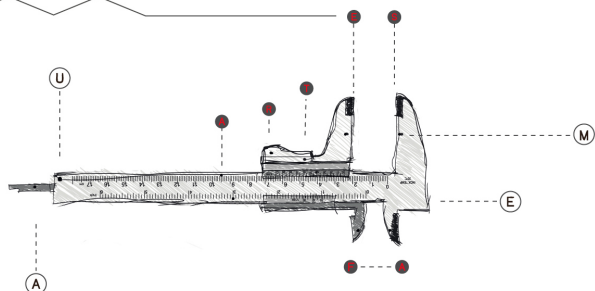


Evaluación en la profesionalización de las artes visuales



Janitzio Alatriste Tobilla
compilador

Cynthia Ortega Salgado
Eduardo Bernal Gómez

Álvaro Villalobos Herrera / Rían Lozano

Evaluación en la profesionalización de las artes visuales

N
85
.E83
2014

Evaluación en la profesionalización de las artes visuales / Janitzio Alatraste - Tobilla...[et. al.]. --1ª ed.-- Toluca, Estado de México: UAEM, Facultad de Artes, 2014.

124 p. ; 21 cm.

ISBN: 978-607-422-565-5

Incluye referencias bibliográficas (106-107)

1. Arte -- Enseñanza -- Evaluación. I. Alatraste- Tobilla, Janitzio.

Primera Edición noviembre 2014

Evaluación en la profesionalización de las artes visuales

Janitzio Alatraste - Tobilla, Cynthia Ortega - Salgado,

Eduardo Bernal - Gómez, Álvaro Villalobos - Herrera / Rían - Lozano.

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Oriente, C.P. 50000

Toluca, Estado de México

<http://www.uaemex.mx>

Este libro es resultado del proyecto de investigación del mismo nombre del Cuerpo Académico *Arte como Conocimiento* de la Facultad de Artes de la UAEMex.

Dictaminado favorablemente conforme a los lineamientos editoriales del Comité Editorial de la propia Facultad.

La publicación de este libro se financió con recursos del PIFI 2013.

Administración 2013-2017 de la Facultad de Artes



Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución 2.5

México (CC BY 2.5). Para una copia de esta licencia visite <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/mx/>. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos y culturales siempre que se cite la fuente. Disponible para su acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx/>

Citación:

Janitzio Alatraste (2014), *Evaluación en la profesionalización de las artes visuales* (ISBN: 978-607-422-565-5), México, Universidad Autónoma del Estado de México

Edición y diseño: José Luis Vera Jiménez

Corrección de estilo: Consuelo Barranco Monroy

Formación: Nadia García Espino

Portada: Yuriko Rojas Moriyama / F. Oliver Hernández Gómez

ISBN: 978-607-422-565-5

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Evaluación en la profesionalización de las artes visuales

Janitzio Alatríste-Tobilla
compilador

Cynthia Ortega-Salgado
Eduardo Bernal-Gómez

Álvaro Villalobos-Herrera / Ríán-Lozano



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

7	INTRODUCCIÓN
15	I. EL ÁMBITO DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA, UNA PRÁCTICA DE TALLER ENDURECIDA E INCONSCIENTE <i>Janitzio Alatríste-Tobilla</i>
16	El taller como repetición inconsciente
21	El fenómeno de la producción artística desde la faneroscopia
23	Fenomenología de la creación
24	El fenómeno de la producción artística en la psique, Peirce y Lacan
31	II. EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA DE ARTE <i>Cynthia Ortega-Salgado</i>
35	La importancia de la evaluación en la enseñanza del arte
38	Tiempos discordantes en la enseñanza del arte
45	Fines de la educación contra fines del pensamiento
48	Problemas para ejercer el pensar
49	Procesos reflexivos en la enseñanza artística del siglo XX
53	La generación de conflicto como punto clave en la evaluación de las artes
57	El uso del conflicto en la evaluación
63	III. EL ÁMBITO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN ARTE <i>Eduardo Bernal-Gómez</i>
72	Justificación disciplinaria
76	Antecedentes generales de los programas de posgrado en artes plásticas en México
81	Situación actual de los posgrados, en razón de las políticas educativas actuales
93	IV. EL ÁMBITO DE LA ESTÉTICA. VISUALIDAD CONTEMPORÁNEA Y ESTUDIOS VISUALES, COROLARIO DE VALORACIÓN GENERAL <i>Álvaro Villalobos-Herrera / Rían-Lozano</i>
97	Estudios de cultura visual: indefinición e indisciplina
98	Los estudios visuales y su posición en el mundo
100	Los estudios visuales y el desarrollo de una visualidad sensible
104	Los estudios visuales frente a las lógicas mercantiles. Una propuesta "altermoderna"
109	CONCLUSIONES
	MODELO DE EVALUACIÓN
118	Modelo de evaluación por inferencias lógicas
119	Criterios de evaluación por inferencias lógicas

INTRODUCCIÓN

El interés por desarrollar este proyecto surgió de una problemática concreta: la falta de esquemas metodológicos para abordar la pedagogía artística dentro de las convenciones de protocolos institucionales académicos de evaluación e investigación. Esta evidente carencia se presenta en las escuelas profesionales de arte en México y se refleja fundamentalmente en dos situaciones: bajos índices de titulación y falta de interés de las plantas de profesores por la investigación.

Hechos sin duda complejos que responden a una gran cantidad de factores. Este trabajo intenta abocarse sólo a uno de ellos: la falta de modelos metodológicos que permitan organizar y registrar un proceso de creación y producción artística en el contexto de las academias de arte, dentro de esquemas simbólicos que hagan posible la transmisión de una dinámica de la creación y evaluación que hasta hoy ha quedado mitificada como “misteriosa”, “inaprensible” o en el mejor de los casos “confusa”.

Al analizar el contexto de esta circunstancia en las academias de arte, también resulta importante como parte de ella la tradición anti académica que el arte contemporáneo asume, desde las vanguardias de principios del siglo XX. Este “anti academicismo” produce dos fenómenos antagónicos en nuestro país: un rechazo de los sistemas artísticos por las instituciones académicas, y el desprestigio de la práctica docente del arte, incluso por los mismos docentes de las escuelas, creándose el mito del profesor de arte como artista

frustrado y una separación entre la academia de arte y los circuitos de reconocimiento y difusión del arte. La idea de este antagonismo es tan potente en los sistemas artísticos en particular y en la sociedad en general que aún subsiste la duda en las autoridades educativas del país por incluir en programas de apoyo financiero a la educación del arte, entendido éste como un área del conocimiento.

El resultado de esta concepción prejuiciosa hacia el arte arroja que en nuestros sistemas educativos profesionales no se haya todavía formado un cuerpo sólido de académicos-artistas, que investiguen tanto el fenómeno artístico como sus posibilidades de transmisión, comunicación y evaluación, en esquemas pedagógicos actualizados.

Quizá el problema metodológico de origen para la posibilidad de conciliar el conocimiento que una producción artística genera y su posible evaluación, con los esquemas académicos tradicionales, podría ser el paradigma inconsciente y naturalizado de una separación artificial entre teoría y práctica. Esta idea es evidente en nuestros sistemas educativos a todos los niveles. Se tiene la tendencia a jerarquizar como conocimiento a la teoría sobre la práctica; para corroborar esto basta reflexionar sobre la distribución de los créditos en los planes de estudio.

La producción artística es intrínsecamente una actividad caracterizada por una práctica y una teoría integradas de manera indisoluble pero, culturalmente el quehacer del artista visual ha sido entendido con un énfasis en el hacer más que en el pensar, este acento genera formaciones profesionales inclinadas hacia un dominio de los procesos técnicos, aprendidos tradicionalmente en un taller y soslayando aspectos conceptuales inherentes a la creación. Este hábito es en parte, origen de la poca participación e interés de las comunidades académicas de las escuelas de arte por la reflexión teórica y por la investigación.

La gran mayoría de los docentes en arte, además de su práctica docente, realizan una producción artística personal. En esos procesos creativos están implicados una gran cantidad de conceptos en la realización, la generación de sentido e inserción en los sistemas de reconocimiento de las obras creadas. Si los profesores y estudiantes de arte tuvieran una herramienta teórica que les permitiera comprender su producción artística en una reflexión analítica, una práctica conceptual y un esquema de evaluación, sería posible que el interés por la investigación en las academias de arte se fortaleciera, sin embargo, esta herramienta teórica y metodológica debería ser capaz de organizar el conocimiento surgido en un proceso creativo, considerando que teoría y práctica son indisolubles y toda separación es artificial e infructuosa, pero además requiere un nivel de abstracción capaz de incorporar en sistemas de registro simbólico, los aspectos emotivos, fundamentales en todo proceso artístico.

Esta herramienta teórica por el momento no existe en los contextos universitarios pues, como ya se dijo, esta reflexión propiamente artística ocurre ajena a las universidades debido a la tradición del arte contemporáneo como antiacadémico.

Los procesos tradicionales de investigación para el arte se enfocan en el estudio de obras artísticas ya existentes y los procesos de producción de éstas quedan excluidos de las reflexiones, además los discursos se producen predominantemente en campos disciplinarios como la historia del arte, las teorías de la forma y en menos casos de la filosofía y estética.

La reflexión sobre los procesos de creación es un objeto de estudio lejano al investigador proveniente de estas disciplinas. Quizá los artistas tuvieran una mayor posibilidad de cercanía con ese objeto de estudio y con un posible ámbito de pertinencia para su evaluación.

La formación de cuerpos de investigadores dentro de las escuelas de arte es una necesidad urgente ante la emergencia de los estudios superiores de arte en todo el país. Investigadores de arte que surjan del quehacer creativo, no historiadores del arte ni críticos que validen obras ya realizadas como tampoco teóricos que aborden al arte como fenómeno psicológico, sociológico o filosófico y no porque este conocimiento sea irrelevante o no sea materia prima sobre el “hacer” del arte, sino porque lo que hace falta es la aportación del artista sobre la creación como proceso, ya que este conocimiento resulta indispensable para la expansión de las estrategias de producción artística y éstas son, en muchos sentidos, el principal contenido y misión de las escuelas de arte.

Estos cuerpos de investigadores de arte serían capaces de proporcionar más elementos conceptuales a los estudiantes para que los procesos de titulación sean más eficaces y las graduaciones se produzcan en mayor medida, sin embargo, para hacer posible esto se requiere, como ya lo recomiendan los CIEES¹, modelos de titulación más cercanos a la disciplina creativa y no pedirle a un estudiante de arte al final de su formación escolarizada un planteamiento metodológico que nunca se le impartió.

Finalmente, como parte de esta problemática planteada debemos agregar que los sistemas tradicionales y concepciones de investigación dentro de las instituciones encargadas de su procuración se encuentran poco actualizadas; por decirlo de algún modo, no ofrecen alternativas de comprensión a esquemas epistemológicos que permitan la comprensión de fenómenos de mayor complejidad que los objetos de estudios estandarizados de la investigación tecnológica o aplicada.

¹ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de los Estudios Superiores, CIEES.

Estos formatos y concepciones institucionales que confunden métodos con metodologías de ningún modo son pertinentes en el conocimiento artístico, sus presupuestos de “certeza”, “verdad”, “utilidad”, “eficiencia”, “comprobación”, resultan insuficientes cuando no inoperantes en un quehacer creativo. Por ello, igualmente es urgente el apoyo a las comunidades académicas para la creación de un conocimiento disciplinario congruente con sus objetos de conocimiento y su práctica profesional, así como esquemas de evaluación.

En este contexto se inserta esta investigación, abordando en primer término la posibilidad de construcción de un objeto conceptual como es un modelo de investigación, que intente comprender los procesos de creación para posteriormente, actualizarlo en investigaciones concretas de estudiantes en proceso de titulación, así como posibles esquemas de evaluación de éstos.

El problema es amplio y de solución difícil y a largo plazo, esta aportación será mínima, pero iniciar este proceso de formación en una academia de artistas es fundamental para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior en arte. Sin embargo, como planteamiento inicial para este proyecto, se hace indispensable una reflexión sobre el devenir habitual y tradicional que las academias de artes plásticas han construido, una revisión con mayor detalle de los procesos que se generan en el quehacer de las plantas docentes en las escuelas superiores de arte. En este análisis introductorio se obtiene como una primera conclusión que podría sugerir una conflictiva concepción y práctica tradicional de un taller de producción artística, dentro de la formación académica de los artistas.

**EL ÁMBITO DE LA
PRODUCCIÓN ARTÍSTICA,
UNA PRÁCTICA DE TALLER
ENDURECIDA E INCONSCIENTE**

Janitzio Alatraste - Tobilla

El prejuicio generalizado dentro de los sistemas educativos o de las cúpulas que detentan la propiedad del conocimiento acerca de que, la “práctica” como estrategia cognitiva es inferior a la “teoría”, tiene una historia tan larga que no sería posible argumentarla aquí en su toda su dimensión.

Quizá sólo como un hecho significativo baste comentar la gran cantidad de siglos en los que era costumbre el uso de los guantes por círculos sociales aristocráticos, con la función de proteger sus manos y distanciarse así de toda actividad manual que las dañara, costumbre muy elocuente si queremos inferir el valor cultural que se le otorgaba a toda “práctica” física. Nuestra intención es trascender este prejuicio y ubicar al arte en un carácter de “hacer”, bajo el sentido que Michel De Certeau propone para este fenómeno.

Pienso que, para el caso del arte, este prejuicio ha sido devastador sobre todo en la pedagogía del arte, ya que ha ocasionado que la práctica artística se entienda como fuera de toda posibilidad teórica. Si recuperamos el pensamiento de Michel De Certeau, un “hacer” se entendería en resumen, como el proceso reactivo en la formación de conocimiento. Estas reacciones forman parte de los procesos cognitivos de toda disciplina, de modo que en el arte las dificultades provienen quizá, por estabilizar en exceso esas relaciones reactivas que específicamente en la plástica se crean entre materiales y herramientas a través de la técnica. Esta estabilización o naturalización de procesos genera la creencia en “técnicas correctas” y estas creencias son

el elemento que sostiene la repetición sin crítica de los procesos de construcción artística de muchos talleres en nuestras escuelas de arte.

