este sentido intentamos actualizar este concepto que surge en la década de los 70 (y que sirvió a Freire para apuntar modos para la emancipación) en un contexto y condiciones muy distintos: un municipio del extrarradio de una gran ciudad y con adolescentes. En *UHF* los jóvenes ensayan la construcción de nuevos relatos a partir del vídeo y generan otros discursos a través de sus creaciones, que pueden insertar de forma viral en el sistema a través de la red. *UHF* pretende convertirse en una reivindicación de nuevas formas de expresión enfrentadas al discurso dominante anulador, en especial todo aquel que se emite desde los medios de comunicación acerca de los jóvenes.

Esta plataforma solamente lleva activa desde el pasado mes de enero, pero nuestra intención es que el grupo que se ha formado se consolide y puedan comenzar a generarse nuevas actividades para otros jóvenes y llegar a interconectar sus contenidos con los del Centro. En las sesiones de UHF se ponen en práctica metodologías educativas horizontales, en las que los jóvenes más avanzados pueden enseñar a los recién llegados a la actividad. Una parte importante consiste en el visionado de creaciones aportadas bien por los educadores o por los asistentes, ya que para nosotros es esencial mostrar a los jóvenes otros referentes y que conozcan los trabajos de creadores que van desde Jonas Mekas, Kubelka o Antoni Muntadas a María Cañas o Bas Jan Ader. Las sesiones se complementan con colaboraciones de creadores, a quienes invitamos a la plataforma para que realicen talleres.⁵ Así, en esta propuesta son fundamentales tanto la parte experimental como la experiencial. De la acción se pasa al debate y de nuevo a la producción como una metodología posible, en un intento por que el discurso no se imponga sobre la producción, sino al contrario, que sea ésta la que sirva de motor para generar el discurso, cuestionar los imaginarios de origen y vislumbrar nuevas posibilidades de creación.

2.2. Pensar con el cuerpo

Otra de nuestras líneas fundamentales de trabajo es aquella que se interesa por el cuerpo como un lugar de construcción de conocimiento. Frente a aquella educación basada en la existencia de conocimientos objetivos y universales, que afirma que cuerpo y mente funcionan de forma separada, nosotros pensamos que no existe un pensamiento que no pase por el cuerpo, que no se piensa con la mente sino a través de un cuerpo. Partiendo de que todo pensamiento está posicionado y los saberes situados, nuestro interés se centra en trabajar con el cuerpo en los espacios de la educación, generando lugares para la crisis. Escuela y museo son instituciones herederas del proyecto ilustrado y ambas aspiran a ser neutrales, objetivas, limpias y racionales, contenedoras, en definitiva, de un saber universal que es necesario transmitir a las masas. Sin embargo, consideramos esta posición de ambas instituciones cuando menos cuestionable, ya que no contribuye a generar espacios de transformación, sino a perpetuar ciertos esquemas y patrones de dominación. Nuestro modesto trabajo en este sentido consiste en una serie de prácticas en las que investigamos modos de poner en crisis estas nociones, desde el trabajo con las familias o los profesores hasta el carácter performativo de nuestros trabajos en sala.

Una de estas propuestas es el taller *Fuera de formato*, una actividad que se realiza en centros escolares y en CA2M a lo largo de tres sesiones. En las dos primeras son los educadores⁶ quienes se desplazan a los centros escolares y la tercera sesión tiene lugar en el centro de arte. En esta propuesta es muy importante el trabajo con el cuerpo social, el cuerpo que se inscribe en unos marcos de significación asignados, ya que, como afirmara bell hooks, “uno de los malestares implícitos en la alteración del ámbito académico, debido al discurso que tiene en cuenta la raza y el género al igual que la clase social y las prácticas sexuales, es precisamente el que desafía a esa separación entre el cuerpo y la mente. Cuando nos ponemos a hablar en clase del cuerpo y de cómo vivimos en nuestros cuerpos, automáticamente estamos desafiando la orquestación del poder en ese espacio institucionalizado concreto. El más poderoso ostenta el privilegio de negar su propio cuerpo, [...] lo importante era que todos respetásemos que su función consistía en ser una mente en lugar de un cuerpo” (hooks, 1966).

En este taller los educandos son tomados como sujetos creativos y responsables de sus actos, lo que los hace conscientes de las connotaciones políticas del acto educativo y del tipo de educación que reciben. Es este un aprendizaje para ser afectado; se trata,

como ha definido recientemente Marina Garcés de aprender “a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace falta valentía, y la valentía se cultiva en relación afectiva con los otros. Ésta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas” (2010).

