

LA EDUCACIÓN LÍQUIDA DESDE LA INSTITUCIONALIZACIÓN SOCIOCULTURAL DEL ARTE ACTUAL: UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

JOAQUÍN ESTEBAN ORTEGA

Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid

Resumen: ¿De qué modo debe reaccionar el sistema educativo, basado tradicionalmente en la disposición social que emerge del imaginario del trabajo, ante el progresivo proceso de estetización de los comportamientos y la propia estructura de la sociedad? ¿En qué medida la sociedad líquida no encuentra en la desformalización educativa un síntoma paradigmático de las urgencias de su propio dinamismo? ¿Sobre qué presupuestos culturales, políticos, ideológicos o estéticos se encuentran sustentadas las propuestas de educación no formal de los departamentos de educación en centros y museos de arte líquido contemporáneo? ¿Tiene que plegarse la hermenéutica al reduccionismo instrumental de un obligado e interesado constructivismo pedagógico-receptivo o tiene, aún, la posibilidad de poner en evidencia el carácter crítico de la ambivalencia?

1. LA EDUCACIÓN LÍQUIDA EN EL MARCO DE LA REFLEXIVIDAD SOCIOCULTURAL

La incertidumbre y ambivalencia de la sociedad del riesgo en el marco de nuestra modernidad avanzada está generando espontáneamente múltiples mecanismos de defensa en los individuos y en las instituciones. La reflexividad, entre otras cosas, es el modo en el que se articula la estrategia defensiva ante la movilidad, los flujos y el nomadismo, en la constante interrogación estructural de las acciones sobre sí mismas y en el consiguiente dinamismo generado por ello en las propias estructuras. Por eso los planteamientos hermenéuticos de la reflexividad en ciencias sociales (Giddens, Beck, Lash, etc.) son complementarios de la metáfora de la sociedad líquida que nos está

proponiendo Zigmunt Bauman y provisionalmente pueden servirnos para enmarcar el carácter líquido del arte contemporáneo y su proyección institucional sobre la propia licuefacción educativa.

Una sintomática apresurada sobre lo que pueda caracterizar la licuefacción educativa podría ser recogida y sintetizada en algunos elementos esenciales.

a) *La escuela tradicional, sólida, se encuentra ante el reto de los paradigmas de complejidad e incertidumbre.* Recordemos algunas de las características de la solidez escolar y educativa. Sustentada por los principios mentales de la jerarquización, la escuela tradicional se ve sometida a procesos de estandarización curricular, de la formación docente y de los discursos espaciotemporales. Se estructura mediante la sincronización de prácticas docentes, de horarios y de calendarios convirtiendo el espíritu burocrático de clasificación y de examen en el centro de sus prácticas y representaciones. Se trata de una escuela centrada en el espacio escolar en la que se maximaliza la eficacia del espacio vital. Se sostiene en paradigmas disyuntivos de simplicidad disciplinar. Las estrategias de transmisión predominantes son las de la oralidad. La enseñanza está atravesada por la ideologización y colectivización en la medida en que se tienen muy claros los principios a priori de lo que debe ser un ser humano. Este asunto repercute directamente en una estrategia clara de reproducionismo y correspondencia sólida de la escuela con respecto a la modernidad industrial y en la represión de la individualidad y del cuerpo.

Ante este marco global, ¿qué forma o formas de escolaridad y conocimientos se empiezan a desarrollar y serán desarrolladas en la nueva sociedad postindustrial y líquida, articuladas desde la epistemología y la ontología del error, la incertidumbre y la complejidad?

Efectivamente comenzamos a constatar la desjerarquización de los procedimientos, la diversificación y flexibilización curricular, el desanclaje espaciotemporal de las prácticas, el carácter reflexivo y facilitador del profesorado, la maleabilidad de la evaluación, la transdisciplinariedad, la múltiple estrategia de transmisión que incluye lo visual y lo tecnológico, el descentramiento multicultural, etc.

b) *La mirada etnográfica a la escuela como síntoma de sostenibilidad reflexiva.* Una importante cuestión que puede ayudar a seguir respondiéndonos a nuestra pregunta es la propia constatación de las prácticas reflexivas en el ámbito educativo. El importante giro etnográfico obrado en ciencias sociales se ha hecho especialmente presente en la cultura escolar y pedagógica. Desde un punto de vista crítico nos interesa poner en evidencia la ambivalencia con la que se manifiesta: por una parte, explícitamente, tiene que ver con los procesos genealógicos que permiten conocer mejor los discursos, las prácticas y las representaciones de la escuela en beneficio de su proyección; pero, por otra parte, y de manera implícita todos sabemos que la mirada etnográfica no ha sido una urgencia en el tiempo de confianza, sólido, de la escuela tradicio-

nal donde, por ejemplo, en el imaginario colectivo seguía funcionando el aula como caja negra. Esto, a nuestro entender, tiene que ver con la desconfianza autoevaluativa que se ha introducido en todas las instituciones reflexivas y líquidas. Las hipotéticas transformaciones radicales de los ideologizados órdenes tradicionales se ven ahora atravesadas por el espíritu de la sostenibilidad. El cuerpo, y su reivindicación genealógica y etnográfica, reprimido en la escuela tradicional, se configura ahora como el emblema al convertirse en el escenario de la incertidumbre que es preciso gestionar.

c) *La desformalización educativa.* Se trata de otro importante síntoma a tener en cuenta que, entre otras consideraciones, podría decirse que surge como consecuencia de reconocer que la educación ya no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado en las escuelas y medido por años concretos de asistencia; surge también como iniciativa de la ciudadanía (individualización) al no abarcar el estado en su totalidad las exigencias formativas; y también, como resultado de la flexibilización laboral, social y de los comportamientos.

d) *De la enseñanza al aprendizaje.* Este tránsito estructural comporta los tránsitos que nos llevan de la enseñanza a la infancia y a la juventud a la formación permanente; de la enseñanza centrada en el docente a la centrada en el alumno; de la enseñanza cara a cara a la enseñanza a distancia; de la enseñanza a unos pocos a la de muchos; de la liberal a la profesional; de lo teórico a lo práctico; de lo disciplinar a lo interdisciplinar e integrado; del conocimiento como verdadero al conocimiento como contingente y relativo; del aprendizaje memorístico al aprendizaje reflexivo y significativo (construccionismo e individualización); de la provisión de bienestar (necesidades) a las demandas del mercado (carencias); del aprendizaje como proceso al aprendizaje como contenido.

e) *Sociedades aprendientes.* Las sociedades, por tanto, son aprendientes. El cambio social sólo se da por el proceso reflexivo y dinámico del aprendizaje. La cultura líquida del aprendizaje se da por la actividad de los flujos de la globalización. Lo aprendido se ve constantemente transformado por lo aprendido y por las urgencias laborales y del mercado. Las organizaciones se encuentran impelidas por la cultura de la autoevaluación constante y de la calidad. Siendo conscientes de que tendríamos que matizar, podríamos afirmar de manera provocativa, pero también objetiva, que la educación entendida como enseñanza tiene que ver sobre todo con la producción y la que es entendida como aprendizaje tiene una clara proyección sobre el consumo.

