



AusArt

ISSN: 2340-9134

ISSN: 2340-8510

javier.diez@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Akutain Ziarrusta, Ainhoa
Por una educación desordenada
AusArt, vol. 13, núm. 1, 2025, Enero-Junio, pp. 21-29
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.26944>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695881095001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

POR UNA EDUCACIÓN DESORDENADA

Ainhoa Akutain Ziarrusta

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Dpto. Escultura y de Arte y Tecnología

Resumen: Mientras atendemos nuestro pensamiento sobre el arte, hemos de aventurarnos en otras lógicas y ponerlas en su centro de pensamiento complejo. En este caso su transmisión en las aulas. Para lo cual es necesario explorar una tensión previa: aquella que aparece entre la transmisión y la instrucción. A este respecto, la noción de desorden aplicada a esta intervención responde, no sólo al hecho de que el arte nos ha enseñado que para vivir no se puede ser conformista, sino que también no hay una definición precisa para su docencia. Si la educación pretende recoger desde el arte el peligro de la especulación formal que empieza y acaba en sí misma, no puede más que mostrarse abierta a una aspiración de experiencia

Palabras clave: TRANSMISIÓN; COMPLEJIDAD; PROCESO; DESORDEN; ACTITUD

FOR A DISORDERED EDUCATION

Abstract: As we attend to our thinking about art, we must venture into other logics and put them at the center of complex thinking. In this case, the transmission of art in the classroom. However, it is necessary to explore a previous tension that appears between transmission and instruction. In this sense, the notion of disorder applied to this paper refers to art's inherent unpredictability and non-conformity. It is not only because art has taught us that we cannot be conformists but also because its teaching has no precise definition. Suppose education pretends to gather from art the danger of formal speculation that begins and ends in itself. In that case, it needs to be open to a shared experience that will be continually overwhelmed and questioned but which, in exchange, offers us a dynamic, continuous reality that is not threatened by a conclusive end.

Keywords: TRANSMISSION; COMPLEXITY; PROCESS; DISORDER; ATTITUDE

Akutain Ziarrusta, Ainhoa. 2025. «Por una educación desordenada». *AusArt* 13 (1): 21-29. <https://doi.org/10.1387/ausart.26944>

Si atendemos a los modos de hacer en arte, comprobaremos que se forma a partir de las conexiones o enlaces no evidentes que hacemos cada una de nosotras y nosotros entre lo que vivimos, sentimos, vemos, leemos, escuchamos, olemos. De ahí que se establezca su esencia en el pensamiento complejo. Es desde esta subjetividad no evidente propia de la creación donde se ha logrado evidenciar la naturaleza propiamente desordenada de nuestro conocimiento y, por mucho que se le haya intentado disciplinar, categorizar y fragmentar, podríamos afirmar -sin errar en exceso- que el conocimiento es desordenado.

Actualmente entendemos que los objetos, sucesos y demás situaciones que conforman nuestro contexto constituyen un interminable intercambio de conexiones disímiles, ajenos a cualquier intento de comprensión evidente. Su incitación a toda clase de circunstancias y características históricas, políticas, sociales, materiales y lingüísticas forman, a su vez, una red de intercambios materiales y simbólicos de tal magnitud, que nos procura, haciendo uso de las palabras de Ricard Solé (2010), una red de redes en continua experimentación y expansión. Es decir, si bien toda dirección que se emprenda ya tiene un sentido dado, un enlace previamente conectado, o tan inmediatamente conectado que nos hace creer que ha existido siempre, hemos sido capaces de reconocer que la realidad del mundo no es una mera narrativa unificada, sino que equivale a un conjunto de recuerdos o hechos contradictorios que vislumbramos en nuestra rutina diaria y que sostiene de manera furtiva a nuestros ideales y aspiraciones. Todo ello da lugar a una complejidad -de *complexus*: lo que está tejido en conjunto- que mostrará una faceta u otra según cómo se aborde la red o las subredes que la involucren. La realidad, además de abierta, es múltiple.