En el taller, los educadores proponen realizar distintas acciones a los alumnos dentro del aula y a través de ellas se plantea el significado que aporta a la acción un contexto específico. Una de las cuestiones fundamentales de la actividad es trabajar con la esencia de la performance: hacer aquí y ahora, no actuar ni representar. ¿Qué significa que me suba a una mesa?, ¿qué connotaciones posee, en un espacio como el escolar, que cambie el tempo en alguna de las acciones que realizo?, ¿qué diferencias existen en una acción dependiendo de quién la realice?, ¿cuánto valen los silencios en el aula?, ¿qué relaciones de poder se establecen en la escuela?, ¿de qué formas se ejerce autoridad? Y una vez llegados al museo: ¿cómo actuamos en este espacio?, ¿qué nueva carga simbólica reciben las acciones que son realizadas aquí?, ¿cómo me siento en un espacio como éste? En la sesión en el Centro además se trabaja en torno a vídeos de performances de artistas de la colección, como María Ruido o Bestué y Vives; pero es solamente en la tercera sesión en la que los alumnos ven obra de artistas, ya que algo esencial en esta propuesta es, de nuevo, dejar que lo experiencial preceda al conocimiento ya instituido; que la memoria del cuerpo y los saberes de la carne inscrita en un espacio significado por la historia y la tradición sean escuchados antes que el discurso.

2.3. Las lindes

El proyecto del CA2M se asienta, como ya hemos apuntado anteriormente, sobre la convicción de que la educación es una práctica cultural independiente y que, por tanto, ha de ser repensada en base a un aparato crítico específico. De acuerdo a esto se tornaba esencial generar un espacio de encuentro para pensar y debatir en común sobre la educación con otros agentes de la cultura: artistas, profesores, educadores sociales y todo aquel implicado en procesos educativos. Uno de los referentes para la creación de este espacio fue el programa de la radio alemana sobre educación “Problemas educativos actuales”, en el que Adorno participó por lo menos una vez al año en el periodo comprendido entre 1959 y 1969 y que sirvió para la compilación de textos agrupados en “Educación para la Emancipación”. Este programa nos sirvió para reflexionar acerca de lo oportuno de pensar sobre educación de forma periódica y compartida. También despertó en nosotros cierto deseo de generar un archivo sobre prácticas educativas críticas, así como de dotar de visibilidad a algunos proyectos pedagógicos transformadores que de otro modo no tendrían espacios de representación más allá del que enmarca el aula o el espacio concreto de trabajo.

Las lindes se define como un proyecto de investigación y debate en relación a pedagogías críticas y prácticas culturales y su equipo de trabajo central lo componen Marta de Gonzalo, Publio Pérez Prieto, Cristina Vega, Virginia Villaplana y yo mismo. De forma periódica y en paralelo a las reuniones de trabajo del grupo, se realizan encuentros abiertos a la participación de docentes, artistas, estudiantes e interesados en la educación, en los que se trabajan textos indispensables de las pedagogías críticas; se dan a conocer y se analizan distintas prácticas que se están llevando a cabo a nivel

nacional e internacional; se difunden y se hacen accesibles materiales experimentales susceptibles de ser empleados como recursos didácticos en ámbitos educativos tanto formales como no formales; y se plantean debates y propuestas acerca de las nuevas estrategias para la reformulación de las prácticas de la enseñanza que emplea la comunicación audiovisual. Para ello, se parte del entendimiento de la educación como proyecto cultural, social y, por tanto, colectivo, para atisbar un futuro aún no resuelto que podemos atrevernos a imaginar.

Poco más quisiera apuntar en relación al quehacer de *Las lindes*, ya que es un proyecto en proceso y sobre todo porque, mejor que mis palabras, puede hablar sobre él todo el trabajo de documentación de las sesiones realizado por Daniel García-Pablos, quien registra en vídeo y edita todas las sesiones, que posteriormente son colgadas en las redes sociales y la página web del CA2M,⁷ lo que ha resultado clave para conformar una comunidad educativa en la dispersión.

Si bien es cierto que uno de los temas recurrentes en *Las lindes* ha sido la posibilidad de generar una comunidad educativa y que hemos vivido algunos frustrados intentos de hacerlo de los que dan cuenta algunas de las sesiones en vídeo, creo que es importante apuntar que en los últimos meses hemos comenzado a reflexionar acerca de las posibilidades de construir una comunidad en la dispersión. Este concepto de comunidad surgió en un encuentro con el colectivo Situaciones,⁸ pero adquirió mayor relevancia al hilo de un texto reciente de Aurora Fernández-Polanco (2012) en el que reflexiona sobre las posibilidades políticas y estéticas del 15M y dibuja vinculaciones entre todo lo ocurrido en torno a la jornada de reflexión electoral y la experiencia estética de tradición idealista. Y enfrenta ambas a un nuevo paradigma de la experiencia que define en relación a los conceptos de distracción de Benjamin y sobre todo de la “Charla y curiosidad” de Virno. Tras algunas conversaciones con la autora sobre el texto, reparé en el modo en que el concepto de comunidad que habíamos estado manejando en *Las lindes* pertenecía a esa tradición que compartían la estética idealista y la jornada de reflexión y en que no estaba teniendo en cuenta las auténticas posibilidades de construir ese tipo de comunidad hoy. Sin ánimo de emitir juicios en relación a lo que nos permite una comunidad basada en los lazos presenciales, encuentros y situaciones compartidas frente a otra asentada sobre la fragmentación, la dispersión y la intermitencia, lo cierto es que habitamos nuevas formas de construir comunidad que aún son difíciles de definir. El modo en que desde *Las lindes* establecíamos lazos de unión con aquellos interesados en la educación concuerda mejor con esa dispersión/depresión del mundo actual. Así se edifica una comunidad pensante de afines a partir de la combinación de medios y formas de encuentro, mejor que de la exclusiva reunión física. Ahora queda por delante atravesar este tiempo acompañados por esta otra posibilidad de comunidad y ver qué posibilidades de acción colectiva nos ofrece. Trabajar desde ahí y no en base a paradigmas de otro tiempo puede ser el punto de partida que nos abra nuevas posibilidades de transformación.