De todo lo apuntado, en esta breve descripción de alguna de las claves de la educación líquida, lo que más nos interesa en estos momentos para seguir argumentando es la gran fuerza asumida por la desformalización educativa en todos los ámbitos sociales. Abarca un amplio conjunto de acciones humanas que se dan en la sociedad civil: museos de arte (sobre los que se centra expresamente el interés de este trabajo), de la ciencia, tecnológicos...; empresas y organizaciones de trabajo; sindicatos; clubes de tiempo libre; aulas de

naturaleza; asociaciones ciudadanas; formación de voluntarios ONG; centros de salud; espacios ciudadanos (la calle; centros cívicos...); formación para la crítica a los medios de comunicación; alfabetización tecnológica; animación a la lectura (Bibliotecas); animación sociocultural, etc.¹

La proliferación de la educación no formal, como señalamos, es síntoma paradigmático del carácter reflexivo de nuestras sociedades en su ejercicio constante de interrogación a las estructuras desde la propia acción. La desformalización educativa, de manera genérica, tiene que ver, por una parte, con el importante dinamismo de la estructura social y económica, por otra, con la democratización cultural y, por otra, con la responsabilidad alternativa de la ciudadanía. El dinamismo, la multiculturalidad, la redefinición de la identidad y la autorresponsabilidad de los individuos frente a la tutela del estado o a la desprotección absoluta de la desregulación, convocan el interés de la constante resocialización educativa desde ámbitos diversos.

El carácter circular y ineludiblemente coimplicativo de la reflexividad se sustenta en otra consideración, desanclada (Giddens), de la temporalidad y del espacio, quebrándose por ello las lógicas de causalidad lineal en el tiempo y, por extensión, de ideas-eje propias de los primeros impulsos de la modernidad como, por ejemplo, la de progreso. El progreso exige la solidez de principios a priori de carácter metafísico o ideológico que en nuestros días se están viendo profundamente resentidos.

Las lógicas circulares y retroactivas que reintroducen la necesidad de gestionar el error y la probabilidad en los espacios vitales y del conocimiento han generado, bien enmarcado históricamente, el espíritu de la sostenibilidad. De forma inconsciente, también espontáneamente, se habilita el espacio de lo sostenible ante el escepticismo distópico generado con respecto al futuro. La cultura y la patrimonialización de la cultura es una muestra sintomática del dispositivo de protección que envuelve la sostenibilidad. Hacerlo explícito se convierte en la ineludible tarea política de coordinar críticamente los discursos, las prácticas y las representaciones sobre el asunto.

Entre otros, uno de los rasgos más significativos de la sociedad moderna, tiene que ver con la patrimonialización de la cultura, es decir la institucionalización de una sensibilidad simbólica y operativa para filtrar aquellos bienes y contenidos propios de una comunidad a través de cuya conservación y estudio las colectividades, y la propia humanidad, tienden a consolidarse y a proyectarse.

En la medida en que esta inquietud toma cuerpo en la modernidad para contrarrestar las aspiraciones amnésicas de la racionalidad instrumental y del progreso, y en la medida en que donde se termina por ratificar es pre-

¹ De forma genérica sobre el tema pueden consultarse J. TRILLA, *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel, 1997; J. SARRAMONA, G. VÁZQUEZ y A. J. COLOM, *Educación no formal*, Barcelona, Ariel, 1998.

cisamente en el marco de la crisis de la idea de progreso consolidada en la modernidad avanzada, el asunto que se nos plantea pasa por introducir la noción de sostenibilidad prototípicamente vinculada a las sociedades reflexivas y del riesgo. Sólo desde esta perspectiva se nos podrá hacer más comprensible la dimensión proyectiva del patrimonio cultural al no poder manearnos con el contrapunto que introducía la idea de progreso. Antonio Ariño señala expresamente en este sentido que “el patrimonio cultural supone una forma de modernización y superación de la tradición, por cuanto comporta reflexividad y conciencia de riesgo”².

Corroborar hoy día la distinción clara entre tradición y patrimonio tiene que ver sobre todo con el carácter postradicional (Giddens) de nuestras sociedades y con la dinámica misma de la destradicionalización (Beck), que de alguna manera se ratifica en la forzada proliferación de propuestas fundamentalistas, folklóricas o terapéuticas de revitalización de la tradición.

En opinión de Ariño la tradición, la conservación de la tradición, no puede sobrevivir en condiciones de modernidad avanzada, sin embargo sí puede modernizarse o metamorfosearse en patrimonio cultural³. Ambos comparten ciertamente el sustrato que les constituye, la herencia, y ambos también se consolidan en la peculiaridad de la transmisión intergeneracional; sin embargo, las diferencias son determinantes, ya que el patrimonio en el marco de los procesos actuales de individualización se encuentra separado de la vida cotidiana, de forma distinta a las implicaciones de la tradición. Además es, de manera terapéutica, totalmente dependiente de la idea de incertidumbre y de riesgo propia de las sociedades complejas. Con el patrimonio, y con el ejercicio político de la patrimonialización, procuramos defendernos de la inseguridad que genera nuestro mundo. Las tradiciones, por su parte, han estado siempre acompañadas, de forma implícita, de la solidez de los principios y de la confianza a priori de una identidad sin urgencias por ser construida. Y, por último, supone un ejercicio permanente de reflexividad, en la medida en que se convierte en el síntoma de la imposibilidad de asumir espontáneamente las consecuencias de nuestras acciones, tensión a la que no debe someterse la vida tradicional.

Por su parte, las consecuencias de la individualización institucionalizada se proyectan sobre el pluralismo de las identidades culturales y sobre la descentralización democrática. Las identidades individuales y de los grupos quieren protegerse de manera sostenible generando espacios culturales en los que reconocer su proyección y su capacidad económica de supervivencia. Se adapta este hecho al nomadismo global y líquido generalizado y a su concreción, por ejemplo, en el turismo cultural.

² A. ARIÑO, “La invención del patrimonio y la sociedad del riesgo”, en A. RODRÍGUEZ MORATÓ (ed.), *La sociedad de la cultura*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 72.

³ Cf. *Ibidem*, p. 81.

Al mismo tiempo se da un tránsito del carácter aurático (Benjamín) de la obra de arte a la especulación mediática y mercantil de su reproducibilidad. De la obra material y el reconocimiento de su causalidad lineal (artista-demiurgo) se pasa al desdibujamiento y a la desmaterialización de la obra en la idea y en la recepción necesarias. Gran parte de los espacios culturales, al convertirse en emblemas del progreso económico, se insertan de lleno en un juego de mercado feroz y en un ámbito de dominio masmediático.

En todo este marco, el carácter difuso, gaseoso⁴ o líquido de la cultura contemporánea se hace incomprensible debido a la individualización institucionalizada y a la espectacularización de sus prácticas. De este hecho surge la tarea de preparar y difundir programas educativos en espacios no formales ambivalentes que reivindican la reacción cívica, por una parte, y que dada su terciarización puedan ser capaces de educar a consumidores cualificados en marcos de sostenibilidades de carácter patrimonial. Departamentos de educación de centros y museos que, ante la paradójica desatención institucional, acaban convirtiendo la educación inconscientemente, es decir aquello que consideran un fin en sí mismo, en un ejercicio de renovada instrumentalización educativa al servicio del poder sutil de la democratización hegemónica y mercantil. Aparentemente se marcan entre sus intenciones y objetivos una peculiar comprensión del mundo contemporáneo mediante el arte y la cultura de carácter crítico sin someter a verdadera crítica radical el marco en el que se desarrolla su propio dinamismo. A nuestro entender, si no se realiza una adecuada intervención crítica sobre las posibilidades de la licuefacción, es decir, si subsumimos lo líquido sin más en expresión de la velocidad sin trayecto ni territorio (Virilio), siempre podremos cifrar nuestras esperanzas en la diversión de los escolares al ser rescatados de la escuela por el museo, con sus propias urgencias políticas de incrementar el número de visitantes, donde se les proponga como actividad cambiar de canal con mayor creatividad. Y no es poco.

2. ATRAVESANDO LOS FILTROS DE LA ESTETIZACIÓN

La estética, en cuanto ambición desinteresada del conocimiento en su vínculo esencial con la belleza, parece que definitivamente ha demostrado su aspiración metafísica, con lo que ello ha implicado desde los planteamientos del pensamiento actual. Por su parte, la pretensión de liberarnos indiscriminadamente de solidesces nos ha situado en la posición líquida-gaseosa del panesteticismo⁵. “Cualquiera puede convertirse en un artista serio, puesto

⁴ Yves MICHAUD, *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*, México, FCE, 2007.