A pesar de que gran parte de la sociedad actual continúa viendo el arte como un mero dispositivo de decoración o entretenimiento, Chus Martínez alega que es el futuro del conocimiento, pues no hay disciplina que pueda actuar sobre él como un objeto pasivo (2023, 71). Así, nos dice Martínez, el arte logra preservar la potencialidad del conocimiento fuera de sus reglas, de la especulación en el sentido más poderoso del término. Con ello, la descrita realidad del mundo reside en el arte, que es inseparable de su procedimiento investigativo, pues busca exponer cómo los diversos elementos -materiales y conceptuales- interactúan para producir un determinado efecto:

Y así, la frase de moda «El arte es la producción de conocimiento» esconde una verdad -aunque no la casual y productivista que aquí se implica. El arte tiene una fuerte relación con el conocimiento porque el pensamiento tiene lugar en el arte, en los intersticios de la visibilidad y el discurso. Pero esto es diferente de ser un lugar donde se producen argumentos, se desarrollan pruebas y se dan evidencias concluyentes. Pensar hace que ver y hablar alcancen sus límites. (Martínez 2023, 74)

Ahora bien, frente a una coreografía consensuada de prácticas, objetos e ideas destinada a subrayar una determinada dimensión social -o

mecanismos ideológicos que nos construyen el acceso hegemónico de nuestro contexto circundante-, quienes estamos involucradas e involucrados en esta cuestión de la creación sabemos que nos conviene trabajar desde la comunidad de sentido, pues es lo único que legitima nuestro trabajo. Más aún cuando la sociedad continúa siendo escéptica ante los polimorfismos, o se siente desolada ante un significado o forma no identificada. Si nos remitimos a la noción de conforme comprobamos que remite a aquella persona satisfecha, acorde con algo, pero también a una persona sumisa ante la adversidad o el contratiempo. De ahí, quizás, el recurso de Txomin Badiola hacia la mala forma, dándonos a entender que es la forma necesaria, la pertinente, y analizable desde sus efectos (2019, 71). Esta mala forma se sujeta en el espacio de los demás, asume y desarrolla contradicciones dentro de ella misma, para lo cual: «resulta necesario no evidenciar el principio de su acción; tampoco en dar salida, de manera más o menos transparente, a un contenido preestablecido». Ha de realizarse, a cambio, de una manera incompleta y fluctuante, «fuera de la comprensión pero con la posibilidad de ser experimentado más allá de lo que se pueda decir o de la literalidad material con la que se presente» (Badiola 2019, 70, 78). Es, concretamente, a partir de esta consciencia hacia el gesto polisémico dentro de la constelación moldeada por la forma, el discurso y la ideología cuando se nos posibilita introducirnos en el seductor desorden de lo uno y lo múltiple del señalamiento en el campo expandido (o situación dialéctica como le gustaba referirse a Robert Smithson), donde las estructuras no cesan de deshacerse y rehacerse, y nuevamente deshacerse y rehacerse para involucrarnos de lleno en la acción, en el proceso. Y, de ahí, al célebre concepto de *rizoma* de Guilles Deleuze y Félix Guattari (1972), cuyas nociones de alianza, ser-entre, movimiento transversal o tejido de la conjunción 'y...y...y...', que arrojan como resultado un todo que las supera, podrían ser relacionadas con el concepto de relativismo relativo propuesto por Donna Haraway (2016), para quien identificar un saber situado nos involucraría a nosotras y nosotros, que trabajamos desde la creación en arte, no solo en la cuestión pertinente de atender lo complejo, lo contradictorio, lo estructurante en lo que a la producción y transmisión de arte se refiere, sino también a preguntarnos cuál es su ubicación actual.

La transmisión en arte implica en este sentido interrogarse sobre lo que en realidad sabemos, cuando en realidad no existe aquello que llamamos saber. Una cosa puede existir por sí sola, pero el saber no, nos dice Jan Verwoert (2011, 13). Para que exista ha de encarnarse, ha de pasar necesariamente de un cuerpo a otro y, como leemos a Sócrates en *El banquete* (Platón) el saber no reside en quien da (el amante), ni siquiera en quien recibe (el amado). Ni en uno ni en otro. Existe entre ambos, ya que no puede existir fuera de la relación establecida en el momento en que se transmite de uno al otro. Algo parecido recogemos del *ego cum* trazado por Jean-Luc Nancy (1979) en relación al pensamiento, quien nos indica que el pensar no se da como algo individual, *cogito ergo sum* (pienso luego existo), puesto

que, si la esencia del ser supone una coexistencia, a su vez el pensamiento coexiste, se da entre uno y otro, *cum* (con) el otro. Lo que conlleva, asimismo, a que nos desvinculemos de la arrogancia del conocimiento asumiendo la responsabilidad de la ignorancia, como le gusta apuntar a Luis Camnitzer (citado en Pascual & Lanau 2018, 73).