Sin embargo, creo que es importante mantener la idea del arte como un “hacer”. El “hacer” como concepto. Michel De Certeau sugiere en su libro *La invención de lo cotidiano* que el “hacer” tiene la cualidad de constituirse en una acción *táctica*, frente a la *estrategia* con la que el poder ejecuta su intención de dominio. Esta intención de control del poder, diría De Certeau, se actualiza por medio de la *estrategia*, es decir, una planeación premeditada que cuenta con todos los recursos de expansión, difusión e implantación pero, ante la cual un “hacer”, como el arte, reacciona en forma de *táctica*, relativizando, cuestionando, revirtiendo, resignificando la *estrategia* del poder, apropiándose.

La función básica de una *estrategia* sería la repetición de los mecanismos que el poder propone sobre su campo de acción, mientras que una trasgresión *táctica* se realiza paradójicamente desde un lugar que carece de poder. El poder del pensamiento y el saber legalizado de un aparato de dominio se tambalean ante el encuentro reactivo con aquel que no pretende ni posee el poder, pero actualiza toda información como un fenómeno vivencial cotidiano. De modo que esa cotidianidad deviene conocimiento en acto o bien en palabras de Charles. S. Peirce, pragmático.

EL TALLER COMO REPETICIÓN INCONSCIENTE

Quizá también sea pertinente abundar sobre el carácter inconsciente de una práctica repetitiva de los procesos técnicos ejercitados en el taller de arte. Esa cualidad inconsciente comprendida en el sentido psicoanalítico de inconsciente, es decir, un tipo particular de pensamiento, al contrario de la

concepción cartesiana como transparente a sí mismo: cuando pienso, yo sé que, estoy pensando. El inconsciente sería un pensamiento opaco a su misma ejecución.

Por ello la tradición sería un buen ejemplo de *inconsciente* al igual que la cultura o el lenguaje. Otra idea que puede servir para la comprensión de este fenómeno de un pensamiento que no es transparente a sí mismo es la idea de Thomas Kuhn acerca de un *paradigma*, su aplicación aquí es pertinente, ya que Kuhn ubica su concepto alrededor del fenómeno del conocimiento, así que un paradigma es siempre un punto ciego en el espacio cognitivo respecto al principio que lo valida y lo anima, es decir, en una cultura se puede dudar de todo, menos de aquello que da un sentido fundamental a un andamiaje cognitivo. Si no se cuestiona es porque esta duda ni siquiera resulta concebible a nuestra comprensión insertos en un paradigma cultural dado, simplemente se asume que “así son las cosas”.

Con esto queremos insistir en que esa ceguera epistemológica que naturaliza un proceso de conocimiento y que al naturalizarlo se rigidiza, no es privativo de una pedagogía basada en la práctica, como sería la enseñanza tradicional del arte, sino que también ocurre en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lo teórico. Lo importante en cualquier caso será desnaturalizar toda práctica pedagógica así como todo conocimiento estabilizado.

Paradójicamente, la enseñanza del arte, que implica un campo disciplinario con énfasis en los valores y aptitudes creativas, ha estado inmersa en modelos educativos que podríamos pensar cuando menos, ya rebasados. Habitualmente ha existido un apego irreflexivo a la tradición que por desgracia ha endurecido tanto la enseñanza como la concepción de la profesión dentro de las academias. El profesor de arte continuamente alude en su práctica pedagógica a procesos

y conceptos justificados por la tradición, aunque su contacto con ésta es predominantemente empírico, es decir, le ha sido transmitido como valor naturalizado a partir de un ejercicio de taller en el cual técnica, materiales, herramientas, además de confundirse entre ellos, son la parte fundamental de su quehacer docente y se transmiten en una lógica que circula entre lo virtuoso y la brujería, bajo un esquema pedagógico que enfatiza la práctica sobre la teoría.

Sin embargo, un posible conflicto pedagógico no radica en la naturaleza “práctica” de la enseñanza y el aprendizaje del arte. Para este tipo de saber práctico, quizá también Michel De Certeau ha sido quien mejor ha logrado identificarlo al conceptualizarlo como el conocimiento del *experto*, a diferencia del saber académico. Las diferencias principales entre uno y otro aparecen en el análisis de la adquisición de ese conocimiento. Un experto obtiene su saber bajo el proceso de un “hacer”, es decir, mediante una “práctica” que implica un acto reactivo frente a materiales y herramientas donde la relación entre éstos ocurre a partir de la propia acción del sujeto, esto último podríamos entenderlo como técnica, siendo ésta, el aspecto más virtual dentro de su quehacer práctico, virtualidad que sería posible entender como una forma de pensamiento. De modo que el “hacer” como estrategia cognitiva implica: un material, unas herramientas y una relación entre éstas mediante la acción del sujeto que se apropia de ellas.

La distancia que habría entre el saber del experto y el del académico será que éste último adquiere su conocimiento principalmente en un proceso más virtual bajo el cual los mecanismos de representación substituyen a los de reacción y un saber académico implica una abstracción mayor, de modo que el objeto con el cual un académico se enfrenta es de carácter simbólico, es decir, pensamientos que representan a los objetos reales sobre los cuales se incide mediante un conocimiento. Sería posible decir que la estrategia cognitiva

de un conocimiento teórico implica: un objeto virtual, un pensamiento y una relación entre ambos que se actualiza mediante la acción mental de un sujeto.

En el primer caso (práctica) tenemos: materiales, herramientas, técnica. En el segundo (teoría): objeto virtual, representación y sujeto. El primero es reactivo, el segundo representativo. El cuestionamiento que habitualmente se hace del saber práctico y que lo ha colocado en una posición de desventaja frente al conocimiento teórico reconocido por nuestra cultura, es que se adquiere sin una reflexión al asumir sin crítica las relaciones que se establecen entre los materiales y las herramientas, en un campo de naturalizaciones o de inconsciencias. En algún sentido esto sí ocurre en la pedagogía tradicional del arte y de la manera como se mencionó antes, al justificar una acción repetitiva sobre estos elementos avalada por la tradición, de modo que un estudiante inserto en esta práctica cognitiva, en la mayoría de los casos su quehacer se reduce a la repetición de un proceso y la evaluación de su aprendizaje se condiciona a la semejanza de su acción con la de su profesor.

Este procedimiento, efectivamente responde a un paradigma largamente ejecutado por la práctica artística, pero sorprendentemente también por la academia y la ciencia clásica occidental. Es decir, realmente en su ejecución concreta este conocimiento práctico no se distancia tanto del teórico. Si pensamos en detalle que en ambos procesos heurísticos tenemos dos elementos que actualiza la acción de un sujeto: material y herramientas en el práctico, objeto representado y representación en el teórico. Quizá la diferencia podría estar en la relación que el sujeto en ambos casos establece entre ambos y la posible deficiencia del proceder práctico en una relación endurecida por su obediencia a la tradición sin una posibilidad crítica, pero es fácil ver que dentro de ese conocimiento que llamo académico o teórico esa dureza de relación entre objetos representados y representaciones ocurre con más frecuencia

de la que quisiéramos aunque la fijeza entre los objetos representados y las representaciones obedece más al apego a una supuesta verdad o certeza en el uso de las herramientas conceptuales que a la tradición como en el caso del arte.

Entonces, quizá la diferencia que podamos establecer entre los distintos modos de acercamiento al conocimiento no sería entre práctica y teoría sino en la relación que se produce entre los elementos constitutivos del proceso de conocimiento. El conocimiento obtenido mediante una práctica ha sido minimizado en función de una relación poco crítica de los procesos que propone para relacionar sus elementos y cae en funciones rígidas, pero también el conocimiento académico reproduce estas funciones endurecidas. Tal vez a lo que se aspire en un proceso de conocimiento sería a sostener una relación dinámica entre las partes que interactúan en el fenómeno cognitivo, que permita una actitud crítica frente a las prácticas habituales de construcción de conocimiento, para hacer posible la aparición de conocimiento emergente.

Quizá, visto de esta manera se podría entender práctica y teoría como dos momentos complementarios de los procesos cognitivos que incluyen una reacción frente al mundo y una categorización mental, tanto de las modalidades de reacción como de las cualidades de lo existente, estos tres (reacción, mente y mundo) necesarios para cualquier posibilidad de generación de conocimiento.

La enseñanza del arte ha privilegiado las estrategias reactivas bajo la concepción del arte como un “hacer”. Esta concepción, pensamos, sigue siendo válida, claro que reconfigurada como hemos propuesto en párrafos anteriores, es decir, un “hacer” reflexivo que adquiera la potencia de su conocimiento en su capacidad de reacción, ésta frente al mundo comprendido en los tres espacios de la tópica psicoanalítica: real, imaginario y simbólico.

EL FENÓMENO DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA DESDE LA FANEROSCOPIA

Metodológicamente hablando, un modelo fenoménico con este tipo de posibilidades, donde es posible comprender un mundo existente complejo, constituido por procesos relacionales triádicos, es propuesto por Charles Sanders Peirce a partir de un ámbito ontológico diversificado que él llama faneroscópico donde la categoría del Ser se multiplica y se mueve dentro de una triada sistémica multiplicada que concibe modos de ser precisamente como formas de relación con el mundo, de modo que lo que existe en esta ontología pragmática son nuestras estrategias de vinculación con el exterior que a su vez dan categoría de existencia al mundo, esto dentro de la tradición crítica kantiana.

Estas estrategias de relación y modos de ser son: la cualidad (primeridad), la reacción (segundidad) y el pensamiento (terceridad). Estas categorías de Peirce creo que pueden ser útiles para la concepción de un esquema que indique lugares de análisis a desarrollar para cualquier proceso cognitivo de reconocimiento de territorios, ya que podríamos afirmar que toda forma de relación con el exterior es un proceso de generación de sentido o semiosis y que ésta siempre ocurre en la confluencia de tres relaciones básicas: desde la insistencia propia de lo existente o cualidad, desde la resistencia recurrente entre cuando menos dos entes o reacción y desde la persistencia organizada temporalmente o pensamiento.

Desde la abstracción de estas categorías es posible entenderlas como una constelación de ideas más que de conceptos cerrados, atendiendo a sus cualidades sistémicas, es decir, sus posibilidades relacionales, así que aventurando, propongo un esquema conceptual sobre las categorías de Peirce:

PRIMERIDAD	SEGUNDIDAD	TERCERIDAD
Cualidad	Relación	Ley
Insistencia	Existencia	Persistencia
Sensación	Reacción	Pensamiento
Posibilidad	Realidad	Verdad
Vivencia	Presencia	Representacion

Este esquema puede servir como ejemplo para un desplazamiento de las categorías, que resulta indispensable para adecuarlo a múltiples formas de pensamiento, ya que en Peirce se intuye la intención de una epistemología que es capaz de organizar una gran diversidad de dinámicas de pensamiento, bajo el supuesto de que todo conocimiento a fin de cuentas siempre será una estrategia para la fijación de una creencia, de modo que lo falso o verdadero de cualquier idea queda trascendido para ubicar a una teoría del conocimiento del cómo y no del qué.

FENOMENOLOGÍA DE LA CREACIÓN

Si toda experiencia ocurre bajo estos principios, el conocimiento y el arte como tales no son una excepción. De modo que es posible pensar en tres tipos de espacios participantes en un proceso de producción artística: un ámbito de sensaciones no organizadas que generan duda y por ello el deseo por desarrollar algún tipo de certeza (el objeto artístico puede ser entendido como una forma de búsqueda de sentido), es decir, un espacio de primeridad o cualidad que habría que organizar en un discurso; éste sería el elemento generador del proceso.

Otro ámbito reactivo, cuyo resultado sería la propia producción del objeto, sea cual fuere la naturaleza ontológica de éste y que puede ser expresado ya sea como discurso descriptivo de la sintaxis creativa o bien, sólo como objeto-

imagen y desde luego, en las dos formas para un discurso más integral. Por último un ámbito reflexivo que relaciona la producción artística del objeto imagen, con la cultura y los discursos simbólicos de ésta; este espacio tiene una naturaleza simbólica y sería de hecho un discurso textual.

El triángulo faneroscópico de Peirce sugiere entonces una gramática para la organización de un proceso de producción artística que atiende tres grandes áreas de las cuales habría que dar cuenta en un proceso creativo: una experiencia afectiva que genera el proceso, el objeto artístico que cubre una función representativa y el pensamiento que da sentido o significado al objeto.

Esquemmatizando estos conceptos tendríamos un mapa de registro para todo proceso creativo enunciado así:

Tema (espacio afectivo)

Objeto (espacio representacional)

Argumento (espacio reflexivo)

Donde el tema queda acotado como la vivencia afectiva que de algún modo se organiza durante el proceso de creación, pero para fines de comunicación necesarios en una dinámica de construcción de conocimiento, esta organización de la vivencia se expresa en un discurso textual. El objeto se define como lo que tradicionalmente se entiende como obra, cuadros, dibujos, esculturas, acciones, instalaciones, videos, etc. Sólo que, dentro de esta lógica de creación su categoría ontológica objetual se relativiza pasando de ser materia a ser signo, pues sus propiedades son fundamentalmente representativas y no positivas.

Argumento se concibe como el plano simbólico a desarrollar en todo proceso cognitivo, ya que es mediante éste que resulta posible compartir socialmente una experiencia y las ideas que dan sentido a ésta. La naturaleza de este aspecto no se

entiende como prueba ni comprobación de nada, sino como el planteamiento lógico ordenado de una verdad posible que, además para un discurso artístico lo más cercano a lo probable acentúa su función estética.

EL FENÓMENO DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA EN LA PSIQUE, PEIRCE Y LACAN

Otra estrategia para hacer más nítida la propuesta de Peirce actualizada en los procesos de creación podría ser: ubicar en la psique el espectro fenomenológico que este pensador sugiere. Quien ha desarrollado esta posibilidad de manera notable es sin duda Jacques Lacan a través de su famoso modelo de la tópica psíquica: real, imaginario, simbólico.