⁵ *Ibidem*; Zygmunt BAUMAN et al., *Arte, ¿líquido?*, Madrid, Sequitur, 2007; Michel MAFFESOLI, *El crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*, Madrid-México, S. XXI, 2007. Frente a Michaud, y quizás también Bauman, que manifiesta una cierta nostalgia de aquel tiempo en el que era posible distinguir lo estético en espacios culturales y del saber determinados, Maffesoli en esta obra citada, y en buena parte de todos sus trabajos de manera transversal, plantea que la estetización no es un proceso de degeneración civilizatorio sino un modo de

que ya no hay criterios serios para determinar la seriedad del arte”⁶. Todo es, o puede ser, arte en la época en la que el arte se ha visto resentido; en la época en la que la obra no es objeto sino proceso, acción o concepto.

Uno de los asuntos a tener en cuenta es que el proceso de forzada liberación de los individuos en el marco de la institucionalización de sus derechos le proporciona al sujeto la posibilidad de poder consumir la legitimidad de intervenir en la obra, el derecho a ser parte de ella, incluso como autor de la misma. Asistimos a un más allá de la estética de la recepción; al paroxismo de la recepción en tiempos de reflexividad. Un tipo de recepción que no necesariamente queda condicionado por la tiranía trágica de la interpretación, sino por la extensión social que nos determina en la tendencia a alcanzar el sentimiento de pertenencia al grupo que no es excedente.

La actividad frenética de los nuevos espacios culturales, en su ánimo difusor y educativo, aparte de ser emblema paradigmático del estallido de la educación no formal enmarcada en los procesos de terciarización económica y de decisionismo cívico, hacen de la pedagogía un artilugio velado de sostenibilidad para garantizar el negocio del nomadismo y de la libertad a toda costa preparando a los ciudadanos para ejercer su derecho a un consumo cultural cualificado que, desde un punta de vista político, legitime la inversión simbólica y económica en identidad.

Nos encontramos, por tanto, ante una tensión en la que continúa ratificándose el tiempo ambivalente e incierto. Ya no nos sirve como referente la “solidez” de la estética, pero no podemos tampoco dejarnos arrastrar por la licuefacción gaseosa del esteticismo ingenuo que pretende legitimarse en su propia actitud descriptiva. Se podría, en este momento tener la tentación de evocar actitudes sincréticas o analógicas para neutralizar esta ambivalencia, sin embargo, más que nunca, es preciso explicitar el conflicto de la liminaridad. Ambivalencia conflictiva, sin duda, porque si nadie, por una parte, pone en cuestión el trabajo de los departamentos educativos de los centros y museos de cultura contemporánea en beneficio de una mayor capacitación expresiva e interpretativa de la ciudadanía y de comprensión de todo el entramado actual de manifestación artístico tan conceptualizado, tan desmaterializado y tan urgido por la estrategia constructorista de la recepción, pudiera parecer chocante, por otra parte, la constatación de los pocos recursos que se dedican a una tarea tan exigida e importante, el poco interés institucional por coordinar seriamente la formación de los específicos profesionales educadores-mediadores y, también, el exiguo tratamiento curricular que las administraciones dedican en los espacios de educación formal a las humanidades y a la educación artística.

comportamiento estructuralmente diferente que sustenta el imaginario colectivo de nuestro tiempo presente mediante lógicas dinámicas, nómadas, pasionales, emotivas y trágicas.

⁶ Donald KUSPIT, *El fin del arte*, Madrid, Akal, 2006, p. 17.

Se hace imprescindible que la ciudadanía tenga acceso fluido a estos centros y, en alguna medida, pueda disfrutar y beneficiarse de su aspiración por producir conocimiento con las diferentes programaciones propuestas para que con su presencia legitimen la inversión y doten de contenido simbólico al ejercicio de distinción y patrimonialización en ellos implícito. Entrar en estos juegos supone renunciar a un ejercicio básico de resistencia. Resulta necesario, por ello, realizar una constante tarea de reposicionamiento crítico para que la crítica no se solidifique y pueda ser arrastrada por la incuestionable licuefacción estética contemporánea.

3. LOS RIESGOS DE LA CONDENA HERMENÉUTICA

En este marco de estetización, la apuesta del arte contextual, según Paul Ardenne, es "hacer valer el potencial crítico y estético de las prácticas artísticas más enfocadas a la presentación que a la representación, prácticas propuestas en el modo de la intervención, aquí y ahora"⁷. Presentar aquí implica una representación que se representa a sí misma. Es toda la acción la que se dinamiza sin las cesuras de los agentes y sus comportamientos lineales: linealidad del creador tradicional de objetos que se dan a ver o leer; linealidad de la observación con el matiz de los distintos grados de implicación de la experiencia.

La propia realidad, cierto éxito reconocido de lo sistémico, se autoconstituye en el momento mismo de su ejecutividad. La acción artística es del contexto que se transforma en el actuar y que actúa desde el arrastre de cada transformación.

La realidad social, el contexto, cuando se mira a través de los diferentes impulsos del contextualismo, al mismo tiempo que toma conciencia de sí está transformándose. Parece que en el sustento epistemológico y ontológico de todo este asunto se encuentra la neutralización líquida de la disyunción, prototípica de los paradigmas de simplicidad, en beneficio de la conjunción, propia de la incertidumbre en los paradigmas de complejidad.

Este carácter reflexivo de nuestro tiempo, que caracteriza también al arte contemporáneo, se encuentra naturalmente enmarcado en los procesos socio-culturales de reflexividad propio de todas las instituciones⁸. En la medida en que las instituciones sobre las que se dirigen las presentes consideraciones son las de carácter cultural (museos, centros, fundaciones,...) y que sus gran-

⁷ P. ARDENNE, *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*, Murcia, CENDEAC, 2002, p. 11.

⁸ De especial interés nos resulta la perspectiva crítica con la que para el arte y la cultura, y desde la consideración sistémica de las redes comunicativas en permanente retroalimentación, consigue radicalizar esta extensión de la reflexividad Anne CAUQUELIN en su libro *L'Art contemporain*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992. Una presentación de sus planteamientos puede consultarse en Fernando GOLVANO, "Redes, campos y mediaciones: una aproximación sociológica al arte contemporáneo", en *REIS* 84 (1998) 299 y ss.

des compromisos son los de la generación y transmisión de conocimiento, la difusión y la interactividad, se hace imprescindible considerar el asunto desde la perspectiva crítica que nos anima.

El soporte de nuestros argumentos podría partir de la intuición, quizás aún no totalmente confirmada, de que el impulso protagonista de la recepción en la cultura actual comienza a consolidarse en el imaginario colectivo especificándose en una cierta condena por tener que ser obligatoriamente interactivos. Quizás estemos corriendo el riesgo de que la hermenéutica, que nace de la exigencia de liberación práctica de una subjetividad situada y enmarcada espaciotemporalmente, se convierta poco a poco y de manera sutil en una estrategia más de los artilugios sociopolíticos de dominio y poder. Sixto J. Castro ha denominado “orbanejismo”⁹ a la exigencia extrema del arte actual y de sus relatores, en forma de artistas, curadores, de editores de catálogos o críticos integrados, de tener que contar lo que el asunto (acción, *performance*, *happening*, instalación, intervención, etc.) quiere proponer. Más que nunca se necesitan mediadores; ahora bien, recordemos que los más importantes reformadores modernos de la iglesia, al margen de cómo acabara la cosa, también tuvieron que reaccionar ante los artilugios de poder y los privilegios de lectura de quien interpretaba interesadamente las claves del mensaje cristiano. Algo parecido pudiera ocurrir con la sacralización de los productores de mensajes, de las instituciones que los cobijan y de los privilegiados lectores que nos explican lo que pasa. Sin querer trivializar mucho las cosas nos permitimos recordar que si tenemos hambre y hemos conseguido mesa para “degustar” en alguno de los restaurantes de los gurús de la cocina deconstruida deberemos llevarnos un bocadillo para saciar nuestro apetito, ya que el alimento que allí recibiremos tiene un exclusivo componente significativo que ha de ser nutrido por la correspondiente explicación del hermeneuta. Sin ir más lejos a mí mismo me explicaron hace poco cómo debía comer una tapa en uno de los múltiples “encuentros culturales” que se celebran en mi ciudad bajo la denominación de concurso de pinchos.