El arte ha aprendido a transformarse desde esta vivencia y, a través de ella logra, como señala Chus Martínez (2018) hacernos más frágiles, pero también más hábiles y flexibles a la hora de imaginar otras formas de pensar y de poblar. Aquí es donde reside el pensamiento divergente, en las conexiones subjetivas y rizomáticas que tienen lugar en los procesos artísticos y que nos llevan a lugares que no son evidentes. Consiste, básicamente, en la puesta en relación de los vínculos y el cuidado de las relaciones, de las expectativas, de las indecisiones, de las decepciones, de los esfuerzos, de las responsabilidades respecto al otro y, obviamente, del cuidado de una misma y de uno mismo. Hemos aprendido también que el arte dota de una mayor profundidad sensible al contexto que nos rodea y, con ello, que el arte trabaja para el bien común atravesándose por una labor que necesariamente es íntima y personal, pero en absoluto egoísta y autorreferencial. Pues todo arte, por muy íntimo que sea, siempre termina siendo compartido. Es decir, termina siendo público. Este vínculo llega hasta la esencia de la creación, haciéndonos conscientes, asimismo, que crear es relacionar. Crear una serie de relaciones tales que hagan emerger algo que antes no existía. Dar cuenta de ese algo aún no presente no es más que tomar cierto objeto o realidad ya existente dentro de la cultura y devolvérsela transformada, desnaturalizada; el replay de Chris Marker (1994, 84): «¿Qué es lo que nos proponen los juegos de vídeo, qué dicen más de nuestro inconsciente que las obras completas de Lacan? Ni dinero ni gloria: una nueva partida». Puede parecer sencillo, pero es difícil y delicado al mismo tiempo, ya que envuelve la transformación de lo contingente en presente desde una alteración de nuestro propio discurso y, en especial, de nuestras presunciones. Y sin esta correspondencia no se pueden desmentir las realidades que han ocupado previamente el lugar del objeto con el que se está trabajando. Ni tampoco dar sentido desde donde no lo hay.

Si el arte no puede ser reducido a un significado externo, a un sistema previsible y cerrado en sí mismo, haciendo uso de las palabras de Claude Lévi-Strauss, deberíamos de jugar sin seguridad, arreglándonos para ello con lo que tenemos¹. Pues el juego seguro se limita no más que a la sustitución de piezas dadas y existentes; presentes (Lévi-Strauss [1964] 2014, 55-59). En una línea similar, Giorgio Agamben (1970) mira al arte y nos recuerda la importancia de un proceso trabajado entre el cálculo y el juego, entre orden y desorden evitando, al respecto, un conocimiento fundamentado en el consenso. Este modo de hacer no queda resuelto con el mero agregado de los diferentes, sino que la forma debe de sujetar cierto ritmo, cierto movimiento contrapuesto que lo convierte en estructura. Para lo cual resulta imprescindible que cada elemento del conjunto funcione en relación o dependiendo

del resto (Agamben [1970] 2005, 161). Con ese juego no seguro se da cabida al error, a que podamos equivocarnos sin que por ello nos recriminemos. Se entrega también a la indeterminación, a entrever su concepción y, por medio de tanteos, nos procura cierta alteración en la comparación banal de su forma habitual. Decía Roland Barthes de sí mismo que, cuando escribía, el primer discurso que se le ocurría era banal y solo luchando contra esta banalidad original podía, poco a poco, escribir aquello que vendría a ser una banalidad corregida (Barthes citado en Verón 1999, 27). Para él, la banalidad es el discurso sin cuerpo². No ocurre nada.