Lo real representaría la vivencia más puramente cualitativa, es generadora de los otros dos espacios y al ser accesible sólo mediada por lo imaginario o lo simbólico, ésta deviene autorreflexiva y autorreferencial en tanto vivencia indiferenciada. Suceso de continuidad, experimentable pero no expresable ni comunicable. Lo imaginario, ámbito del mundo como imagen, representación de mundos internos con una alta dosis de sensación, espacio de afectividad que construye la diferencia fundamental yo-mundo, en una lógica de la sensación (Deleuze). Es expresable pero no comunicable. Y un simbólico subjetivo y social, que constituye el espacio de los códigos que nos permiten reconocer un mundo estable, funda el contexto de la comunicación y el conocimiento como discurso compartible.

Es posible desplazar la idea de estos tres espacios ontológicos relativos y móviles, hacia la comprensión del arte como fenómeno cultural y ver una constitución de éste, análoga al proceso del sujeto lacaniano, ya que también podría transitar por esos tres ámbitos. Es posible reconocer en la producción

artística, un real como espacio de quiebre en un sujeto que a la vez expone al artista a algún riesgo dentro del proceso creador, este ámbito genera la necesidad de transformar una vivencia de incertidumbre en sucesos imaginarios o simbólicos. De igual modo sería identificable en los procesos de creación un mundo imaginario que puede ser entendido como un espectro que va desde la imagen mental que genera, por ejemplo, una poesía o la música hasta la imagen material en las artes visuales. Este ámbito imaginario transforma el choque original de confrontación con lo real en mundos míticos ideales de gran fuerza afectiva y produce una intensa necesidad expresiva que no representa espacios comunicativos, sino vivencias extremadamente sensuales.

Por fin, encontramos también un ámbito simbólico que funciona como mediación entre lo cualitativo de lo real, lo afectivo de lo imaginario y la legalidad de lo simbólico, éste último hace posible compartir los otros dos espacios, sólo que transformados en pensamientos que resignifican a una experiencia, que ya no remite a su cualidad original, sino a la huella vacía de una vivencia indiferenciada.

De tal modo, podríamos sugerir un conocimiento artístico que aborda un objeto de estudio compuesto en un fenómeno sistémico triádico integrado por: una cualidad fisural constitutiva y generadora, una vivencia afectiva interna y una experiencia comunicativa argumental. Si la producción artística puede entenderse como investigación y construcción de conocimiento, esto sería dando cuenta de los tres espacios que en realidad conforman la unidad de cualquier fenómeno, además estos espacios podrán convertirse en el campo de realidad que permita procesos comparativos y por lo tanto útiles para los procesos de evaluación. Sólo quisiera aclarar la conveniencia de diferenciar real de realidad, la primera se refiere al concepto desde el punto de vista del psicoanálisis que intenta conceptualizar todo aquello existente que un

sujeto no alcanza a concebir ni comprender, ya que escapa al lenguaje pero que, de algún modo lo condiciona, quizá lo inefable o bien lo irremediable, mientras que realidad se refiere al acuerdo muchas veces tácito entre los sujetos acerca de una situación determinada, la realidad como el acuerdo social sobre lo existente.

Estos tres elementos pueden ser vistos en casi todos los sistemas artísticos de cualquier época, sin embargo socialmente, tanto el estudio de las fisuras del sujeto creador, la producción de imágenes, así como la construcción de discursos legalizadores del arte, han sido tareas encargadas a distintos actores sociales y casi nunca a los artistas. Por ejemplo, lo simbólico como el ámbito del ejercicio del poder al otorgar reconocimiento a los artistas y objetos artísticos ha sido labor de: mecenas, clérigos, burgueses, críticos, historiadores, filósofos o actualmente curadores; como dije, rara vez los artistas.

La generación de conocimiento alrededor de la creación artística es algo que ya ocurre y podría seguir como hasta ahora, es decir, distintos sujetos encargados de los distintos aspectos que componen al evento artístico, esto se da de forma consciente o bien, espontánea. De modo que esta forma ya tradicional de conocimiento del arte aplica modelos metodológicos surgidos de la Historia, la Psicología, la Sociología, etc., que me atrevería a decir, se encuentran en algunos casos todavía demasiado rigidizados por su herencia científica, la cual, hacia la segunda mitad del siglo XIX, fue interpretada por las Ciencias Sociales como una exigencia de la comunidad científica tradicional para poder reconocerlas como espacios de conocimiento legítimos. El cumplimiento de estas demandas por las nacientes ciencias sociales ocurrió sin una reflexión profunda de la lógica científica de su tiempo.

Sin embargo, en la constante transformación del paradigma del conocimiento la ciencia se percata de sus propios huecos

epistémicos y se transforma a lo largo de todo el siglo XX, por desgracia esta transformación todavía no ha permeado a una mayoría de los pensamientos formados alrededor de las Ciencias Sociales y éstas proceden con metodologías poco flexibles que no les permiten una simbolización más cercana a la complejidad de los fenómenos que estudian. Quizá el ejemplo más dramático de esto sea la Economía.

Sin embargo, lo que este primer esfuerzo intenta sugerir, no es que los artistas se encarguen de esta labor bajo los principios metodológicos de las Ciencias Sociales, sino que el arte es un pensamiento que puede construir una espisteme generadora de sus propias gramáticas de conocimiento y que esta construcción de una lógica artística se crea bajo modelos de desplazamiento epistémico trans disciplinario. Los artistas pueden tomar responsabilidad de este proceso y de hacerlo arrojaría conocimiento, no definitivo ni más real o verdadero, sólo distinto en tanto que los artistas son actores vivenciales de los procesos de creación.

Además, sin olvidar que los procesos de valoración, evaluación, reconocimiento y legalización del arte ocurren en los ámbitos simbólicos, pues el poder es por excelencia un espacio simbólico y los artistas hasta ahora nos hemos mantenido al margen de estos procesos, pero añorándolos. La duda que ahora comparto es: si en lugar de vivir a la espera de un discurso simbólico que ubique una obra dentro de un ámbito que le otorgue reconocimiento, mejor podríamos empezar a construir los sistemas que como artistas nos permitan generar un objeto artístico más complejo, que además de un imaginario proponga su propio sistema interpretativo como parte constitutiva de su cualidad estética.

Fuentes consultadas

- Arnheim, R. (1997), *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós.
- Barthes, R. (1973), *El placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2002), *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (2009 [2008]), *El arte de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- De Michel, M. (2000), *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Barcelona, Alianza.
- Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, España, Paidós.
- Deleuze, Gilles (2002), *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Madrid, Arena Libros.
- Deleuze, Gilles (2005), *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles (2007), *Pintura. El concepto de diagrama*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2001), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Tratado de nomadología: La máquina de guerra*, traducción de José Vásquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, Valencia, Pre-Textos.
- Eco Umberto (1995), *El signo de los tres*, Barcelona, Lumen.
- Eco Umberto (1998), *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- Elster, J. (2001), *Sobre las pasiones: emoción, adicción y conducta humana*, Barcelona, Paidós.
- Fernández Christlieb, P. (1996), *La psicología colectiva, un fin de siglo más tarde*, Barcelona, Editorial Anthropos.
- Fernández Christlieb, P. (2000), *La afectividad colectiva*, México, Taurus.

- Fernández Christlieb, P. (2011), *Lo que se siente pensar. La cultura como psicología*, México, Taurus.
- Herrero Ángel (1996), *Semiótica y creatividad*, España, Palas Atenea,
- Lacan, J. (1983), *El seminario de Jacques Lacan, Libro 2. El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Traducción Irene Agoff, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1999), *El seminario de Jacques Lacan. Libro 5. Las formas del inconsciente 1957-1958*, Traducción Enric Berenguer, Buenos Aires, Paidós.
- Peirce C. S. (1984), *El hombre, un signo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Latour, Bruno (1992), *Ciencia en acción, cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Editorial Labor.
- Robertson, R. (2001), *Arquetipos jungianos*, Barcelona, Paidós.
- Rovatti, P. (1998), *Como una luz tenue: metáfora y saber*, Barcelona, Gedisa.
- Trías, E. (1999), *Lo bello y lo siniestro*, Barcelona, Ariel.
- Wajcman, Gérard (2001), *El objeto del siglo*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

**EL ÁMBITO DE LA
PEDAGOGÍA
DE ARTE**

Cynthia Ortega - Salgado

Sin duda, en la historia de la enseñanza del arte, han existido desvaríos al adaptar currículos inflexibles a esta disciplina distinguida por ser ella, eminentemente flexible y subjetiva, por retratar realidades sociales que muchas veces no son el interés de las ciencias llamadas “duras”.

El arte no se adapta a la educación tradicional y lo que en un momento se enseñaba en ella ha quedado rebasado desde hace mucho, pues los contenidos y exigencias en su producción y pedagogía han cambiado, por ejemplo no se espera que el arte responda a ser bello, tampoco a que termine en un objeto, éstas son características que rompen los paradigmas con los que el arte creció en la modernidad “Ciertas ideas imperantes en el arte moderno desde sus inicios, a fines del siglo XIX, empezaban a ponerse en tela de juicio” (Efland, 2003: 13). Cabría preguntarnos ¿qué se exige en la educación artística en un contexto posmoderno que se caracteriza por la multiplicidad, la interdisciplina, la transculturación y por ser relacional?

Todo mirado a través de un tamiz donde el conocimiento no es sólido o único, ni existen construcciones precisas que definan las disciplinas. Dentro de este contexto ha sido un error común que la enseñanza del arte tienda a dirigirse sobre las cualidades del objeto artístico y retome al ser atormentado que conquista su inspiración a través del sufrimiento y la desdicha; contradictoriamente la educación en el arte no se inserta en una idea de progreso, el pasado no es una evolución hacia el futuro, simplemente debe leerse como una referencia y una

serie de condiciones que delinear ciertas prácticas, ¿entonces cómo sería posible diseñar una currícula que pueda responder a las necesidades actuales de los actores del arte? y ¿cómo se podría evaluar este esfuerzo desde el aula?

Tendría que decirse que un gran afán del profesor sería escuchar a las múltiples voces del salón: todos los alumnos hablando desde lugares distintos, poseyendo diferentes referencias culturales y experiencias vitales, todos con una determinada sensibilidad y distinta disposición para aprender.

¿Qué puede hacer el profesor? Desestabilizar, cuestionar, insertarlos en prácticas múltiples cada vez más complejas que contemplen un mayor número de variables. La asignatura rebasa los objetivos y metas de sí misma para convertirse en un marco más abarcador de experiencias artísticas. Para lograr este fin es imprescindible el desplazamiento intelectual, de producción y de vida del propio profesor: abrazar nuevas ideas, desechar las viejas, cuestionarse nuevas maneras de existir, ser capaz de distinguir y provocar tanto prácticas convencionales e institucionales del arte como prácticas anormales. El conservar la “vivacidad, la flexibilidad y la curiosidad” contra “el dogmatismo, la rigidez, el prejuicio, el capricho” (Dewey, 1989: 115).

El problema se hace mayor si nos imbuimos en el terreno de la pedagogía y en el quiebre de sus hitos, es conveniente hacer algunas preguntas como ¿qué tipo de personaje debe ser el alumno?, ¿cuáles serían las actitudes óptimas para su aprendizaje?, ¿qué se espera que asimile?, ¿aquello lo puede “enseñar” el profesor? Las habilidades de la técnica pensaría alguno, sin embargo, éstas tienen una vigencia y pueden ser obsoletas con el tiempo; las enseñanzas de los grandes autores, diría otro, pero no sirve recitar el canon o saber de memoria las palabras de un teórico, pues el manejo de información no equivale a conocimiento.

Otro problema es la diferencia que existe entre la educación del arte y el conocimiento en la comunidad artística, a menudo lo que se ha institucionalizado como enseñanza del arte en las escuelas es realizado por académicos, generalmente no por productores, que generan currículos que pretenden tomar un fragmento que represente la legalización, el mercado y las demandas en general, cuando fuera del contexto académico el arte es un fenómeno cambiante, de muchas cabezas y formas donde sólo unos cuantos logran circular y mantenerse. El presente texto intenta señalar algunos senderos a manera de posibilidad.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Se podría mencionar como paradigmas en la evaluación la confusión de que ésta sea el resultado de un proyecto, se limite especialmente a la calificación, o se relacione con la enseñanza en lugar del aprendizaje. Para evaluar, el profesor debe tomar en cuenta el avance individual de cada alumno, estimar cómo se han complejizado sus reflexiones y de qué manera ha adquirido nuevos mecanismos para imaginar y aprender. En una evaluación participativa, se le involucra para que analice su desempeño durante el curso de la asignatura, así, el o los proyectos son el resultado de la serie de consideraciones y decisiones que ha tomado.

El aula igualmente es un terreno único para que se debatan las ideas y se aprenda con los demás, ya que la exploración conjunta de planteamientos casi siempre es más productiva que en solitario por la simple exposición a una serie de estímulos que detonan nuevas especulaciones para crear. En el aula no debe haber comparación, pues el aprendizaje es todas veces un proceso que se vive y se asienta al tiempo interno del que busca, se deben respetar los lapsos de incubación donde se gestan y

revaloran las ideas. No hay un mejor o un peor estudiante, porque éstos se valoran respecto a sí mismos, no son más que sujetos buscando expandir sus relaciones de sentido con el mundo.

Una clave básica en la evaluación centrada en el aprendizaje es la de crear conflicto, porque éste es generador incesante de preguntas y desestabilizador automático de certezas. Es decir, un motor para el aprendizaje continuo y para generar, como fin primordial, buenas preguntas en lugar de respuestas concretas.

Una idea paralela es la del cumplimiento de objetivos, en la escuela se repite constantemente esta meta y si se le hiciera caso exclusivamente, el problema se reduciría a que mediante un examen se determinara si los alumnos son capaces o no; si aprueban, el programa completo resultaría un éxito y si no, lo contrario.

Sobra decir que este afán por la medición del rendimiento tiene efectos devastadores en el aprendizaje contemporáneo, en primera instancia porque se debe tener conciencia de la dificultad para fijar objetivos, pues son siempre cambiantes y su única clave estable es la movilidad (la educación es uno de los factores más mutables con base en el progreso).

Como segundo factor, mediante esas vías se nulifican los caminos por los que el sujeto urde y transita, así como su invención y selección o descarte, es decir, se descuida el proceso.