Al margen de la ironía, quizás el único recurso que nos queda a los que aún tenemos alguna dificultad de lectura, es el de subrayar que, sin poner en evidencia la importancia de la creatividad receptora, no se debe perder de vista en las prácticas culturales de la sociedad terciarizada y del espectáculo que las propuestas culturales y artísticas se están comenzando a adueñar de nuestra libre pasividad al reclamarnos siempre una recepción ilustrada y

⁹ Sixto J. CASTRO, *Vituperio de orbanejas*, México, Herder, 2007. Para Sixto J. Castro el orbanejismo se identifica con el post-arte. Al arte actual le ocurre como a Don Quijote y su historia, que se requiere “comento para entenderla”. “Ahora digo –dijo Don Quijote– que no ha sido sabio el autor de mi historia, sino algún ignorante hablador, que a tienta y sin discurso se puso a escribirla, salga lo que saliere, como hacía Orbaneja, el pintor de Úbeda, al cual preguntándole qué pintaba, respondió: ‘lo que saliere’. Tal vez pintaba un gallo, de tal suerte y tan mal parecido, que era menester que con letras góticas escribiese junto a él: ‘Este es gallo’. Y así debe ser mi historia, que tendrá necesidad de comento para entenderla”. *Don Quijote de la Mancha*, parte II, capítulo III.

activa, condicionada por el contexto, de una idea, concepto o acción desustanciada (pasiva) que para ser lo que sea requiere ser construida.

La interactividad se puede ir convirtiendo, de este modo, en una suerte de imposición estratégica, muy ceñida a nuevos y especialmente sutiles mecanismos de inclusión y exclusión amparados en la corrección de los juegos políticamente correctos de la democratización, y no tanto en un ejercicio de realización auténtica y divergente de los individuos en los que se articule de manera efectiva su capacidad crítica¹⁰.

Las intervenciones sobre espacios, las acciones, las instalaciones, tal y como nos ha expuesto Perniola, se extienden hacia el visitante envolviéndolo y visitándolo. Es el arte quien goza y disfruta del espectador¹¹. Se trata, de este modo, de una nueva forma de experiencia de *ready-made*. Es ahora el receptor el “ya hecho” que adopta obligatoriamente otra funcionalidad conceptual.

Cabría proyectar esta idea de manera múltiple, pero en el ámbito de lo educativo el museo de arte contemporáneo está reclamando receptores para ser vistos en una nueva y sutil suerte de alienación terciarizante, como recualificados, cultos e incluso críticos consumidores de arte y de turismo cultural sin los cuales sería imposible que funcionara el ortodoxo discurso de la democratización cultural y sus imposiciones hegemónicas de poder.

Entre otros muchos, pero con su gracejo habitual Albert Boadella ya insistía en la idea de bricolaje aplicada al arte actual, aún popular entre los críticos más leídos¹², y reivindicaba en 1992 su derecho, y el de muchos, ciudadanos,

¹⁰ Slavoj Žižek, en el contexto de lo mediático y cibernético, manifiesta expresamente estas reticencias con respecto a la interactividad al hablarnos del *sujeto interpasivo*. (<http://es.geocities.com/zizekencastellano/artsujetointerpasif.htm>): “El impacto verdaderamente inquietante de los nuevos medios no reside en el hecho de que las máquinas nos arranquen la parte activa de nuestro ser, sino, en oposición exacta, en el hecho de que las máquinas digitales nos privan de la pasividad de nuestra vivencia: ellas son ‘pasivas por nosotros’. (...) Quizá la actitud fundamental que define al sujeto no es la de la pasividad, ni la actividad autónoma, sino precisamente la de la interpasividad. Es necesario oponer esta interpasividad en la *List der Vernunft* (la astucia de la Razón) hegeliana: en el caso de la ‘astucia de la Razón’, *yo soy activo a través del otro*, eso quiere decir que yo puedo permanecer pasivo mientras los otros actúan a mi lugar (como la idea hegeliana que permanece fuera del conflicto, permitiendo las pasiones humanas mientras hacen el trabajo por ella); en el caso de la interpasividad, *yo puedo ser pasivo a través del otro*, eso quiere decir que yo cedo al otro el aspecto pasivo (del goce) (...) Esto nos lleva a la noción, que encuentro bastante interesante, de falsa actividad: yo pienso que soy activo considerando mi posición verdadera, que como la encarnación del fetiche, es pasiva. (...) Esta ha sido la gran paradoja de la ideología espontánea del capitalismo, desde el principio, esta teoría de la predestinación, es decir, la conciencia de que todo está decidido ya, ideología que, en lugar de inmovilizar me empuja a trabajar frenéticamente”.

¹¹ Cf. Mario PERNIOLA, *El sex appeal de lo inorgánico*, Madrid, Trama, 1998, p. 138.

¹² Fernando Castro Flórez orienta también irónicamente su decepción con respecto a la inercia del arte mediante la identificación de la cultura actual de la instalación con el correspondiente vistazo superficial al catálogo de IKEA. Cf. *Escaramuzas. El arte en el tiempo de la demolición*, Murcia, CENDEAC, 2003. Hay que hacer constar que muchas de estas decepciones tienen un carácter exclusivamente discursivo, ya que el sistema arte tiene la inmensa capacidad de incorporar a los más críticos en prácticas y representaciones que lo nutren, lo sostienen

como por ejemplo el mecánico de su pueblo con algunas chatarras de vehículos convenientemente esparcidas, a tener obra en lo que iba a ser el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona¹³. También, como ocurre habitualmente, expresaba sus reticencias con respecto a los expertos que autoimponen lo que deba ser tenido en cuenta como interesante. En el devenir de este lapso de tiempo hemos ido todos corroborando que la hermenéutica, en estos ámbitos, ha sido violentamente desprendida de su potencialidad práctica para convertirse en un utensilio sutil de legitimación del discurso de los expertos y buena parte de corporativistas que encuentran en el espacio cultural del arte actual y su exigencia de intermediarios una clara proyección laboral. La bolsa de empleo que genera la necesidad de interpretación por parte de jóvenes historiadores del arte o licenciados en Bellas Artes adolece también de los juegos sutiles de la política y de la propia economía por encontrar la peculiaridad de los requiebros de la distinción social en los nuevos tiempos de la sociedad del bienestar¹⁴.

No está en nuestra intención caer en la ingenuidad de pensar que el arte se explica por sí mismo. De un modo u otro, la dimensión comunicativa implícita en la experiencia artística se encuentra condicionada por el carácter convencional de algún tipo de lenguaje compartido sobre el que sustentar la fuerza divergente y universal de la expresividad estética; incluso, diríamos, para subvertir todas las convenciones establecidas se precisa alguna convención; algo así como un ineludible horizonte hermenéutico previo de comprensión. De esta manera, sea el que sea el marco en el que aparece la obra de arte, serán siempre imprescindibles elementos descodificadores. La cuestión es la clase de elementos a los que nos referimos y el proceso de desarrollo de la intermediación. Sin duda, todo ello depende de factores como que la intermediación es inversamente proporcional a la cantidad de convencionalismos formales y simbólicos aceptados y contenidos en las obras, o que cuantas más convenciones de estas se transgreden más intermediación se requiere.