Conclusiones

Antes de terminar quisiera aclarar que las propuestas descritas en estas páginas no son más que trabajos que intentan responder a alguna de nuestras cuestiones fundamentales en torno a la educación. Quedan fuera algunos de los procesos de negociación que implica la realización de estas prácticas, así como muchas de las tensiones y conflictos que generan en los distintos contextos en los que se desarrollan. Pero lo que es común a todo nuestro trabajo es el sentir y el reivindicar la necesidad de una educación no totalizadora, que trabaje desde lo micro en contextos específicos y que se active al

ponerse en contacto con otros agentes de la educación. Nuestra práctica pedagógica se desenvuelve de forma similar a la imagen de revolución molecular propuesta por Gerald Raunig, como una puesta en marcha de procesos incontrolables. Esperamos que nuestras prácticas, desde los pequeños encuentros, conduzcan a una deriva de conocimientos encadenados y sin control. Quizás la educación pueda servir en esta ocasión, mejor que para mostrarnos la luz del saber heredado, para adentrarnos en lo desconocido. Para reactivar nuestra imaginación.

Referencias

- Adorno, T.** (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Didi-Huberman, G.** (2009). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: A. Machado Libros.
- Fernández-Polanco, A.** (2012). From the Spanish revolution: idle talk, shared images. En Giannetti (Ed.), *Arte, Estudios Culturais e Media*. Évora, Chaia (en imprenta)
- Garcés, M.** (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. Revisado el 15 de abril, 2011, de <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article147>
- Guattari, F., y Rolnik, S.** (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- hooks, b.** (1996). *Teaching to Transgress. Education as a practice of Freedom*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Mörsch, C.** (2011, Spring) Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations Between Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall*, 5-13
- Raunig, G.** (2007). Revoluciones moleculares y prácticas artísticas transversales. En *Brumaria 8 Arte y Revolución* (pp. 85-97). Madrid: Brumaria.
- Rolnik, S.** (2009). Lygia Clark recomienda: evite falsos problemas. En *10000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*. Madrid: Encuentros Adace.
- Sturm, E.** (2007). Empezando desde el arte ¿qué significa esto? En J. Rodrigo (Ed.), *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard.

Notas

- 1 Dato extraído de la página web del municipio www.mostoles.es
- 2 Pienso aquí en el Rancière de *El maestro ignorante* o en el Freire de *La pedagogía del oprimido* o *La pedagogía de la esperanza*.
- 3 Un referente importante para este proyecto es la propuesta desarrollada por Sergio Bessa en el Bronx Museum of The Arts en Nueva York, donde disfruté de una residencia de 8 semanas en 2008, así como la experiencia adquirida en mi trabajo en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En relación al trabajo desarrollado en el MNCARS véase http://edumuseos.blogspot.com/2008_10_01_archive.html
- 4 Este concepto derivado de Freire, junto con otros, ha sido importante para la concepción y desarrollo de otras líneas de trabajo como la *Universidad popular*, un programa de educación crítica desarrollado por el CA2M en torno al arte actual con adultos.
- 5 Tal es el caso del taller con Cristina Busto que celebramos en verano de 2011 y el realizado con Fermín Jiménez Landa en noviembre de 2011 y los futuros con Iván Argote y Patricia Esquivias a lo largo del primer trimestre de 2012.
- 6 Para el desarrollo de este taller ha sido esencial el trabajo de los educadores permanentes del CA2M Victoria Gil-Delgado y Carlos Granados, así como los aprendizajes compartidos en los talleres de formación de profesorado que hemos realizado con Los Torreznos, Tania Bruguera y Pere Faura.
- 7 <http://ca2m.org/es/las-lindes>
- 8 Esta pregunta nos la formulábamos ya en el encuentro que realizamos con el colectivo Situaciones en mayo de 2011; se puede consultar información en el dossier de la actividad así como ver el vídeo de la sesión en <http://ca2m.org/es/las-lindes/archivo-de-videos-2010-2011>

(Artículo recibido: 12-04-2011; aceptado: 05-05-2011)