La propuesta es que sea una serie de ejercicios y reflexiones las que conduzcan al logro del objetivo, mismo que tendría que ser abarcador y determinado a formular y argumentar buenas interrogantes respecto a un conjunto de saberes.

Además, el aprendizaje basado en objetivos tampoco garantiza el verdadero entendimiento de lo aprendido, pues reduce sus efectos a la repetición¹ y a la seguridad de esta operación.

La evaluación significa estimar el valor de algo. En esta ponderación a todas luces multireferencial y subjetiva se presta atención sobre qué tipo de estudiante formar, cómo se insertaría en la perspectiva institucional, en la propia Facultad, y cómo se volvería útil para incidir en el contexto local, nacional e internacional, se suman a estas interrogantes propiedades ontológicas como la formación ciudadana con responsabilidad ética y humana y, no menos importante, su formación como sujeto, es decir, su manera de ser en el mundo. ¿Cómo repercute el profesor en estas preguntas trascendentes?, ¿cómo puede transmitir además de sus conocimientos una experiencia vital y profesional?

El pedagogo estadounidense John Dewey usa la metáfora de que la mente del alumno es como una cisterna a la que por medio de tubos se conduce información mecánicamente y que debe haber un elemento que haga las veces de bomba que extraiga el material a través de otro conjunto de tubos y así “...la habilidad del maestro se mide por su capacidad para manejar el sistema de tubos que llevan la corriente hacia el interior y hacia el exterior” (Dewey, 1989: 220).

El aprendizaje es el modo de existir del ser humano. No hay crecimiento sin aprendizaje, si uno mirase atrás, hace simplemente un par de años, se daría cuenta de los grandes cambios que se han gestado en cuestión de décadas. El aprendizaje es el medio por el que el ser humano vive su

1 Se hace la diferencia que John Dewey aborda la recitación como un proceso positivo que debiera estimular “actitudes, que en lo esencial, son de naturaleza emocional;...orientarlos y verificar su calidad y cantidad (Dewey, 1989: 220).

existencia y arremete contra las variaciones de su época. Desde el inicio ninguna vida permanece idéntica, no hay lugar que resista las mudanzas del tiempo. El aprendizaje nos permite ser más selectivos y objetivos en cuanto a lo que queremos ser y hacer, es la actividad de ojos abiertos que nos da claridad hacia dentro y nos impide evadir lo que somos.

Ante el alud de distracciones que hay en la actualidad, para lograr el citado propósito el aprendizaje se erige como bastión, aunque curiosamente hiper inestable, que nos dotará de capacidades como flexibilidad y mutabilidad. Valores que deberían ser objetivos en la formación de los estudiantes en la actualidad, ya que cada vez menos, las profesiones se vinculan con el perfil de egreso que se ideó en su creación, un artista visual puede ser político y desde ahí gestionar recursos para proyectos, un músico puede ser pintor y desde ese espacio relacionar la estética y epistemología de las dos artes, un filósofo puede trabajar en una empresa contable y lograr crear el ambiente ético tan necesario en las áreas administrativas.

Desde la formación temprana se fomentará en todo momento en el niño su creatividad, curiosidad intelectual y libertad de experimentación, así como el espíritu investigativo², construido desde una base ética, ya que de nada serviría la creatividad y la libertad si se tornaran autoritarias y mezquinas.

TIEMPOS DISCORDANTES EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Para bordear la educación en el arte, primero debemos considerar las diferencias entre dos periodos distintos y definitorios para su comprensión y enseñanza: la modernidad

2 John Dewey (1989) lo define como "...el amor por el libre juego del pensamiento en la investigación", p. 240.

y la posmodernidad. Se señala que el primer ciclo comenzó con la Ilustración porque en ella se propuso a la razón y al método científico como vías únicas de progreso, lo que suponía que existía un arte menor y otro tipo que no lo era tanto. Así, el abstraccionismo³ logró fijarse en el público bajo la validez y superioridad del “darwinismo social” (Efland, 2003: 24), bajo esta idea progresista, floreció también pensar que la vanguardia consistía en destruir para construir desde lo material hasta “nuevas formas de realidad” (Efland, 2003: 25) que pudieran ser universales.

Al pensar la posmodernidad, además de los “pequeños relatos” de Lyotard, concentrémonos en el desarrollo de la cultura en la idea de que cada una debe ser analizada desde ella misma, en que hay muchas lecturas además de la dominante, en la polivocidad y la polisemia. Si se tiene este enfoque se puede pensar en que ellas serán miradas desde sí mismas y habrá un reconocimiento hacia la alteridad y lo otro, no como lo extraño, sino como lo próximo.

La posmodernidad no es un apéndice de la modernidad porque ello implicaría una idea de progreso, “...se localiza menos en el futuro que en el presente y el pasado” (Efland, 2003: 57). El arte posmoderno no tiene miedo de hacer una revisión del pasado para retomar obras y re-significarlas a manera de collage, diversas técnicas, ideas contrarias o dispersas o influencias exteriores.

El artista juega más el papel de alguien que recorre diversos lugares y desde ellos elige decir algo, debe ser un capacitado estratega, cuya habilidad depende en conocer y elegir diferentes discursos estilísticos atemporales, además debe

3 Que pugnaba por la forma y las relaciones sintácticas de la obra sobre su contenido, además de ser el único camino puro para regresar al verdadero arte.

ser “un individuo cuya especialidad es provocar diálogo y reflexión, pero siempre aceptando su papel de instigador, intruso o interlocutor” (Helguera, 2012: 91).

La posmodernidad implica una “fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto” (Efland, 2003: 57) y esta visión es absolutamente interesante porque todos los valores que le daban cierta seguridad al hombre han sido cuestionados, la vida ya no se ordena a partir de una concepción del tiempo lineal y el espacio fijo.

Lo anterior lo deja parado en tierras movedizas y en palabras de Efland surge el “sujeto disperso”, que puede ser un personaje incoherente y contradictorio. Este contexto le da cabida al error y a la incertidumbre; contra los preceptos modernos de progreso surge una experiencia posible y guiadora de la existencia.

Ante el escenario que transitamos, ¿qué podría aplicarse al ámbito educativo? hemos mencionado ya que el pluralismo es un criterio básico para la posmodernidad, la actuación política, la deconstrucción, la atención a las relaciones sociales, el multiculturalismo, etcétera.

Sin intentar emitir un juicio de valor, se dirá que la actitud surgida desde la posmodernidad contiene una mayor reflexión (en cuanto a poner en crisis) que la moderna, lo anterior se afirma por varias razones, la primera es que no se cree en una idea de progreso válido por sí mismo, existen descalabros importantes en los siglos XX y XXI sobre esta materia (guerras, dictaduras, movimientos sociales, desplazamientos, etc.) la segunda es que en la posmodernidad no hay una experiencia estética entendida en su concepto tradicional, esto es, no se busca el ideal de belleza o la sola expresión del artista como ser sublime y sensible; lo anterior compromete una intención al decir y ser reflejo de un tiempo que echa mano del

pasado y que no cree en el futuro como un tiempo mejor, sino que usa el presente como engrane reflexivo entre el antes y el después. Como "...comentario sobre la cultura..." (Efland, 2003: 70) el arte posmoderno tiene una postura con respecto a los pequeños grupos y dialoga con todas sus expresiones, esto es los medios masivos, lo llamado "tribal", lo "alternativo", lo "popular" que la modernidad despreciaba, las minorías, etc., y por tanto presta atención a las relaciones culturales que antes eran consideradas "menores" para constituir a la cultura como un marco primordial del arte.

La deconstrucción por otro lado, fragmenta y pone en tela de juicio los criterios que antes eran válidos, condición que supone un mayor aprendizaje porque induce al pensamiento reflexivo; contrario al sujeto que la educación pensaba acabado, uniforme y total, la posmodernidad mira a cada individuo para buscar su origen, su identidad, sus contradicciones y así crear un entorno que favorezca la aprensión y discusión de diversos pensamientos.

El profesor en la posmodernidad atiende las particularidades específicas de cada alumno pero es capaz de entender al grupo. Efland citando a Aronowitz y Giroux menciona que "...los profesores de orientación posmoderna asumen la tarea de descifrar las repercusiones de los contextos socio históricos en la construcción de las condiciones educativas, incluyendo el entorno ideológico de los profesores, estudiantes, administradores y los responsables de desarrollar los currículos" (Efland, 2003: 81); en la posmodernidad hay que interpretar un entorno histórico que suministrará diversos marcos desde dónde elaborar el conocimiento, por lo tanto "...el proceso de la enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad" (Efland, 2003: 83) porque tampoco se puede, en palabras de John Berger "interpretar unívocamente a las obras de arte... cabe hablar más bien de muchas "visiones" distintas" (Efland, 2003: 124).

En la historia reciente, estas visiones corresponden a tiempos que podrían señalarse como específicos dentro de la lectura del arte. Todas pensaron en su momento que poseían la voz progresista más aguda y que a ellas respondían las demandas de producción, epistemología y mercado. Sin embargo, queda claro que todos los periodos han respondido ante presiones externas y básicamente a una comprensión social y económica de la época.

Nunca ha habido un cuerpo de conocimiento sobre el arte central e inamovible, al contrario, cada uno se defiende del anterior y así demuestra el dinamismo de estas concepciones.

El último periodo documentado por Efland (2003) es el disciplinar, donde al arte correspondían saberes parcelarios y no relacionados con otros, el cual desdijo su unión y falta de jerarquía con otras especialidades y aún más al espíritu de arte para todos como estrategia para mejorar la calidad de vida. A su vez, ésta replicaba contra la expresión subjetiva del yo, la gran guerra había dejado un saldo de destrucción y muerte y el arte se promulgaba como medio ideal contra fobias, miedos y estados ansiosos, al albergar diferentes demostraciones del yo, podía ser liberador.

Esta manifestación contestaba al afán de enseñar la disciplina como un cúmulo de reglas formales y sintácticas que resultaban en un arte estético, válido no por aquello que podía decir, sino por cómo lucía lo que decía. Por tanto, se eliminó el interés discursivo o social por uno moral, en el sentido de que el valor de la obra residía en su belleza y armonía desde un tamiz clásico, legado de los academicistas.

Ambas inclinaciones, que en su momento eran el paradigma de la enseñanza y la *raison d'être* del arte, confinaban a confiar absolutamente en la representación y a percibir que el bien residía en la naturaleza.

Qué podríamos pensar como visión depositante de los cambios de finales del siglo XX y 14 años del XXI? ¿qué rondaría una serie de discursos tan heterogéneos como el arte en el medio urbano, el arte electrónico, el *net-art*, el ficcionalismo, el found footage, el arte paródico, la intervención, el jardín y el arte, la mundialización, las políticas identitarias, lo post-humano, las prácticas in situ, el sonido?

Justamente emitir una respuesta cerrada sería contradecir o limitar la multiplicidad de enfoques que hoy existen para acercarse al arte, pues al estar ella misma implícita en la cultura y ser un producto de lo social, se inscribe en sus reglas, sus sinsentidos y sus expresiones; también acoge sus diversos frentes, cuyos discursos embanderan una serie de prácticas simbólicas que determinan la naturaleza de sus modos y proceder, por tanto si quisiera acercarse a las características de una visión de tal naturaleza, se podría sostener que uno de los fines del arte sería ampliar la comprensión que el hombre tiene de su realidad, llámese individual, económica, imaginaria, etc., e inventarse otras posibles.

El arte posee el valor de replicar, de crear nuevas ficciones a partir de las múltiples experiencias individuales y colectivas, de las consecuencias de habitar un mundo con 7 mil millones de habitantes, de transitar y vivir en espacios reales y virtuales, del derecho a ser incluidos, es decir, de ser el motor de tantas visiones y perspectivas como cruces culturales existan.

Si retomamos la pregunta inicial, argumentar que la volatilidad del contexto impide dar algunas respuestas, sería justamente no tener aproximación alguna. Así que a manera de borde se plantearán características que no se puede decir estarán siempre vigentes, pero que permiten diferentes lecturas y un cuestionamiento básico de los paradigmas. La primera es la deconstrucción, ésta es una particularidad vieja, el filósofo francés Jacques Derrida la propuso desde el lenguaje, uno de

los mayores sistemas de orden y comunicación, pero también de constreñimiento que el hombre ha creado y un buen comienzo para ejercer esta tarea.

Deconstruir significa revertir un orden, descifrar y descomponer en partes, como cuando a un niño le regalan un juguete y en lugar de conservarlo intacto lo desarma, y de este modo aprende su funcionamiento y logra abstraer las piezas del todo, aislarlas, pero aún así verlas en su conjunto.

Deconstruir es sin duda un rasgo importante, ¿pero cuál podría ser su valor hoy en día? tiene valor porque como se analizará más adelante, los fines que persigue la educación no van siempre de la mano con los del desarrollo del pensamiento. Mucho se ha criticado a la educación por uniformar y buscar en sus objetivos la configuración de sujetos poseedores de informaciones equivalentes y competencias que al aplicarse tendría un resultado concreto y predecible.

La estrategia es evidente al jerarquizar y elegir un modo de historia o un modelo de enseñanza específico en las disciplinas, lo que es definitorio para que los estudiantes incluyan en su vida cotidiana (de una manera nula o parcial) la ciencia, el civismo, la biología, la química, la literatura, el aprecio por las artes, el respeto a la cultura, entre una larga lista.

Deconstruir también significa estar más alerta respecto a ciertas imágenes que son impuestas, simplemente por repetición y estrategia, como la felicidad⁴, la juventud, el éxito, la salud, el amor, etc. Deconstruir permite analizar un discurso en sus fracciones y por tanto ponerlo en duda, se trate del noticiario, la clase del maestro, el proyecto de país que proponen los

4 El concepto es muy comentado por Zigmunt Bauman en su libro *Vida de consumo*.

políticos, las costumbres o prácticas familiares que se heredan absolutamente naturalizadas y que dejan sin posibilidad el ejercicio de la existencia como a cada uno le plazca, entre otras.

Esta apertura y flexibilidad son básicas en el ejercicio de nuestra libertad porque podremos elegir, cuando menos las consecuencias de las empresas con las que nos comprometemos.