Nuestro tiempo, y no solamente a causa del arte, es reconocidamente un tiempo hermenéutico, un tiempo de intermediación. Es claro que la acomodación de las convenciones en tiempos socioculturales de tránsito requiere una constante labor de reflexividad y de hermenéutica¹⁵. La cuestión importante, aparte de esta constatación sociológica, es la del contenido que se inserta en el espacio de desfase que generan las convenciones en el orden simbólico y en el orden práctico.

y lo reproducen. Ya, sin rasgarnos más las vestiduras, debemos anunciar el advenimiento definitivo del ironista liberal rortyano con objeto de tener una buena referencia de lectura de lo que pasa en nuestro tiempo.

¹³ Albert BOADELLA, "La casa del bricolaje", en *La Vanguardia*, 2 de diciembre de 1992, p. 20.

¹⁴ Quién les iba a decir a Heidegger, a Gadamer o a Ricoeur, por ejemplo, que la hermenéutica estratégicamente iba a convertirse en un recurso económico para neutralizar, en alguna medida, las bolsas de desempleo que generan las humanidades hoy día.

¹⁵ Sobre la confianza que aún podemos mantener en la hermenéutica ante los requiebros del post-arte puede verse el interesante trabajo de Carmen LÓPEZ SÁEZ, "¿Qué es lo que hace que el post-arte sea arte? Estética e interpretación, en *Estudios Filosóficos* LVI (2007) 493-519.

Como sugeríamos antes, dentro de la propia transgresión estética contemporánea, resulta muy interesante esta refiguración simbólica en la que el receptor mediado puede ser entendido como *ready-made* en la medida en que es conceptualizado con una nueva funcionalidad por la institución arte para formar parte obligatoriamente de la obra. En la hermenéutica instrumental, son los intermediarios interesados, movidos la mayor parte de las veces por las inercias del poder inconsciente de las representaciones y de los propios discursos, los que se encargan permanentemente de recordarnos nuestra necesidad de interactuar para mostrar explícitamente la capacidad de ejercer nuestros derechos.

Ya hemos sugerido con anterioridad que este síntoma encuentra sus causas estructurales en el carácter reflexivo de la denominada modernidad avanzada. La reflexividad sociocultural nos habla de estructuras socioculturales dinámicas que se ven constantemente modificadas a causa de la acción de los agentes, del mismo modo que la acción de los agentes se ve modificada a causa de la constante transformación de las estructuras: receptores, *ready-mades*, modificados por el ejercicio de su propia acción.

Lo que quizás resulta más interesante destacar ahora es la peculiaridad modificante de la acción de los agentes receptores ante la eventualidad *ready-made* de ser condicionados y exigidos a actuar receptivamente y obligados a sustraerse del ejercicio mismo de la pasividad. Nos resulta apremiante afirmar que el elogio de la pasividad que aquí mantenemos se encuentra atravesado de raíz por el potencial práctico y crítico de la hermenéutica actualizado, de manera especialmente adecuada para este contexto, por la energía de la *phrónesis*. No se debe olvidar que el *phrónimos* no exige la interacción, sino que ofrece su obrar, en la espontaneidad de su acción y en cada caso, para que pueda ser también espontáneamente recibido en un marco oportuno de expectativas.

Estas inercias de la reflexividad de las que hablamos y que nos inquietan están soportadas por el miedo social propio de las sociedades del riesgo que proyectan la urgencia de la sostenibilidad como constante y espontáneo mecanismo de defensa cultural.

4. MUSEOS LÍQUIDOS EN LA SOCIEDAD DE LA CULTURA

El orden cultural ha sufrido, y está sufriendo, una radical y estructural transformación, ya que el paradigma de lo artístico y la estetización consecuente de la vida cotidiana se ha incorporado a muchos ámbitos de la acción práctica, tanto desde el punto de vista político como económico. Algunos autores consideran que este hecho nos permite hablar hoy día de la sociedad de la cultura¹⁶ de manera paralela a la conocida expresión que define la sociedad del conocimiento.

¹⁶ A. RODRÍGUEZ MORATÓ, "La perspectiva de la sociedad de la cultura", introducción a A. RODRÍGUEZ MORATÓ (ed.), *La sociedad de la cultura*, Barcelona, Ariel, 2007, pp. 11-51.

En el siglo XX los espacios de la cultura y el arte, tradicionalmente vinculados a los modos de vida burgueses, han alcanzado una clara extensión y centralidad social. Evidentemente el progreso socioeconómico logrado por las sociedades occidentales especialmente tras la II Guerra Mundial, concretándose en el incremento de la productividad, el consumo, el ocio y la elevación de los niveles educativos de una amplísima clase media, por una parte, y en la extensión global de las exigencias multiculturales por ratificar la identidad, por otra, se encuentra sustentando la posibilidad de esta transformación en la que nos hallamos.

El fenómeno se constata con claridad en el estallido mismo de los modos de expresividad, en su desmaterialización y conceptualización, en el interés político por el desarrollo de soportes democratizadores, en la implicación institucional tanto pública como privada, en la comercialización, espectacularización y mercantilización de los productos culturales, en la sutil cualificación del ocio en los procesos credencialistas de ratificación del estatus, etc.

Una de las características esenciales de las sociedades postindustriales es la de haber ido sustituyendo estructuralmente la organización del entramado social desde el ámbito del trabajo al ámbito del ocio y del consumo masivo, es decir, el cambio que se da de sociedades basadas en la producción y la transformación a sociedades de servicios. Las grandes transformaciones tecnológicas (energía eléctrica, cadenas de montaje, etc.) se encuentran en la base de los nuevos hábitos culturales motivados por una idea de transformación social de carácter individual. La cultura, de este modo, deja de ser la legitimación de la opresión superestructural para convertirse en la garantía de articulación de los derechos ciudadanos. Una revolución de este tipo hace que la ocupación sobre el patrimonio actualice de raíz su peculiaridad conservadora al quedar atravesada centralmente por el espíritu reflexivo de la sostenibilidad. El patrimonio se dinamiza, se hace emergente, se reinventa constantemente, se espectaculariza. De alguna manera, tras esa disposición activa, encontramos también una peculiar respuesta analgésica en la que espontáneamente se articulan adecuados mecanismos sociales terapéuticos y de protección, en algunos casos narcotizantes, contra la incertidumbre y el riesgo.

En este marco, los espacios culturales y los museos, en proceso de radical transformación, están teniendo un protagonismo especial. Empiezan a ser bien conocidas por todos las múltiples claves de funcionalidad que los acompañan sobre las cuales se articula una variada tipología explícita.

Entre otras posibles, una primera clasificación que nos sirve es la que propone Olaia Fontal¹⁷ desde una perspectiva pedagógica. Nos habla, en primer lugar, del museo *contenedor y custodio* como aquel en el que albergar, exponer, cuidar y restaurar su colección son las acciones básicas, llegando

¹⁷ Olaia FONTAL MERILLAS, "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial", en R. CALAF, O. FONTAL y R. E. VALLE (coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, 2007, p. 34 y ss.

incluso a condicionar éstas la adecuada proyección comunicativa de su exposición. Otro tipo de museo es el *comunicador*: en este caso se tiene claro que el mensaje es la colección. El museo *emisor* es el que favorece al máximo el conocimiento del mensaje expositivo y de las obras contenidas sin tener del todo en cuenta la interacción. El museo *dialogante*, por su parte, busca la voz y la acción del público, si bien se corre el riesgo de recíproca unidireccionalidad y no de coimplicación. El museo *foral* nos habla más de públicos, no tanto de público, dando un paso más allá en el reconocimiento de pluralidad de voces. Dinamiza los espacios y los tiempos en foros que pretenden generar conocimiento en común abriéndose al medio y al contexto. El museo *educador*, también, con sus alternativas instructora, activa, constructivista y crítica; el museo *mediador/intérprete*, el *didáctico*, el *educativo*, el *socializador*, el *dinamizador*, el *integrador*, el *patrimonial*, el *conformador de identidades*, el *híbrido*.