Al tomar la decisión de enseñar arte se deduce que se participa en el deseo colectivo de producir conocimiento, aprender entre todas y todos, cuestionar un saber supuestamente preexistente y, para mí lo más revelador, acoger desde la cercanía y la humildad a las diversas existencias que se están construyendo. Frederick Kiesler señalaba al respecto: «Cualquier problema, grande o pequeño requiere una gran humildad: permitirle contar lo que quiere, en lugar de decirle al problema cómo debe ser resuelto. Se desarrollará a partir de su propio concepto interior, que debe ser escuchado y comprendido» (Kiesler 1951, 94). Es decir, al igual que en cualquier proceso en creación, en su transmisión en el aula no ha de haber lugar para imponer la materialización de cierta idea o voluntad; de ir buscando algo concreto, naturalizado, dentro del sistema de conocimiento legítimo y representable. Acordar un programa cerrado donde instituir cómo dirigiremos nuestras clases desde el inicio del curso hasta su final, no sólo resulta contraproducente, sino que también implica una relación insincera hacia las bases que conforman la esencia del arte y, por tanto, del conocimiento. Al contrario, cuando en la base del aprendizaje está indagar en lo que no sabemos, en atrapar incertidumbres o en intentar trabajar desde formas y lenguajes más próximos a lo complejo, se supone que hay que procurar que la sensibilidad de cada estudiante no sea exclusivamente reactiva, sino alteradora ante un simulacro táctico consensuado. Para lo cual se poseen únicamente tanteos, rodeos, intuiciones y ejemplos que intentarán favorecer el desarrollo de unas estrategias o herramientas propias en cada singular. Y, como en cualquier proceso implicado con la creación, estas herramientas han de ser continuamente reinventadas y, a menudo, improvisadas, tanto por el estudiante como por la docente. De otro modo, no se producirán probablemente las posibilidades y los procesos dinámicos que relativizan muchas de las cuestiones que a día de hoy las tenemos asumidas. Acorde con lo expuesto, María Acaso propone que, de las secuencias cortas, no conectadas entre sí, se pase al proceso como paradigma: «Mientras que la lógica del fragmento no nos permite descansar, enredada como está en sus dinámicas capitalistas, el proceso nos permite equivocarnos, avanzar, regresar, tomarnos unas vacaciones para, desde el vacío opuesto a las páginas saturadas, poder continuar con el trayecto de las preguntas» (Acaso & Megías 2017, 145).

Si en el aula, además, nos acogemos a la diferencia y a la autonomía de un proceso singular, se pueden establecer relaciones no competitivas, donde cada una de nosotras, nosotros, puede ser quien es sin necesidad de responder a requerimientos externos, aunque sí a exigencias propias del saber específico del arte. Lo que potencia el aprender a diferenciar cuándo se está respondiendo a una misma, a uno mismo, y cuándo se trabaja por un objetivo que le es ajeno. Lo que fomenta asimismo el acceso a la intimidad de una técnica autónoma y propia para el manejo con la realidad, no únicamente desde las virtudes de cada una de nosotras y de nosotros, sino también desde las vulnerabilidades o flaquezas con las que también nos componemos. Esta manera de abordar la docencia demanda ensayar formas de vida alejadas de lo que Marina Garcés (2019) describe como cultura delegativa. Es decir, evitando que deleguemos en otros para que piensen y decidan por nosotras, por nosotros, lo que produce, al mismo tiempo, una cultura que nos convierte en clientes de aquellos a los que hemos delegado decisiones y posiciones. Para lo cual, resulta imprescindible que el conocimiento que surja de esta experiencia se oponga al conocimiento importado, que es aquel que ha sido generado por quienes tienen el poder para que los estudiantes lo incorporen. También resulta imprescindible para que pueda darse el conocimiento producido a través de la experiencia y no sólo una experiencia personal. En definitiva, si queremos tentar otras maneras de habitar, de vivir en un lugar, se ha de solicitar en su transmisión coherencia con las propias bases que la fundaron, es decir, que se encaminen hacia la honestidad de lo verosímil; sentidos en espera que se convierten, por su misma indefinición, en preámbulo o epílogo de lo que podemos entender como ambigüedad. De ahí la necesidad de una educación desordenada.