Otra faceta primordial de la deconstrucción es que al surgir desde el lenguaje necesariamente incluye la producción de textos y la desintegración de aquellos muy grandes y pesados, por ejemplo la Biblia, el Corán, la Constitución, las legislaciones o todos los llamados “grandes libros” en textos más pequeños descifrables e interpretables por todos sus lectores, lo que devuelve en parte, la autoría a aquel que lee y desdibuja la figura del autor, dando un papel principal a los pequeños relatos creados por Lyotard.

FINES DE LA EDUCACIÓN CONTRA FINES DEL PENSAMIENTO

¿Qué relación tiene la educación con el pensamiento? A primera vista su nexo parece obvio, la escuela estaría cuidadosamente diseñada para dotar lo necesario que garantizara al individuo su desarrollo vital, los estadios básicos⁵ nutrirían al alumno de una serie de conocimientos necesarios para conocer el funcionamiento de los aparatos, intuir la causa y el efecto, inducir el pensamiento abstracto, apreciar e interpretar las artes, comprender las relaciones entre los pueblos, valorar la historia, etcétera.

5 Una particularidad a señalar es que la educación básica en México es de seis años mientras que en Finlandia es de nueve.

Sin embargo, el país vive los embates de esa amnesia, la falta de investigación, de respeto y consenso, parece que lo que se enseña son un cúmulo de informaciones inconexas que se olvidan con el paso del tiempo y a lo más se recuerdan algunos datos aislados, lo anterior por un problema de significación en el aprendizaje, por su falta de vinculación a la cotidianeidad y al sentido común.

Cabe destacar los verbos que se han mencionado: conocer, manejar, comprender, valorar, ¿estas acciones pertenecen a un ejercicio exclusivo de la educación? O ¿forman parte de las acciones inherentes al pensamiento y que exceden cualquier campo? Otro asunto relacional que no es menor, es que los valores que rigen el siglo XXI son aquéllos resultantes del neoliberalismo y el mercado, es decir, que todo y todos somos susceptibles de ser valores; incluso el proceso de búsqueda de la identidad que antes duraba toda la vida, se centra en encontrar la máscara que en el momento parezca más atractiva; renovarse permanentemente en función de ser deseable para consumirse.

El sociólogo Zygmunt Bauman, al hablar de la manipulación en la construcción de la identidad, hace una analogía mencionando que en lugar de pagar una suscripción anticipada y vitalicia, se paga por ver o por hablar, es decir, por evento (Bauman, 2009). En este afán mercantil, se destaca el trato que ciertas instituciones brindan a sus alumnos, la exaltación de la matrícula hace las veces de un producto que está listo para insertarse y funcionar de acuerdo con las promesas del empaque.

La educación se mide en términos de su eficiencia, si esto era obvio en las universidades privadas, cada vez se ha hecho más notorio en las públicas que son evaluadas bajo índices de reprobación y titulación, eficiencia terminal entre otros, se crean y re crean nuevas formas de tasar y otorgar o

suspender recursos financieros con base en los números. Pero la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje que necesariamente son personales no se pueden aplanar para hacer caber en esos términos, porque simplemente la cantidad de experiencias son imposibles de contener o narrar en un sistema de dígitos.

Ante un panorama en el que las instituciones de educación superior prometen a los estudiantes “aprender a ser feliz”, ser “líderes de acción positiva” o “gente que cambia al mundo”, la educación se confunde con una caja de herramientas que garantizará éxito en todos los campos, determinará los mejores puestos y asegurará las relaciones públicas que servirán para obtener una plaza de dirección o el lugar ideal para emparejarse.

En algunos universitarios que han completado su formación se observa la incapacidad de evaluar y tomar decisiones, ser asertivos o inteligentes emocionalmente, ¿por qué se da esta disgregación? En teoría, la escuela sería capaz de preparar sujetos calificados, con visión emprendedora, sentido humano y sustentable, ¿entonces? El problema es que poseer una serie de competencias, que son representativas de cierta parte de la realidad de la disciplina y por tanto inscritas históricamente, no es equivalente a ejercitar un pensamiento reflexivo, hay una desarticulación entre los objetivos de las asignaturas y el ejercicio de sus cualidades en la vida, ya que si se intenta sacarlas del aula son simplemente insuficientes o difíciles de puentear para resolver problemas del cotidiano. Así, si se desea que los fines epistemológicos fecundicen los educativos, es necesario promover en todo momento un pensamiento reflexivo que posea “rasgos de exhaustividad, rigor y continuidad...” (Dewey, 1989: 90).

PROBLEMAS PARA EJERCER EL PENSAR

¿Cómo se detiene la capacidad de pensar?, ¿En qué momento se pierde la curiosidad? Cuando somos niños poseemos estas facultades en bruto, libres de cualquier prejuicio, no determinadas por instituciones o figuras de autoridad. Vamos conociendo el mundo por medio de la experimentación, literalmente todo es nuevo y provoca curiosidad máxima porque es el modo de vincularnos con el exterior, de a poco los sentidos descubren formas y colores, texturas y temperaturas, aromas, sabores, sonidos y cadencias.

La relación causa y efecto se devela conforme la práctica y mediante ésta, se adquiere un cúmulo de información que ordenada comenzará a formar la capacidad intelectual. Si los seres humanos llegamos “nuevos”, ¿cómo se desvirtúa el pensamiento reflexivo hacia otras formas erróneas que merman su desarrollo?

Francis Bacon propone cuatro “ídolos”: la *tribu*, el *mercado*, la *caverna* y el *teatro* (Dewey, 1989: 39) de la *tribu* parten las falsas creencias basadas en lo social, del *mercado* las provenientes de la permuta y el otorgamiento de los nombres a los bienes, de la *caverna*, los convencionalismos particulares de cada hombre y del *teatro* las diferentes puestas en escena de corrientes de pensamiento que se tratan de imponer como verdaderas en cierta época.

Aunado a éstos el filósofo inglés John Locke enumera en su *Essay concerning human understanding* las principales equivocaciones con las que los hombres tropiezan para formarse un pensamiento reflexivo y por sí mismos, la primera es que existen en él creencias que han sido implantadas en su memoria, tan fuertemente arraigadas que es imposible dudar de ellas y cuestionar su veracidad “[...] que no sólo rechazamos el testimonio de otros hombres, sino hasta la

evidencia de nuestros propios sentidos, cuando se ofrecen a garantizar algo contrario a esas reglas ya establecidas [...]” (Dewey, 1989: 40).

Esta variable es muy compleja porque desde niños somos enseñados a seguir figuras de autoridad que cambian de depositante, se trasladan de los padres al profesor, al líder del grupo, al jefe, al sacerdote o a una forma patriarcal o matriarcal cualquiera, incluso sin rostro, además esta característica es apreciada socialmente y considerada como respetuosa.

Sin embargo, a lo que el filósofo se refiere es a terminar haciendo por comodidad, lo que el otro desea y a adoptar sin preguntar, sin detenernos, una postura que no es nuestra, sino que es impostada y ficticia. Cuando esta acción se prolonga da como resultado el abandono en la búsqueda de las propias ideas y el carácter se vuelve más ficcional que verdadero. Las otras se presentan cuando los hombres se dejan guiar por la pasión en lugar de la razón y cuando las creencias previas lo condicionan a entender el mundo sólo bajo ciertos parámetros. Los citados obstáculos impiden al pensamiento desarrollar un curso libre y propio.

PROCESOS REFLEXIVOS EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA DEL SIGLO XX

Una de las actividades del arte es demostrar los más profundos procesos de reflexión de la humanidad, provocar una introspección obligada utilizando los más diversos lenguajes y medios, aunque en su enseñanza y en la propia producción encontramos múltiples formas de apropiación que se ligan directamente hacia formas de control y quién las establece, ya que “Las artes no constituyen reinos autónomos de actividad, ajenos a la influencia del contexto social” (Efland, 2002: 20). En la historia se desarrolló como quiénes debían ser adiestrados,

con qué temas y para qué efectos. Los que eran poseedores de los recursos podían definir pues tenían la potestad del mecenas. Este uso en la actualidad no se centra en una persona que ayuda al artista, pues además de que funciona como su propio gestor, frecuentemente el representante se encuentra fuera de su elite intelectual o de producción; el mecenazgo está en la manera en que el sistema artístico permite o dificulta las participaciones de los jugadores.

En el área educativa, el sistema “define una serie de relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices” (Efland, 2002: 17).

Para dar un ejemplo de la volatilidad de los procesos de enseñanza en el arte del siglo XX, tomando en cuenta que “Las artes son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, lo mismo sucede con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza (Efland, 2002: 19), se hablará de ideas claves y a menudo contradictorias que rondaron todo el periodo. Un ejemplo de ello es la corriente re constructorista (Efland, 2002: 338), después de que la segunda guerra demostrara sus prácticas atroces al mundo la idea de que la función del arte podía ser social y así reformar conductas se puso en boga.

Si se generaba una sensación de comunidad, automáticamente la vida de las personas mejoraría. Por otro lado, el refrescante regreso a la expresión, con influencias del romanticismo del siglo XIX, pugnaba que si el hombre tenía fugas creativas continuas se restablecería el orden psíquico y por ende la paz, así que puso su atención en lugares no frecuentados como el arte infantil y su posibilidad de unir consciencias internacionales mediante símbolos comunes, el niño artista como el personaje redentor de las consciencias.

Igualmente en las escuelas que se dedicaban a la enseñanza del diseño y el arte, la defensa de la democracia estaba en las

manos de los creadores, pues la libertad que sentían al diseñar y representar los desafíos nacionalistas, los hacía embanderar los más altos valores humanos en los carteles.

Esto responde al contexto sociocultural de la época, pues las personas estaban mucho más empoderadas, las luchas por los derechos civiles y sexuales o las protestas públicas estudiantiles contra el régimen o la guerra de Vietnam habían abierto foros de agrupación y expresión no vistos antes.

Otra faceta extendida en la segunda mitad de la década de los cincuenta y rival de la expresiva fue la creencia en las disciplinas otorgada e interpretada desde las ciencias. Se basaba en que los currículos estaban diseñados para intentar llegar al corazón de cada saber, sin importar si la asignatura se repetía fuera del aula. Después se amplió la visión sobre la disciplina comprendiéndola como la búsqueda del entendimiento de la realidad por campos, con saberes y procedimientos que pudieran ser trasladados a diferentes espacios, lo que potenciaba la solución de problemas desde muy diversos terrenos, pues las metodologías se podían desplazar. Y aunque las artes no poseían un cuerpo científico de estructura rígida, lo anterior no fue detrimento para que se pudiera defender como sistema organizado y articulado de saberes.

Una de las razones para que el arte se disciplinara fue la atención que se puso no solo a los artistas como modelos de conocimiento sino a los “historiadores y críticos” (Barkan, 2002: 356); otro detalle importante fue la consideración del estudio del arte desde “las actividades en taller artístico, historia del arte, crítica de arte y estética” (Efland, 2002: 357).

En los setentas surgió otra extensión del darwinismo social pero respecto a los objetivos, unos cualitativos y los llamados conductuales, estos últimos buscaban una reorientación a la evaluación de los resultados y al logro medible de las metas,

básicamente respondían a la corriente expresionista de la década anterior, redireccionando el currículo al desarrollo de las competencias.

Como respuesta aparecen los objetivos basados en las cualidades, que igualmente perseguían metas pero basadas en alcances mucho más integrales que “mantenían concepciones holísticas u orgánicas de las personas y de su relación con la naturaleza, veían a los individuos como agentes que participaban en la construcción de conocimiento, valoraban o confiaban en gran medida en el conocimiento personal... valoraban la libertad personal y los niveles superiores de conciencia, así como la diversidad y el pluralismo” (Efland, 2002: 368). Es decir, tenían aparatos encargados de medir, pero éstos eran todas las veces menos importantes que las materias de fondo, pues estaban conscientes de que cuando un instrumento es diseñado imbrica en su propia formación aquello que busca ser medido.

Otro tema a reflexionar es la ideología oculta tras la educación, pues si la pensamos como lugar donde se reproducen los sistemas económicos y sociales, la escuela recrea los modelos que permitirán al estudiante insertarse en un mercado laboral y un modelo específico. ¿Cuál sería el tejido fino por medio del cual la escuela reproduce estos modelos?, ¿qué no su fin se centraba en dar al estudiante una serie de saberes además de valores cívicos y sociales para hallar un buen trabajo? o ¿se trataba de ingresar a ella para aprender ciertas convenciones sociales?, ¿no era la casa para formar sujetos que pudieran ser medianamente felices y tener conocimientos flexibles que utilizaran en otras áreas de sus vidas?

Sin duda y cualquiera que sea la pregunta que se ajuste a la actualidad, se debe recordar incesantemente que la institución es el resultado de contextos sociales, ideológicos y mayoritariamente económicos que se instauran como

canónicos y que, por su volatilidad, sólo durarán algún tiempo en la configuración con la que se presentan actualmente. Sería un atrevimiento decir que vivimos los remanentes de un eficientismo industrial que opera bajo la norma de los saberes específicos, dirigidos para gestionar recursos y relaciones y enfocar hacia saberes administrativos.

Tal lógica opera en el mundo comercial donde difícilmente se valora la experiencia de un ejecutivo de más de 45 años o se aplican políticas como la contratación de servicios de recién egresados para cargos gerenciales. Esta lógica opera en un contexto neoliberal⁶ y las características del modelo se acrecientan en los países tercermundistas. Habría que ser más críticos y adelantar otro esquema de educación que por lo menos fuera más equilibrado: lectura, idiomas, humanidades, historia, matemáticas. Tras analizar el caso de las artes en el siglo pasado, nos damos cuenta que su énfasis estuvo más en la búsqueda de la eficiencia por objetivos y en los resultados medibles, que en el expresionismo o en su relación con la educación como vía capaz de reformar la mente del hombre.