Parece claro que la difuminación expresa de la unicidad museística en los últimos decenios manifiesta la fragmentación postindustrial y postmoderna, al mismo tiempo que nos remite a una necesaria precaución en nuestros argumentos y nos impide enfrentarnos al problema de manera reduccionista hablando de museos en general. No obstante, y dado el carácter cualitativo y hermenéutico de nuestras reflexiones, podríamos enfrentarnos al asunto desde una perspectiva significativa yendo algo más allá de la propia constatación empírica para hacer explícita una tipología significativa que nos permita avanzar en nuestros argumentos.

Nos ayudamos, en este caso, de la también clara síntesis realizada por R. Juanola y A. Colomer¹⁸, igualmente desde perspectiva educativa, introduciendo la tipología triple de museos que conviven en el siglo XXI y que aglutina lo expuesto anteriormente. En su propuesta distinguen entre museo tradicional, moderno y postmoderno. Filtraremos su presentación a través de nuestra propia reflexión, ya que nos gustaría, en el marco terminológico de nuestro trabajo, identificar al primero con lo sólido (lo unívoco), al tercero con lo líquido (lo equívoco) y al segundo con lo analógico¹⁹.

Los museos que pertenecen a un modelo sólido y unívoco son espacios de saber disciplinario, propios de la alta cultura, verticales y jerarquizados. Sus funciones básicas son las de adquirir, conservar y exponer. Los receptores son pasivos, ya que quedan sometidos a la propuesta unidireccional de la obra filtrada por el conocimiento experto. Los educadores y su labor de mediación

¹⁸ Roser JUANOLA y Anna COLOMER, "Museos y educadores: Perspectivas y retos de futuro", en R. HUERTA y R. DE LA CALLE (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia, Universitat de València, 2005, pp. 21-39.

¹⁹ Unívoco, equívoco y analógico obedece a la terminología utilizada por Mauricio Beuchot en su propuesta de una hermenéutica analógica: M. BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM, 1997. Sin embargo, en este caso nos interesa de manera especial la posibilidad de recualificar la peculiaridad trágica, y por extensión práctica, del carácter equívoco, incierto y ambivalente de la hermenéutica para el modelo pedagógico que subyace a los planteamientos de los museos líquidos.

se encuentran al servicio de la exposición y del filtro de sus responsables con objeto de transmitir del mejor modo posible la propuesta establecida.

El modelo analógico es el más abundante. Tiene que ver con aquellos centros que se ven tan condicionados por las inercias y por las circunstancias políticas y económicas que no pueden renunciar a habitar en una cierta indefinición encubierta. Los llamamos analógicos por su aspiración simultánea y permanente por ser como eran y al mismo tiempo por ser como quieren ser. Son centros de democratización del saber disciplinario, verticales, jerarquizados y técnicos. Exponen, comunican y, sin poderlo evitar, se ponen al servicio del mercado, con lo cual tienen como eje vertebral la difusión y el entretenimiento que intenta dirigirse a todo tipo de público. Los visitantes, a la vez que usuarios que participan de sus actividades, son también consumidores. Los profesionales que lo integran tienen como objetivo prioritario la difusión desde una perspectiva bidireccional. Sus espacios se llenan siempre de una cualificada señalética a base de textos explicativos, rótulos y catálogos, cuya pretensión es la de reducir la desorientación.

El modelo líquido y equívoco aún es poco frecuente, sin embargo gran parte del trabajo de todo el colectivo de investigadores y educadores se centra, de un modo u otro, en su desarrollo a pesar de las muchas dificultades²⁰. Tiene que ver con museos atravesados por la ambivalencia, la incertidumbre, la duda y la controversia. Son horizontales, interdepartamentales y flexibles. Su función es social, educativa y expresamente hermenéutica ya que se persigue la generación de conocimiento crítico y original por parte del receptor. Ello supone la implicación de los participantes en la discursividad procesual de lo expositivo desde una perspectiva dialogante y polifónica, llegándose en ocasiones a hablar de curatoría dialogada. En estos espacios la función educativa consigue neutralizar los niveles dañinos de instrumentalidad, implícitos siempre en la formación, convirtiéndose en la esencia misma del museo y consiguiendo desacralizar el exposicionismo.

De igual modo a como ocurre también con la educación formal, en la cual se mantienen los desfases, a pesar de irse progresivamente limando la distancia entre la propuesta curricular y la expresividad manifiesta del entorno, podemos constatar que la educación no formal en centros de arte se encuentran con el mismo desajuste. Todos aquellos aspectos positivos que se pueden rescatar de los tiempos líquidos en los que nos encontramos, como por ejemplo el nomadismo simbólico y práctico, la polifonía, la divergencia, la pluritopía, la multiculturalidad, etc., en general aún no pueden ser atendidos por centros y museos tan condicionados por las inercias de los compor-

²⁰ Uno de los grupos de investigación especialmente representativo por el tiempo que lleva trabajando desde esta perspectiva abierta es Artdidaktion, dinamizado desde Salamanca por Carmen Lidón Beltrán Mir. Véase como una muestra de sus resultados C. LIDÓN BELTRÁN MIR (ed.), *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, Salamanca, Fundación Salamanca Ciudad de la Cultura, 2004.

tamientos poco arriesgados de sus dirigentes cuya situación tiene que ver habitualmente con la confianza política.

5. ALGUNOS RETOS DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA EN LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Se da, por tanto, un desfase, aparentemente insalvable, entre el sedentarismo de la formalización educativa y el nomadismo de la desformalización pedagógica de centros y museos de arte contemporáneo. ¿Cómo dar respuesta al gran reto que supone el entramado sociocultural en el que se basa la provisionalidad radical del arte actual: instalaciones, *happenings*, acciones...? ¿Cómo responder al reto civilizatorio líquido del nomadismo simbólico, en este caso aconteciendo en la expresividad del arte, y su peculiaridad exigencia educativa desde los presupuestos antropológicos y ontológicos de sedentarismo educativo desde los cuales se articulan aún la mayor parte de nuestras acciones formativas y nuestras estrategias de socialización?

Probablemente, sin intención, los grupos de investigación que trabajan en España en estos momentos en favor de una articulación de los DEAC (Departamentos de Educación y Acción Cultural) que pueda ir más allá de la mera ilusión de impulsos individuales, en su solicitud de articulación de una formación profesional específica para la labor de mediación educativa en museos, corran el riesgo a la larga de proyectar los endurecimientos de sus inercias académicas sobre estos nuevos espacios formativos. El hecho mismo de convertirse en hipotéticos interlocutores ante las correspondientes administraciones para hacer ver lo muy adecuado, necesario y coherente que podría ser la formación de formadores y dinamizadores de estos ámbitos exige la formalización académica al introducir los discursos de la profesionalización y de la legitimación profesional. Proyectar sobre este asunto los dinamismos simbólicos de la escuela moderna o las rémoras de la educación superior tradicional, incluso manteniendo el discurso de la interdisciplinariedad, supone la regulación estratégica de los formalismos pedagógicos... ¿No debería ser el mismo arte contemporáneo el que respondiera a su propio reto comunicativo desde la contradicción que le es propia?²¹

El que el arte contemporáneo, de manera genérica, haya sufrido el conocido desplazamiento conceptual frente a modelos anteriores de carácter sus-

²¹ Pierangelo Mases apoyaría también esta intuición cuando dice: "Teniendo en cuenta que el arte debe ser necesariamente rebelde, no se puede exigir ninguna seguridad general de la enseñanza del arte con relación a su actividad de transmisión. El arte no es transmitible de forma unívoca y lo que es seguro es que nada es seguro. Justamente este comportamiento paradójico se ha convertido en una tarea de la transmisión. Y esta tarea adopta un carácter artístico: se enfoca de forma experimental y se expondrá a las consabidas inseguridades. También se posiciona en contra de la transmisión de valores y valoraciones artísticas: porque para poder posibilitar el 'arte' hoy día, uno debe tender regularmente hacia el *no arte*". "Pedagogía del arte como forma práctica del arte. El concepto de las 'operaciones estéticas'", en C. LIDÓN. BELTRÁN MIR (ed.), op. cit., p. 57.

tancialista o idealista es lo que hace, como ya se ha señalado, que resalte en nuestros días su naturaleza lingüística. “El arte en la postmodernidad trabaja con la plena conciencia de su naturaleza lingüística, señala Guillermo Lledó, y el carácter flotante de todo signo emitido, que adquiere vida propia esperando al receptor para volver a encarnarse”²². Más que nunca la peculiaridad del arte actual ha forzado la necesidad de la mediación (educativa). El gran peligro, sin ser apocalípticos, es que la mediación líquido-hermenéutica se ponga sin más, y únicamente, al servicio de la espectacularización, del mercado y de la cultura del *bricolage*.