Referencias bibliográficas

- Acaso López-Bosch, María & Clara Megías Martínez. 2017. *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Prólogo, Luis Camnitzer. Barcelona: Paidós
- Agamben, Giorgio. (1970) 2005. *El hombre sin contenido*. Traducción de Eduardo Margareto Korhmann; edición a cargo de Alicia Catalán. Barcelona: Áltera
- Badiola, Txomin. 2019. *Malformalismo*. Madrid: Caniche
- Barthes, Roland. (1957) 1997. *Mitologías*. Traducción de Héctor Schmucler. Madrid: Siglo XXI
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. (1972) 2002. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta. Valencia: Pre-textos
- Derrida, Jacques. (1966) 1998. «Firma, acontecimiento, contexto». Comunicación del Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de Lengua Francesa (Montreal 1971). En *Márgenes de la filosofía*, traducción, Carmen González Martín, 347-372. Madrid: Cátedra
- Garcés Mascareñas, Marina, dir. 2019. *Humanidades en acción: Utilicemos el Aula oberta para saber, hacer y comprender; Varios autores exponen su mirada en relación con unas humanidades transformadoras*. Barcelona: Rayo Verde
- Garcés Mascareñas, Marina. 2019. «Nuestros bienes comunes no son productos que nos ofrece el Estado, son nuestras conquistas». *elDiario.es*, 18 feb. https://www.eldiario.es/cultura/filosofia/cliente-ciudadano-volver-pensar-publico_128_1691789.html
- Kiesler, Frederick. 1951. «A symposium on how to combine architecture, painting and sculpture». Organized by Philip Johnson, held at the Museum of Modern Art, New York. *Interiors* 10
- Haraway, Donna Jeanne. (2016) 2020. *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Traducción de Helen Torres. Bilbao: Consonni
- Lévi-Strauss, Claude. (1964) 2014. *El pensamiento salvaje*. Traducción de Francisco González Aramburo. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Macksey, Richard & Eugenio Donato, eds. (1966) 1972. *Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre: Controversia estructuralista*. Simposio Internacional los Lenguajes Críticos y las Ciencias del Hombre (Baltimore), traducción de José Manuel Llorca. Barcelona: Barral
- Marker, Chris. 1994. «A free replay: Notes sur *Vértigo*». *Positif* 400: 79-84
- Martínez Pérez, Chus. 2018. «Cualquier práctica artística es el futuro: Entrevista a Chus Martínez». por Rosa Naharro. *A*-Desk: Critical Thinking*, 19 feb. <https://a-desk.org/magazine/cualquier-practica-artistica-futuro-entrevista-chus-martinez/>

- Martínez Pérez, Chus. 2023. *The complex answer: On art as a non-binary intelligence*. London: Sternberg
- Nancy, Jean-Luc. (1979) 1996. *Ego sum*. Traducción y prólogo de Juan Carlos Moreno Romo. Barcelona: Anthropos
- Pascual Otero, Andrea de & David Lanau Latre. 2018. *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Platón. (370 a.C.) 2014. *El banquete*. Traducción de Patricio de Azcárate. Madrid: Taurus
- Solé Vicente, Ricard. 2010. *Redes complejas*. Barcelona: Tusquets
- Verón, Eliseo. 1999. *Efectos de agenda*. Barcelona: Gedisa
- Verwoert, Jan. 2011. «Saber es sentir: Sobre el hecho de presenciar lo que se siente y la economía de la transferencia». En *En torno a la investigación artística: Pensar y enseñar arte; entre la práctica y la especulación teórica*, Jan Verwoert et al.; traducción, Miguel Martínez-Lage. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona

Notas

- 1 Jacques Derrida dirá al respecto: «Lévi-Strauss ve la necesidad de tomar prestados los instrumentos reflexivos, las herramientas, incluso los propios conceptos de una herencia más o menos devastada. Se ha llegado a decir que su *bricolage* era el lenguaje crítico mismo. También que todo discurso es *bricoleur*» (Derrida [1966] 1998).
- 2 Barthes opera con el procedimiento que designará como «la estrategia de la *paradoja*» contra la «arrogancia de la *doxa*» y añadirá al respecto: «El punto de partida de esa reflexión era, con frecuencia, un sentimiento de impaciencia ante lo 'natural' con que la prensa, el arte, el sentido común, encubren permanentemente una realidad que no por ser la que vivimos deja de ser absolutamente histórica: en una palabra, sufría al ver confundidas constantemente naturaleza e historia, en el relato de nuestra actualidad y quería poner de manifiesto el abuso ideológico que (...) se encuentra oculto en la exposición decorativa de lo evidente-por-sí-mismo» ([1957] 1997, 8).

(Artículo recibido: 19/09/2024; aceptado: 12/11/2024)