LA GENERACIÓN DE CONFLICTO COMO PUNTO CLAVE EN LA EVALUACIÓN DE LAS ARTES

El contexto posmoderno exige una serie de retos para el profesor, ¿cuáles podrían ser los contenidos de su asignatura si la posmodernidad ha cuestionado la certidumbre de la parcelación disciplinar? Por ejemplo, un maestro no sólo debe conocer los fundamentos de la asignatura que imparte, sino conocer la multiplicidad de fuerzas que la afectan y su manera de representarlas. Lo anterior constituye un problema

6 Revisar <http://blip.tv/redes/redes-87-el-sistema-educativo-es-anacr%C3%B3nico-4877594>, consultado el 25 de marzo de 2013

epistémico y cada asignatura debe revestirse de modelos constituidos por tiempo, personas y obras para expandir su capacidad de comprenderlas y darles lindes visibles.

Así, hablamos de varios peldaños de representación e interpretación, el que desarrolló un grupo de expertos en el currículo para comprender el fenómeno actual del arte, el que hace el profesor para entender cómo se inserta su asignatura dentro del bloque en particular y del modelo en lo general, el que realiza en su unidad de aprendizaje para desarrollar un programa y la comprensión de los temas que hace el alumno de acuerdo a su formación previa, ruta de vida, destrezas personales e incluso la disposición con la que cuente ese día para participar en las actividades y discusiones.

Con lo ejemplificado, la idea de que existan representaciones terminantes de cierta realidad es simplemente insostenible, llegarán al alumno, en el mejor de los casos, intuiciones e intenciones que puedan ser detonantes de conocimiento. La representación es el espejo que regresa una imagen alterada de la realidad, es decir, siempre arbitraria y sujeta a apreciaciones desde la cultura, por lo tanto, el papel primordial del profesor es generar conflicto a través de las representaciones que elija para sus alumnos. Según la RAE⁷, el concepto lleva el sesgo de “combate, lucha, pelea” pero también de “problema, cuestión, materia de discusión”, centremos nuestra atención en el último: el problema. Comúnmente, cuando aparece, el primer impulso es tratar de resolverlo, mitigar el estado angustiante que produce, buscar, como normalmente se nos enseña, “...la relación “causa-efecto” [...] el método hipotético-deductivo” (Efland, 2003: 81) tan propio de la modernidad, sin embargo, una de las características más interesantes que posee el problema es su estado de indeterminación, las formas infinitas para ser cavilado y abordado. La situación descrita nos detiene, momentáneamente nos paraliza, porque “la bocanada de aire fresco provocó confusión y suspendió la creencia” (Dewey,

1989: 28), nos forzó a pensar, a permanecer más tiempo dentro del problema o como el autor lo nombra, a sostener el “suspense de la incertidumbre” (Dewey, 1989: 29).

El conflicto como clave posmoderna para la educación es el responsable de cuestionar nuestras certezas y sacarnos del estado de confort y alivio que nos brindan nuestros razonamientos habituales.

John Dewey habla del pensamiento como una “posibilidad sugerida” (Dewey, 1989: 26), como aquello que no proviene de los sentidos y se hace presente al ser invocado, es decir, no se encuentra disponible para mirar, sentir, oler o tocar, sino que es traído a la mente por medio de una experiencia previa.

Muchas imágenes pueden rondar nuestra cabeza, aunque su tránsito no implique pensamiento, para que éste suceda el sujeto debe ser capaz de controlar las condiciones en las que se presenta y relacionarlas con profundidad hacia otras direcciones.

Como se ha mencionado con anterioridad, el conflicto es un instrumento generador de duda y la actitud que debe fomentar el profesor en el aula es la de no quedarse con la primer pregunta (ni mucho menos con la primer respuesta), sino indagar posibles caminos que se entrelacen con otros, básicamente de lo que trata la investigación y así tener elementos suficientes que rodeen esa indecisión. Dewey (1989) sostiene que este tipo de pensamiento es reflexivo y se desarrolla a través de hábitos como la *curiosidad*, la *sugerencia* y el *orden*. La *curiosidad* actúa de manera progresiva sobre los objetos y las personas hasta llegar a su máximo plano el intelectual; la *sugerencia* tiene tres estados: la facilidad o rapidez, el alcance o variedad

7 <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto>, consultado el 15/05/13.

y la profundidad. Finalmente el *orden*, interpretable en un amplio sentido de itinerarios pues cualquier ruta que nuestro pensamiento tome para hacer asociaciones es válida, siempre que logremos una conclusión a la altura de los planteamientos iniciales.

Al leer las argumentaciones del pedagogo estadounidense es claro notar ciertos vicios de la escuela moderna adiestrados hoy día, como confundir la memoria con el conocimiento, la erudición con el alcance y la lentitud por profundidad con la torpeza.

El conflicto asegura una actitud esencial en los alumnos: la de cuestionar, entonces la labor del docente es hacer más y mejores preguntas y así dar cuenta de la manera en que sus ellos crean significados. La deconstrucción de Jacques Derrida aparece como clave que "...toma el conflicto y la desproporción como norma" (Efland, 2003: 117) y no trata de estabilizar un proceso complejo como el de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, todos los actores involucrados deben de estar continuamente deconstruyendo sus propios procesos de aprendizaje, sus prácticas y también su existencia, de esta manera nos acercaremos más al proceso de aprendizaje llamado significativo y al sujeto que es capaz de elegir qué aprender y cómo buscar y discernir entre las fuentes.

Este tipo de aprendizaje excede el aula y en él, la noción de progreso no existe. La principal preocupación no es identificar las características de un currículo posterior al posmoderno, sino uno identificado por "...su cuestionamiento de las interpretaciones establecidas" (Efland, 2003: 117), lo que se presentará como un fiel detonador del pensamiento reflexivo.

Una de las cosas más valiosas que hay en la enseñanza es el conflicto. Contrario a lo que algunos piensan, es generador de discusión muy diferente a la pelea. Cuando alguien discute

revela sus estructuras mentales y afectivas más profundas, las pone a prueba, las fuerza a comunicarse con otras desconocidas, las pone al límite. El conflicto exhibe lo que somos y nos une de una manera por demás íntima, pues recrea la construcción misma de lo social, de los acuerdos necesarios para éste fuera posible.

El conflicto nos saca de nuestro narcisismo y endogamia y hace dos operaciones forjadoras de la identidad: nos acerca e identifica a las estructuras similares del otro y ubica aquéllas desplazadas. El conflicto es un proceso humano básico para la reflexión, el entendimiento, el reconocimiento de lo diferente y lo válido. De la posibilidad de ser y actuar en el mundo. Bajo la premisa de que todo en el mundo está dado y de que no es probable que nosotros incidamos en él, se abre ante nosotros la irrenunciable posibilidad de decidir y dar sentido, eso depende de uno y por tanto se vuelve patrimonio irrevocable de uno mismo.

EL USO DEL CONFLICTO EN LA EVALUACIÓN

Este tema tan diverso y complejo responde al paradigma educativo que “pone su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisiones” (Garza, 2004: 812). Una actividad que promueve estas participaciones es el conflicto. En primer punto, los alumnos que desean hacer introspecciones profundas son notorios, pero en la multiplicidad del salón de clases la intensidad de las participaciones suele dirigirlas a otros lugares (por las estrategias seductoras del profesor para hablar de un tema actual y significativo en la vida de los estudiantes).

En primera instancia el profesor debe guiar esta discusión, para que las colaboraciones giren en torno a dos o tres tópicos

importantes para la sesión. En segundo lugar debe ser un generador preciso de preguntas, evitando las inductivas como ¿consideran importante?, ¿es necesario? Pues éstas encauzan a respuestas terminantes como sí o no y son absolutamente conductuales. El profesor debe preferir los ¿por qué? situando el contexto y escuchando a los alumnos.

El tema debe ser uno que domine para que tenga la mente en blanco y pueda dirigir la discusión y generarla entre ellos, como el juego de la papa caliente, donde intempestivamente pregunta y respuesta llegan a alguien.

Este hilo conductor fuerza a que todos pongan atención y hace la clase muy activa. Cuando los estudiantes responden generalmente lo hacen prejuiciosos o temerosos de ser juzgados en público, aquí conviene tener una actitud tranquila y cuestionar las creencias, animando al salón a hacerle imaginar escenarios distintos a ese estudiante. Este momento es muy importante porque los alumnos pueden sentirse valorados negativamente o ridiculizados y esto alza de inmediato las barreras para tener una actitud abierta, recordemos que el propósito de la verdadera educación es lograr la “autonomía personal” (Garza, 2004: 810) que sea capaz de sostener un discurso integrando valores intelectuales y afectivos.

De igual forma se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes son iguales y que sus procesos de aprendizaje pueden ser inductivos, deductivos, abductivos o una mezcla de ellos o que pueden estar en un valioso proceso de incubación y todos los factores anteriores sumados a su disposición emocional diaria que ayudará o pondrá serias trabas para el aprendizaje; la consideración básica es que los métodos de la evaluación correspondan a aquéllos planteados en las interrogantes iniciales, “la evaluación formativa implica no solamente atender la función académica de los contenidos que se enseñarán, sino que también ésta tendría que tomar

en cuenta a quién se va a enseñar, en qué contexto, con qué medios, con qué fundamento y en qué marco institucional y social” (Arbesú, 2004: 870).

Así pues, ser maestro requiere tener una gran cantidad de energía para mantener la atención, ser un gran escucha, liderar los conflictos y redondear al final de la sesión para dejar claros los objetivos y cerciorarse de que alguna pregunta haya quedado sembrada en los alumnos y así cumplir su papel del profesor como investigador. Cerramos con una idea central en la teoría de John Dewey “...los problemas y las preguntas, únicos instigadores de la actividad reflexiva” (Dewey, 1989: 233).

Fuentes consultadas

- Arbesú, María Isabel (2004), *Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, pp. 863-890.
- Arnheim, R. (1997), *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós.
- Barkan, M. en Efland, Arthur D. (2002), *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2009 [2008]), *El arte de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Vida de consumo*, México, FCE.
- Córdoba, Consuelo, Jaime González et al. (2003), *Evaluación de la docencia en diseño*, México, UAM Azcatpotzalco.
- Derrida, Jacques (2003), *Cada vez única, el fin del mundo*, versión en español de 2005, Valencia, Pre-Textos.
- Dewey, John (1989 [1933]), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Efland, Arthur D. (2003 [1996]), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.
- Efland, Arthur D. (2002), *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós.
- Fernández Christlieb, P. (1996), *La psicología colectiva, un fin de siglo más tarde*, Barcelona, Editorial Anthropos.
- Fernández Christlieb, P. (2000), *La afectividad colectiva*, México, Taurus.
- Fernández Christlieb, P. (2011), *Lo que se siente pensar. La cultura como psicología*, México, Taurus.
- Gombrich, E. (1990), *Arte e ilusión*, Barcelona, Gustavo Gilli.

- Garza, Eduardo (2004), “La evaluación educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, pp. 807-816.
- Helguera, Pablo (2012), “El artista como instigador”, en *Revista La Tempestad*, vol. 14, número 87, pp. 88-93.
- Merleau-Ponty, M. (1985), *Fenomenología de la Percepción*, México, Artemisa.
- Latour, Bruno (1992), *Ciencia en acción, cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Editorial Labor.
- Lytard, François (1991), *Lecons sur la analytique du sublime*, París, Editorial Galilee.
- Trías, E. (1959), *Seminario 6, El deseo y sus interpretaciones*, Buenos Aires, Paidós.

Páginas web consultadas

- <http://blip.tv/redes/redes-87-el-sistema-educativo-es-anacr%C3%B3nico-4877594>, consultado el 25/03/2013.
- <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto>, consultado el 15/05/2013.

**EL ÁMBITO DE LOS
ESTUDIOS
DE POSGRADO
EN ARTES**

Eduardo Bernal - Gómez

Las artes visuales, como una denominación del siglo XX, son consideradas no sólo como unas prácticas artísticas contemporáneas sino como un desplazamiento cognitivo que las distancia de las tradicionales artes plásticas; esto quiere decir que, desde la perspectiva de las artes visuales se ha privilegiado la noción de un hacer artístico por el concepto de un saber artístico. Esta simple coyuntura “desobjetualizante” ha abierto la puerta para que un sinnúmero de novedosas propuestas visuales puedan ser consideradas como piezas artísticas; incluso, la potencia teórica y reflexiva de los postulados del arte visual contemporáneo ha arrojado nuevas luces para revisar el desempeño del arte como constructo histórico.

En la actualidad, las artes visuales se han complejizado de tal modo que además de haber dado origen a prácticas inusuales, han modificado profundamente las estructuras que componen los denominados circuitos del arte y sus actores. Esto quiere decir que no sólo los artistas y sus creaciones visuales se han desplazado hacia unos espacios de indefinición o de frontera -tal y como ha ocurrido también con las ciencias- sino que las instituciones, los mercados, los sistemas educativos y la crítica han registrado corrimientos proporcionales en el contexto de un mundo, ahora global.

Estos cambios, desde luego, representan retos importantes especialmente para las instituciones educativas pues, probablemente, son las instancias más desaventajadas para

comprender y enfrentar las nuevas circunstancias dominantes. Por eso es necesario establecer programas institucionales de alto nivel para comprender, explicar y brindar alternativas de solución a los procesos en curso.

Por lo tanto, es imprescindible advertir que para adquirir la relevancia artística desde el espacio académico, cualquier programa de especialidad o posgrado vinculado con las artes visuales debe partir del supuesto de que la academia no es una institución meramente autorreferencial y autocomplaciente, sino que forma parte de un circuito más amplio, muy complejo y altamente selectivo al que hay que hacerle frente con el desarrollo de estrategias verdaderamente sofisticadas y propositivas.

Como es bien sabido, en la actualidad la noción de imagen alude a un sinnúmero de propuestas teóricas que, sin duda, pueden resultar útiles e interesantes como modelos de organización metodológica, sin embargo, no es la intención de este ensayo adscribirse a alguna de ellas de manera específica.

De tal modo que el interés para fundamentar este texto se centra en articular una organización metodológica plural donde puedan incluirse, en todo caso, varias vertientes teóricas y que en consecuencia, se pueda dar cabida a un trabajo de reflexión trans disciplinario. En principio, resulta importante considerar tres aspectos para desmontar las figuras de imagen y visualidad:

- La visualidad como producción subjetiva (experiencia psicoanalítica: imaginario, simbólico, real),
- lo visual como espacio relacional (como acontecimiento sígnico: instante, espacio, tiempo) y
- la imagen visual (como modelo de legitimación cultural: escuela, institución cultural y mercado).