El fenómeno de la mediación puede ser leído como un síntoma más de reflexividad en el marco de la individualización institucionalizada. La fortísima carga de delimitación a la que nos someten nuestros derechos para poder ratificar el triunfo de nuestra libertad requiere un nuevo tipo de pegamento social sobre el que establecer nuestros vínculos y que garantice, al mismo tiempo, la reproducción constante del espíritu del decisionismo. Nos consta, a poco que nos asomemos a la actividad social desde una perspectiva analítica, que la figura del mediador y de la mediación está estallando en todos los ámbitos de nuestra actividad social: la familia, el trabajo, la escuela, las leyes, etc. A pesar de la importante respuesta coyuntural que nos ofrece la mediación podríamos decir que se trata de un fenómeno que surge por defecto, asunto éste estructuralmente prototípico de la modernidad avanzada, en la que encontramos la misma peculiaridad en el propio impulso de la sostenibilidad. ¿En qué medida, la sostenibilidad no ha de ser entendida como el sustento del espíritu que late en la mediación misma?

Nos interesa aquí, por tanto, el hecho de que los educadores de los espacios no formales culturales o artísticos sean concebidos como mediadores educativos. ¿De qué manera podría disponerse una actitud hermenéutica con repercusiones prácticas, críticas, más allá de lo meramente instrumental en este juego lingüístico del arte actual del que hablamos sin que la mediación educativa se plegara sin más a la discursividad hegemónica? ¿Desde qué perspectiva habría que contemplar el fenómeno de la lingüisticidad?

En ocasiones podemos tener la sensación de que el anuncio del post-arte, del carácter teórico y lingüístico que acompaña ineludiblemente al arte de hoy para que alcance a ser lo que deba ser en el juego performativo, adolece de una clara nostalgia de la perdida y añorada ausencia del arte verdadero. Ante las actitudes que puedan generar esta decepción urgiría recordarle al arte su peculiaridad procesual y, por extensión, el propio dinamismo efectual de lo que su verdad sea. Caer en la cuenta de la radicalidad de este asunto permite introducir críticamente la dimensión ontológica de la lingüisticidad frente a la puramente instrumental. Si el arte actual es lenguaje es porque

²² Guillermo LLEDÓ, “¿Cómo ven los espectadores el arte contemporáneo? Ahora que las señoritas de Aviñón van a cumplir cien años”, en R. CALAF, O. FONTAL y R. E. VALLE (Coords.), op. cit., p. 114.

ha sido capaz de intuir la contingencia humana y su finitud al actualizar su carácter meramente compensatorio. El hermenauta-mediador-educador, desde esta perspectiva trágica, no es un artilugio del sistema para ofrecer a algunos posibilidades mediante las cuales no quedar excluidos de los círculos del bienestar; o incluso tampoco, pese a que pudiera parecernos más correcto, es un simple elemento de transmisión del engranaje democrático para ofrecer nuevas claves de comprensión a la ciudadanía, sino que él mismo es artista, muestra, *phrónimos*, que con su actitud y su actividad transforma y dinamiza lo bueno y lo verdadero en cada caso. Evidentemente, lo sabemos bien, esta perspectiva hermenéutica de la mediación educativa tiende a ser neutralizada por el sistema con la presión que ejercen sus representaciones; pero resulta imprescindible seguir poniendo en evidencia las posibilidades de esta recualificación contemporánea de la “educación por el arte” cuyo alcance nos proyecta algo más allá de la pedagogía estética.

Otro modo crítico de considerar la mediación es el que la convierte en síntoma de “una cierta autoconciencia de fracaso” al tener que habilitarse el espacio educativo como una exigencia por cubrir la fractura entre la práctica artística y la experiencia estética²³; en este caso en su proyección sociocultural, y quizás, de manera más concreta, en su aspecto político y económico, ya que buena parte del arte actual, a pesar de pretender lo contrario en ocasiones, cuando se incorpora de lleno al proceso de institucionalización, se convierte en un soporte importante al servicio de la industria y la política cultural desdibujándose por completo su posibilidad de compromiso²⁴.

Para enfrentarnos al asunto nos interesa especialmente la perspectiva crítica desde la que argumenta, por ejemplo, Víctor del Río en el citado trabajo introductorio a la exposición de las labores educativas que se han venido desarrollando en el Departamento de Investigación y Educación del Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano²⁵. Del Río denomina “fantasía de legitimidad” al desfase real que se produce entre lo que los centros pretenden ser y lo que significan verdaderamente para los ciudadanos²⁶. Compartimos su idea de que la legitimidad se encuentra atravesada por la contradicción insalvable entre los discursos propios de museos líquidos y

²³ Cf. Víctor DEL RÍO, “La educación artística ante el fraude del conocimiento”, en Olga FERNÁNDEZ y Víctor DEL RÍO (eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*, Valladolid, Museo Patio Herreriano, 2007, p. 28.

²⁴ Cf. José María PARREÑO, *Un arte descontento. Arte, compromiso y crítica cultural en el cambio de siglo*, Murcia, CENDEAC, 2006.

²⁵ El trabajo nos resulta de especial interés porque refleja en sí mismo el poder de la ambivalencia con la que debemos enfrentarnos a estos asuntos. Ello es así porque junto a la sintética y aguda crítica a los desfases del sistema arte que se plantean en la primera parte se le suma una sorprendente autosatisfacción con la que el Museo Patio Herreriano y su equipo de investigación y educación quedaría excluido de los condicionantes políticos y de legitimidades interesadas. Somos bien conscientes de que en un libro de corte institucional, en el que se enmarca su presentación, es de todo punto imposible llegar hasta el final de la denuncia, sin embargo eso no evita la decepción de los lectores.

²⁶ Víctor DEL RÍO, op. cit., p. 26.

las prácticas reales de museos sólidos, teniendo en cuenta la terminología que hemos propuesto en el apartado anterior. El desfase entre conservación/exposiciones y educación/acción cultural no sólo tendría una raíz eminentemente cultural generada por el propio devenir del arte contemporáneo, sino que encuentra en su misma estructura el carácter instrumental de las profesiones que tiene que ver con la cultura en el proceso de adquisición de estatus y del consiguiente reconocimiento social desde el punto de vista económico y de prestigio. De este modo, tal como señala Del Río “el negociado de un estatus profesional de los agentes implicados en el sistema de legitimaciones de la institución arte, ya sean artistas, comisarios o conservadores, impide que en su mayoría se rebajen a trabajar sobre su propia relación con los públicos o sobre los aspectos contextuales que generan las obras”²⁷. Se rescata, en este sentido, la tensión establecida entre el carácter sólido de la democratización cultural, es decir, la que tiene que ver con las propuestas verticales de las élites extensibles al mayor número de ciudadanos y la posibilidad horizontal, propia del auténtico ejercicio de democracia cultural, en el que se lima la sacralización de directores y comisarios en su ejercicio de filtro cultural actual.