Así, el carácter central de este apartado reside en estudiar “la vida social de las imágenes” a partir de los procesos de la construcción cultural de la visualidad desde diferentes perspectivas teóricas y vincular estas ideas con los intereses y proyectos particulares.

La instrumentación de estudios de posgrado en las áreas artísticas en México, representa actualmente un importante desafío que implica tomar en consideración, al menos, dos condiciones básicas. Por un lado, el reconocimiento de la enérgica tendencia reformista marcada por las políticas federales para que todos los programas educativos nacionales sean evaluados en términos de eficiencia y rendimiento estandarizados; y al mismo tiempo, la identificación de la distancia epistémica que existe entre los procesos de formación de los artistas y las demás fracciones que, hoy día, conforman los circuitos amplios del arte.

En este sentido, la primera condición exige a las instituciones de educación artística en el nivel superior reconocer la importancia política de tales medidas pero sin perder de vista su dimensión académica. Los modos en que las escuelas de arte afronten las circunstancias presentes se convertirán en un factor importantísimo para la re-definición del desempeño de las academias artísticas mexicanas en un futuro próximo y cercano.

Esta posibilidad, sin duda, merecería ser vista por todas las instituciones educativas como una responsabilidad histórica debido a que la preponderancia que ha cobrado la investigación como eje articulador del desarrollo, así como la demanda de grados académicos y el registro a los sistemas nacionales de investigación parece sugerir que en las escuelas de arte habrá de modelarse rápidamente un nuevo perfil docente que dé respuesta a tales requerimientos. Es fácil imaginar que esta posible circunstancia comporta una serie

de importantes efectos en secuencia que -aunque difíciles de adivinar- incidirían, evidentemente, tanto en la formación de los nuevos artistas como en el ejercicio de sus futuras prácticas artísticas.

Asimismo, la distancia de competitividad epistémica -para la formulación de los criterios de valoración de lo artístico- que existe entre la actual academia artística mexicana y las demás instituciones sociales que conforman los muy complejos y cambiantes sistemas internacionales de circulación del arte contemporáneo, parecen ser encaminados hacia líneas de desempeño cada vez más divergentes. Es así que esta segunda condición reclama a las instituciones educativas una revisión autocrítica orientada a establecer posturas específicas frente a este otro importante escenario donde la figura del mercado globalizado del arte se ha configurado desde una función francamente dominante en la valoración y la conformación de criterios.

Desde luego, esta forma de mercado no puede ser analizada fuera de la lógica mundial del capitalismo avanzado, desde donde se han modelado otros mercados más amplios e igualmente dominantes. Por supuesto, la academia mexicana ha sido afectada por esta dinámica primordialmente económica, tanto que en la actualidad es posible reconocer que la academia artística mexicana, en términos generales, no es una instancia influyente en la conformación de los criterios de valoración de lo artístico en el contexto globalizado y difuso de lo que podría hoy entenderse como “arte mexicano contemporáneo”.

Así, el mero planteamiento de tales circunstancias propondría interrogarse sobre la relación entre educación superior y prácticas artísticas pero más especialmente sobre sus formas de articulación en dichas condiciones. Esta coyuntura, en términos de operatividad, parece ofrecer direcciones

tan divergentes que podrían pensarse como inaplicables e irresolubles; en principio, porque las determinaciones políticas parecen no tomar en consideración las competencias específicas de las áreas artísticas y además, porque la propia formación de artistas supone una cierta imposibilidad implícita.

Por un lado, porque las políticas federales actuales parecen demandar de las escuelas de arte la resolución generalizada de problemas institucionales en términos de formación académica, organización administrativa y atención estudiantil, pero con base en los criterios más o menos esquemáticos de calidad y eficiencia propuestos por los estándares internacionales o bien, en aquellos fundamentados en la formación académica de profesores de alto rendimiento, propuestos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Por otro lado, porque la formación de artistas presupone, de manera contradictoria a lo anteriormente descrito, un alto grado de alejamiento de los sistemas normalizantes pues el arte, en tanto producto o valor cultural parece estar grabado de una cierta originalidad opuesta por completo a la idea de generalidad y más específicamente, porque la tradición de las academias de arte ha fundado su propia tradición en el rompimiento constante de sus propias estructuras.

Es así que, el presente análisis se ubica en dicho espacio coyuntural e intenta constituirse como una respuesta posible a aquellas dos demandas innegables. En este proyecto se han hecho consideraciones específicas que intentan mediar la necesidad de constituir un programa alternativo de estudios de posgrado dirigido a profesionales vinculados con las artes visuales contemporáneas, con el cual sea posible contribuir a la diversificación de la oferta educativa en el país; y al mismo tiempo, proponer un modelo de programa en artes, viable y competente de acuerdo con los requerimientos marcados en la actualidad para las instituciones públicas de educación superior.

Es importante mencionar que, en razón de lo anteriormente descrito, los contenidos del presente documento transitan permanentes de uno a otro extremo, de una intención a otra.

En principio, fue necesario distinguir que las intenciones del análisis podían agruparse en aquellas de orden institucional y en las de orden académico. Se intentó destacar la importancia de cada una de las instancias propuestas desde ciertos planteamientos teóricos y desde la comparación de diferentes modelos institucionales.

De un modo indirecto, también fue posible apuntar ciertos aspectos encaminados a cuestionar la importancia de los nexos entre las academias artísticas y el resto de las instancias que también forman parte del circuito del arte, como son los espacios públicos y privados de promoción y divulgación del arte; los mercados y los salones, en términos muy generales. Es conveniente resaltar que en este documento no se pretende enfrentar a dichos espacios como contrarios, sin embargo, tampoco se pretende sugerir, de ningún modo, que un proyecto académico debe modelarse en razón de las prácticas o los intereses de aquellos. Más bien, la intención de este programa es, al menos, abrir la discusión sobre las formas en que las academias de arte pueden participar en la creación de los criterios de legalización de lo artístico, desde la conciencia de su función social y de su propio hacer, sin menoscabarlos.

De este modo, se buscó definir el carácter de este análisis a partir de ciertas tendencias actuales desde donde pudiera trascenderse el ámbito de las artes plásticas o visuales. Así, se eligió sólo como una referencia, el campo de los llamados estudios visuales. Esta elección fue hecha precisamente en razón de la gran indefinición teórica y conceptual de este “nuevo campo” y que sin embargo, ha despertado mucho interés en muy diversos ámbitos académicos vinculados con las artes. De un modo general, es posible identificar que las

más importantes iniciativas en el desarrollo de los Estudios Visuales han tenido lugar en universidades de tradición anglosajona, en un par de instituciones españolas y en algunas otras, diseminadas en el mundo.

Aunque con algunas diferencias, la mayoría de esos organismos tratan de incorporar la relevancia del orden social donde se definen, se asientan y se relativizan los sistemas de valoración de lo artístico a partir del análisis de la denominada Cultura Visual, entendida ésta francamente como el espacio del significante; es decir, como un gran saber visual que no se sabe pero que se infiere y se practica como acción social de un modo inconsciente, naturalizado. Si bien es posible decir que este “saber que no se sabe” no está codificado por completo, sí es susceptible de ser codificable, en la medida en que se manifiesta como un lenguaje y por tanto, puede ser estudiado, analizado. Es precisamente, en esa proporción, que los estudios visuales pueden ser considerados un objeto de estudio.

Independientemente de las diferentes posturas teóricas acerca de los estudios visuales más o menos manifiestas, la actitud particular que se mantiene en este escrito ha sido una apropiación proveniente del libro de Gérard Wajcman *El objeto del siglo*, donde trata de identificar un objeto específico para representar el siglo XX y ante la imposibilidad de encontrar tal objeto de representación, el autor se pregunta:

(...) o cambiamos las imágenes o cambiamos la mirada
(...) O bien la pintura está para dar a ver lo nuevo, o bien está para hacer ver de manera nueva. Tal vez por aquí pasa el filo de la navaja de la ruptura moderna, que opone un arte del acto, del nada-para-ver y de la mirada, a un arte de la contemplación, del todo-para-ver y de las imágenes (Wajcman, 2001: 149).

Por supuesto, la noción de estudios visuales que aquí se plantea coincide más con esa primera oposición que reconoce en el arte contemporáneo una acción primera que consiste en bordear el vacío de la imagen y confiar en la mirada las figuras de relativización de aquella falta primordial. Así, la propuesta para comprender los estudios visuales, se define a partir de estas tres instancias: la visualidad como la mirada, lo visual como el saber que no se sabe y la imagen como el nada-para-ver.

JUSTIFICACIÓN DISCIPLINARIA

Las prácticas artísticas contemporáneas han experimentado durante los últimos cincuenta años unos procesos de transformación acelerados que paulatinamente las han llevado a participar de espacios que rebasan por mucho los límites culturales dentro de los cuales se encontraban circunscritas tradicionalmente. En la actualidad resultaría limitado intentar comprender aquellas prácticas sólo como producciones culturales encaminadas a resaltar los valores de la producción poética a través de la utilización de técnicas y materiales especializados sin contemplar, entre otros, los espacios sociales y políticos donde también estas prácticas han cobrado relevancia.

A decir de José Luis Brea:

(...) uno de los cambios fundamentales, más decisivos, que han afectado al conjunto de las prácticas artísticas durante los últimos veinticinco años, ha sido la pérdida de su estatus ontológico; o lo que es igual, la disolución de cada una de sus especificidades y rasgos esenciales en el ámbito de la imagen (Brea, 2005: 8).

En consecuencia, puede inferirse que las prácticas artísticas contemporáneas se han deslindado de la obligación -heredada de la filosofía del Siglo de las Luces - por cambiar la cultura, las mentalidades, así como las condiciones de la vida individual y social.

Desde luego, las transformaciones registradas en las prácticas artísticas contemporáneas no representan únicamente una aproximación diletante hacia otros campos sociales por una suerte de agotamiento creativo o un mero interés superficial de hibridación, en todo caso, podría decirse que estos cambios revelan la operación de complejos desplazamientos epistémicos que han afectado al concepto del arte hasta el punto de haber dado origen a conceptos propios y a la utilización de nuevos medios desde donde también han emergido figuras específicas que han contribuido, de algún modo, a dislocar y reconfigurar el funcionamiento de los tradicionales modelos de producción, distribución y consumo artísticos.

Si bien las nuevas prácticas han ejercido un sinnúmero de efectos sobre ciertos contextos extra-artísticos también es preciso reconocer que éstas no se encuentran excluidas de la influencia que otros contextos culturales mayores, distantes o paralelos ejercen sobre ellas mismas. En este sentido conviene anotar que el arte contemporáneo de producción visual y sus prácticas constituyen apenas una pequeña porción del mundo de imágenes que en la actualidad son englobadas por la denominada cultura visual. Estas prácticas deben ser vistas como una suerte de diálogo que permite una negociación con lo inteligible. Así, conviene anotar que la esencia de las prácticas artísticas reside precisamente en la invención de relaciones entre sujetos donde:

cada obra de arte en lo particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez

otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito... la intersubjetividad, en el marco de una teoría “relacionista” del arte, no representa solamente el marco social de la recepción del arte, que constituye su “campo” sino que se convierte en la esencia de la práctica artística (Bourriaud, 2006: 24).

De igual modo, el pensamiento contemporáneo, el desarrollo de la informática y la multi-interferencia de procedimientos culturales, así como la operación de un sistema institucional altamente relativizado, han sido algunos de los fenómenos actuales que han incidido en la conformación del estado de cosas anteriormente descrito, especialmente si se considera que el arte en tanto producto cultural transita por complejos procesos de transformación simbólica que pueden ser también entendidos como procedimientos imprescindibles de legalización o legitimación social. Si esta relación fuera interpretada desde un punto de vista sociológico, resultaría más sencillo entender que se trata del enlace recursivo entre producción y simbolización, es decir, la manera en que cada clase -compuesta por sujetos e instituciones- construye y afianza su poder mediante la acumulación y renovación del capital simbólico (García Canclini, 1979: 19).

Desde esta perspectiva, es preciso asentir que existe una dominancia recursiva entre las prácticas artísticas y los modos de valoración de sus productos donde -en razón de la potencia social de cada una de dichas instancia- puede una constituirse en la instancia modeladora del funcionamiento de la otra. Así, las denominadas prácticas artísticas y sus modelos de valoración anteriormente esbozados apenas sugieren un pequeño fragmento del muy entreverado sistema institucional del arte configurado por los múltiples recintos culturales públicos y privados, un mercado contemporáneo masificado, los modelos relativizantes de curaduría, una red editorial sin precedentes; los artistas, los objetos de arte y sus dinámicas

relacionales; y finalmente, las academias. De donde, en términos generales, es posible derivar sendas funciones de legalización cultural, mercantilización, recepción y divulgación; creación y educación, todas éstas consideradas evidentemente, dentro del ámbito de la producción simbólica.

Desde luego, es preciso advertir que en el esquema anteriormente sugerido las prácticas artísticas y las funciones que recaen en los diferentes organismos propuestos no son de ningún modo exclusivas de cada una de ellas y entonces es conveniente reconocer que existe una gran permeabilidad de funciones entre ellas.

En consecuencia, para efectos del presente documento, se ha pensado conveniente reconocer que la función asignada a cada una de esas colectividades, es precisamente la función que las caracteriza de un modo dominante y que por lo demás, tanto las prácticas artísticas como los modelos de reconocimiento conforman un sistema funcionalmente recursivo. Así, también es conveniente contemplar que las prácticas artísticas contemporáneas han generado efectos de intensidades muy distintas entre los distintos organismos que componen el denominado sistema institucional del arte.

Con base en lo anterior, es fácil imaginar que las figuras que han cobrado mayor relevancia en dicho contexto son aquellas que más fácilmente se han modificado o en su caso modelado, en razón de estas nuevas circunstancias de las instituciones públicas o privadas encaminadas a promover y difundir los movimientos actuales desde ciertas bases teóricas igualmente contemporáneas, ya sea a través de la instrumentación de modelos relaciones que permiten la aproximación de públicos diversos, de programas educativos novedosos orientados a la formación de públicos o programas extensos de divulgación.