²⁷ Ibidem, p. 27. Ciertamente, e intentando ser lo menos demagógico posible, a todos nos resulta difícil situar en nuestra imaginación a los directores de los grandes museos implicados de lleno en una actividad de su institución que tuviera que ver, por ejemplo, con algún programa de arte y mediación educativa para la tercera edad; por contra, resulta especialmente sencillo vincularlos con el rastreo internacional de contenidos artísticos, con el comisariado de exposiciones y con la edición de catálogos. Si bien nos consta que este prejuicio razonable tiene tendencia a desmontarse en los discursos también nos consta que permanece bien arraigado de forma recurrente en las prácticas; probablemente por este asunto que consideramos aquí del doble lenguaje y sus correcciones políticas que mantienen en ocasiones los gestores principales de las instituciones culturales. Me permito, sobre este asunto, y a modo ilustrativo, hacerme eco del irónico episodio de decepción que relata María Acaso López-Bosch: “Un ejemplo que ilustra de lo que estamos hablando es el siguiente: en el suplemento cultural *Babelia*, del diario *El País* del sábado 19 de noviembre del 2006, Manuel Borja-Villel, director del MACBA (Museu d’Art Contemporani de Barcelona), en una entrevista titulada “Debemos desarrollar en el museo una pedagogía de la emancipación” afirma: «La cultura se está convirtiendo cada vez más en una industria y el hecho cultural o artístico es un elemento de consumo. No puede desarrollarse una política educativa alternativa sin que las historias que se digan sean también alternativas. *El museo debe desarrollar una pedagogía de la emancipación*, como algo que nos permita entender intelectualmente qué somos y lo que hacemos en un orden social determinado». (La cursiva es de la autora de la cita.)

Esta afirmación demuestra que las intenciones del museo son claramente educativas y refleja este periodo que estamos viviendo de reconocimiento de la función educativa en los centros de arte. Al leerlo me sentí gratamente sorprendida, y pensé: “Este artículo es el principio de una nueva era”. Mas poco después conocí a una de las educadoras temporales del MACBA, la cual me confesó que les contrataban mediante una empresa de empleo temporal, que no pasaban por ningún proceso de formación y que les pagaban tres euros la hora... Así que, de lo que dice el director en los medios a la cruda realidad de la práctica de la educación artística, hay, como siempre, un enorme abismo, porque, aunque hemos conseguido que la educación esté presente, esta presencia sigue siendo periférica, que no central, de manera que los recursos de los que los museos disponen para la pedagogía siguen siendo muy precarios”. María ACASO LÓPEZ-BOSCH, “¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales”, en R. CALAF, O. FONTAL y R. E. VALLE (coords.), op. cit., p. 76.

Además es preciso tener en cuenta que este lastre de la legitimación se encuentra atravesado también por otro asunto especialmente significativo como es el de la feminización de la mediación educativa en centros y museos de arte contemporáneo. Las rémoras de la educación formal sobre el asunto, que poco a poco se van neutralizando, están proyectándose de manera espontánea en estos otros ámbitos pedagógicos. Un vistazo general a los equipos que integran los departamentos educativos, a los investigadores implicados en la reflexión y la estructuración de los estudios que puedan consolidar unas prácticas docentes bien enmarcadas y bien reconocidas y, por extensión, a la bibliografía sobre el asunto, nos muestra la preponderancia de mujeres en estos ámbitos, en contraste con la predominancia de varones en puestos directivos y de decisión.

Para ir finalizando ya, y antes de extraer algunas conclusiones desde un punto de vista hermenéutico, tendríamos que apuntar, aunque fuera brevemente, que otro de los grandes retos de la mediación educativa en espacios no formales de educación desde el arte es el del carácter nómada de la propia cultura, es decir, el de los dinamismos de la multiculturalidad y todo lo que ello conlleva desde una perspectiva crítica, metodológica e incluso semiótica. Para Efland, Freedman y Stuhr, el problema de la multiculturalidad es un problema central en los intereses educativos del arte. En su trabajo *La educación en el arte postmoderno*²⁸, estos autores son bien conscientes de la dificultad de conciliar en ocasiones las cuatro ideas vertebrales que, según ellos, darían cuerpo a un currículum postmoderno desde el punto de vista del arte. Los cuatro aspectos son: 1) La toma de conciencia de la incredulidad sobre los grandes relatos de emancipación y la necesidad de filtrar la consiguiente vulnerabilidad procedente de la modernidad estética desde la perspectiva de los relatos particulares, siempre abiertos y provisionales, de individuos y grupos; 2) la neutralización de las ventajas sociales que comporta la identificación de las disciplinas del saber con las estructuras de poder; 3) las posibilidades explícitas de la estrategia deconstructiva para expresar la oposición y divergencia de formas diversas de cultura; 4) la constatación semiótica de la diversidad de códigos, y su consiguiente diversidad de lecturas, implícita en la diversidad de los fenómenos culturales y artísticos.

La dificultad de conciliación de estos diferentes puntos de vista propios del espíritu de la postmodernidad no impiden, sin embargo, generar una disposición crítica, bien consciente del carácter fragmentario de la cultura y de los intereses insertos en los discursos disciplinares. Ahora bien, más que nunca la aspiración de un mediador-hermeneuta-artista que ha ido surgiendo en el marco de nuestras reflexiones requiere también tener en cuenta el hilo conductor de la memoria líquida como ejercicio fronterizo y de resistencia ante el carácter depredador de lo institucional dentro del sistema arte.

²⁸ Arthur D. EFLAND, Kerry FREEDMAN y Patricia STUHR, *La educación en el arte postmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.

A nuestro modo de ver, la memoria líquida, la memoria liminar y hermenéutica que no se pliega sin más a los intereses instrumentalizadores, es una disposición y un talante especialmente apropiado para la tarea educativa en su conjunto, pero quizás especialmente para la desformalizada. La memoria líquida se encuentra desanclada, no es conservadora, pero al mismo tiempo impide que los flujos constantes de la cotidianidad impidan la posibilidad misma de la mirada. Se trata de un surco de sedimentos vitales por medio de los cuales interactuamos con los otros y en cada caso. Como tal, por tanto, es el recordatorio trágico de la contingencia y el sustento más radical posible de la solidaridad. Sin duda, la afinidad ontológica del arte con la licuefacción hermenéutica de la memoria se convierte en una incomodidad para los intereses espectacularizadores y performativos de la cultura misma. Únicamente desde esta referencialidad nómada de la *phrónesis*, la experiencia puede ser verdaderamente modificante ofreciéndose como respuesta al reto práctico que late en el sustrato antropológico y ontológico de la hermenéutica.

Pensamos, por tanto, sin ingenuidad, que al margen de los procesos curriculares que progresivamente consigan ir imponiéndose políticamente y endureciendo interesadamente la actividad y el espíritu de los espacios educativos no formales de arte, la labor del *phrónimos*-artista-educador-hermeneuta debería ser la de una especie de ironista institucional que le pueda devolver al sistema sus propias contradicciones asintiendo discursivamente a lo establecido pero reventando con inteligencia las prácticas y las representaciones. El artista-mediador-hermeneuta se adecua a la acción en cada caso, hace suya la narratividad y la significatividad procesual de la lectura, piensa en la experiencia como modificación y transformación, y en la educación como un hacer y un decir siempre de otra manera.

La tarea no es sencilla ya que además debe recordar el carácter inercial y apabullante del engranaje institucional y que, por ello, debe habilitar una legítima capacidad de mentir para llevar hasta sus últimas consecuencias la resistencia irónica. Todo ello, por supuesto, hasta que comience a ver en peligro su propio puesto de trabajo. ¿No?