ANTECEDENTES GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN ARTES PLÁSTICAS EN MÉXICO

El primer programa de maestría en el área de las denominadas artes visuales fue instrumentado en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aunque dichos estudios de posgrado fueron aprobados en 1968, en la Academia de San Carlos, no fue sino hasta los años setenta que se reformularon los planes de estudio de aquella incipiente maestría orientada hacia la Pintura, Escultura y Gráfica, donde más tarde se incorporaron las especialidades de Arte Urbano y Comunicación y Diseño Gráfico. Aquel plan de estudios estaba organizado en dos semestres y fue vigente hasta el año noventa y cinco. A partir de entonces el programa se modificó y su estructura se extendió a cuatro semestres, mismos que pueden ser cursados, ya sea por el sistema de créditos parciales o bien, con cargas máximas.

Actualmente, la Maestría en Artes Visuales conserva las cinco orientaciones mencionadas, sin embargo, se han incluido algunos contenidos programáticos relacionados con las nuevas tecnologías y las prácticas artísticas emergentes. Además, este programa educativo ha sido vinculado con el posgrado de la Facultad de Arquitectura y con el Instituto de Investigaciones Estéticas con el fin de reforzar las vertientes de investigación en torno al fenómeno artístico. Al mismo tiempo, el programa de maestría también ha sido relacionado con otras instituciones nacionales y extranjeras como la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia.

Los ejes que encauzan la formación en este programa son la docencia, la investigación y la producción artística, aspectos con los que se da respuesta a las actuales exigencias federales establecidas para el nivel superior. Sobra decir que este posgrado ha ganado prestigio nacional e internacional, pues ha recibido, desde sus inicios, una importante cantidad

de estudiantes extranjeros provenientes principalmente de América Latina y Europa.

Fuera de la Ciudad de México, sólo se ofrecen estudios de posgrado en 5 universidades públicas, adscritos a escuelas de arte⁶. De un modo general puede inferirse que, en la medida que fueron puestas en operación en muy diferentes momentos, estos posgrados respondieron adecuadamente a las necesidades imperantes en su momento -tanto de la educación artística en México como de las prácticas artísticas-, pero que en la actualidad resultaría conveniente revisarlas a la luz de las nuevas condiciones pero sobre todo como un ejercicio de visualización en un tiempo posterior.

La Universidad de Guadalajara a través de Centro de Arte, Arquitectura y Diseño, ofrece dos maestrías relacionadas con las artes plásticas o visuales. La primera de ellas, en Estudios Cinematográficos, tiene una duración de cuatro semestres y se centra en la investigación:

El programa de Maestría en Estudios Cinematográficos pretende formar profesionistas especializados de alto nivel en el campo de los métodos de análisis cinematográficos más avanzados; así como del estudio de los contextos

6 Para el caso particular no se incluyeron los programas ofrecidos por instituciones privadas debido a que, de algún modo, pertenecen a circuitos educativos distintos donde las circunstancias académico-administrativas se vislumbran de un modo distinto, además de que éstas no están adscritas a instancias abocadas a la formación de artistas. Sin embargo, es posible disponer de información específica acerca de los posgrados ofrecidos por la Universidad Iberoamericana, Universidad de las Américas, Puebla; la Universidad del Claustro de Sor Juana; Casa Lamm y 17, Instituto de Estudios Críticos, respectivamente:
<http://www.uia.mx/web/site/>
<http://www.udlap.mx/programasacademicos/departamentos/dfi.aspx>
<http://www.ucsj.edu.mx/investigacion/posgrado.htm>
<http://www.17.org.mx/index.php?cont=46>
<http://www.17.org.mx/index.php?cont=89>

sociales y políticos de tendencias estéticas y creativas, así como del hacer y del pensar sobre el arte cinematográfico mundial.⁹

Además, existe en esa institución la Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural, que también tiene una duración de cuatro semestres y, a diferencia de la anterior, guarda un carácter profesionalizante:

Formar expertos docentes, promotores e investigadores de la gestión cultural en todas las dimensiones y campos de acción de la cultura. Este proyecto se propone: contribuir al proceso de re-significación del concepto de cultura, trascendiendo su restricción a la manifestación de las Bellas Artes; construir parámetros y criterios para la gestión cultural; contribuir al diseño de normas para el desempeño para el servicio civil de carrera de los gestores culturales; generar modelos de la gestión de la cultura en todos sus campos de acción.¹⁰

La Universidad Autónoma de Querétaro en la Facultad de Bellas Artes ofrece la Maestría en Historia del Arte Mexicano, Moderno y Contemporáneo; los cursos de maestría tienen una duración de cuatro semestres, en cada uno de los cuales es obligatorio inscribirse en las cuatro materias mencionadas. Cada semestre se dedica a un periodo histórico. Puede cursarse durante los fines de semana de manera presencial:

El objetivo del programa es formar profesionales en teoría del arte moderno y contemporáneo que se puedan desempeñar como académicos en instituciones de educación superior y como críticos y teóricos del arte generadores de conocimiento en el ámbito de las manifestaciones artísticas.¹¹

9 www.cuaad.udg.mx

10 *Ibid.*

11 www.uaq.mx

La Universidad Autónoma de Morelos ofrece la Maestría y el Doctorado en Historia del Arte dentro de la Facultad de Artes. Este proyecto se puede comprender como un solo programa integrado por ambos programas. Está dirigido a la formación de docentes e investigadores en el campo de la historia moderna y contemporánea del arte occidental y mexicano, desde el Renacimiento hasta nuestros días. Tanto la maestría como el doctorado tienen una duración máxima de 4 semestres, tiempo que incluye la obtención del grado.

El programa tiene una orientación clara hacia la investigación, por lo cual el aspirante deberá demostrar capacidades desarrolladas de lectura y redacción, y su formación en el programa girará en torno a dos aspectos complementarios: la adquisición de conocimientos históricos y teóricos, y el desarrollo de habilidades en el campo de la investigación. La maestría está dirigida a la formación de docentes e investigadores y consta de cuatro semestres escolarizados en los cuales se cursan catorce seminarios en total, orientados al estudio de la Historia del Arte, la crítica y la interpretación del arte. Durante su permanencia en el programa, el alumno es asistido por un tutor principal (que se asigna a su ingreso) y más tarde por un director que le orienta en su tesis de grado, la cual desarrolla en paralelo a los cursos.

El doctorado es un programa tutorial, dirigido a la formación de investigadores. Su duración es de cuatro semestres en cada uno de los cuales ha de cursar un seminario de tesis. Las características y contenidos del seminario son establecidos por el alumno y su director de tesis. Durante ese tiempo el alumno desarrolla su tesis de grado.¹²

12 www.uaem.mx

La Universidad Autónoma de Nuevo León dentro de la Facultad de Artes Visuales ofrece la Maestría en Artes con especialidades en Educación del Arte y Difusión Cultural. Este programa tiene una duración de cuatro semestres donde los dos primeros funcionan como tronco común y los dos últimos como área de especialidad. Está dirigido a la formación de académicos especializados en desarrollar modelos de análisis sobre la educación artística y en la participación activa de los actuales procesos culturales relacionados con el arte.

Desde esta perspectiva el estudio y las estrategias de enseñanza de la producción cultural contemporánea se han vuelto centro de discusión y debate para una gran cantidad de disciplinas del conocimiento. La Facultad de Artes Visuales de la UANL ha decidido participar en el análisis del fenómeno antes señalado a través de su programa de Maestría en Artes con el fin de promover el surgimiento de propuestas innovadoras coherentes con nuestro cambiante entorno. De las vertientes disciplinarias básicas que la conforman se configuran las dos especialidades de esta maestría: a) Educación por el Arte y, b) Difusión Cultural.

La Maestría en Artes cuenta con el antecedente académico inmediato de la Licenciatura en Artes Visuales, la Licenciatura en Diseño Gráfico y la Licenciatura en Lenguajes Audiovisuales que se imparten actualmente en la Facultad de Artes Visuales.

Este programa se encuentra igualmente abierto a egresados de otras instituciones cuyas Licenciaturas estén relacionadas con el estudio del arte y la cultura en tanto que abordan aspectos como la creatividad, el diseño, la visualidad, la construcción de imágenes, así como la enseñanza, su interpretación, su evolución, su marco socio-histórico y su papel social.¹³

13 www.emagister.com.mx/cursos_artes_plasticas_nuevo_leon-categprov-421-358.htm

El doctorado en Artes y Humanidades que ofrece la Universidad Autónoma de Zacatecas es un programa organizado en siete semestres; cuatro de ellos son considerados como formativos y en ellos se analizan problemáticas relacionadas con historia, filosofía y metodologías de la investigación artística. Cuenta con nueve áreas de especialización en áreas de estudio fronterizas entre las humanidades y las artes que van de la historia contemporánea de los estudios de género hasta el análisis de las estéticas y poéticas posmodernas. Los tres últimos semestres están dedicados a la elaboración de la tesis y obtención del grado.

El Doctorado en Humanidades y Artes tiene como misión formar profesores-investigadores de excelencia en las disciplinas humanísticas y las artes, quienes mediante la reflexión multidisciplinaria trabajen individual y colegiadamente en la producción de conocimientos o enfoques analíticos nuevos para lograr una mejor comprensión y crítica de las diversas manifestaciones humanísticas y artísticas, y que, mediante la investigación y difusión cualitativas del conocimiento y la cultura del hombre sean capaces de colaborar académicamente con las instituciones públicas o privadas que se dedican a enseñar, difundir, investigar, promover y rescatar las humanidades y/o las artes.¹⁴

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS POSGRADOS, EN RAZÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

Esta breve exploración permite observar que los postgrados en arte, a pesar de los esfuerzos realizados durante tres décadas, no reúnen todavía los requisitos para inscribirse a niveles más amplios de competencia académica en el contexto nacional

14 <http://www.uaz.edu.mx/ciiarh/Doctorado-Caracteristicas.htm>

de la educación superior según han sido propuestos por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, específicamente para que los programas de posgrado puedan ser evaluados y acreditados en el Padrón Nacional de posgrados de Calidad (PNPC).

Dicho programa (PNCP) involucra a todos los posgrados del país, independientemente de su adscripción a sistemas públicos o privados, y tiene como función principal la de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas y de innovación del país”. El PNPC tiene sus antecedentes en dos programas anteriores el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) y el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), y se propuso como objetivo que para el año 2012, los programas de posgrado que se ofrecieran en el país pudieran ser considerados estudios de calidad con reconocimiento internacional, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad, con el fin de contribuir a consolidar con mayor autonomía y competitividad el crecimiento y el desarrollo sustentable del país.

Desde esta perspectiva se perfilaron algunos aspectos como puntos estratégicos a desarrollar y fortalecer, de entre los que sobresalen: a) contar con núcleos académicos básicos, b) presentar altas tasas de obtención de grados, c) disponer de infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados. Este esquema del PNPC, propone organizar los estudios de posgrado de maestría en dos categorías de acuerdo con las vocaciones o condiciones básicas de las áreas a desarrollar. Estas dos orientaciones han sido definidas ya por un carácter profesionalizante, como es el caso de todas aquellas áreas eminentemente prácticas

o cuando se pretende vincular a los aspirantes al grado con espacios prácticos de producción tecnológica; o bien por otro dedicado a la investigación, como puede ser el caso de algunos espacios de la ciencia y de la sociología, más cercanos a la generación del conocimiento.

Hasta aquí conviene reparar en que actualmente, las facultades de arte también son reguladas con estos instrumentos y que los parámetros establecidos por el PNPC son exactamente los mismos, en todos los casos. También es necesario apuntar que por una razón legislativa el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, organismo equivalente al Conacyt en la estructura gubernamental, no ha generado políticas que den atención a las problemáticas educativas en el nivel superior en el campo de las artes, pues sus funciones se centran principalmente en los artistas y sus prácticas, así como de los programas de desarrollo cultural y de infraestructura. Por otro lado, el PNPC se ha constituido como un dispositivo que impulsa el mejoramiento de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) e instituciones afines del país y ha diseñado un esquema de trabajo progresivo de recomendaciones para conseguir dictámenes favorables. Este esquema contempla la posibilidad de contar con asesorías institucionales para realizar auto evaluaciones periódicas, para la elaboración de expedientes y más especialmente para desarrollar estrategias de desarrollo específicas para cada área del conocimiento.

Como es bien sabido, el ingreso de los programas de posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en procesos de evaluación y seguimiento realizados por el comité de pares, con lo que se consiguen privilegios para participar activamente en la asignación de los presupuestos anuales, de becas de excelencia a estudiantes y maestros, movilidad académica. Entre los aspectos que dificultan el ingreso a estos niveles de reconocimiento es posible considerar

que, en términos generales, en la mayoría de las facultades de artes no se ha podido conformar una planta docente de tiempos completos posgraduados con categorías de definitividad que permita la operación básica de un programa de posgrado y que a su vez, los miembros de tales colegios tampoco cumplen con las demandas de producción señaladas para evaluar los proyectos de investigación como son adscripción al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), registro oficial de proyectos de investigación ante el (Conacyt). Además, la infraestructura y el equipamiento que deben destinarse a los programas son insuficientes, pues en la mayoría de los casos representan inversiones muy costosas.

Durante los últimos diez años, algunas áreas educativas del nivel superior en México, han orientado paulatinamente sus modelos académicos hacia otros espacios disciplinares que anteriormente eran considerados distantes, ajenos o infranqueables. Estos cambios han obedecido a muy distintas razones; por un lado, es posible advertir las exigencias propuestas por las actuales políticas educativas federales para departamentalizar los programas educativos en sistemas organizados por esferas de compatibilidad donde la intención principal es capitalizar los espacios de trabajo, eficientar los recursos y, en consecuencia, obtener mejores partidas presupuestales asignadas ya no a un organismo autónomo sino a las denominadas Dependencias de Educación Superior (DES).¹⁵

15 DES: Dependencia de Educación Superior: figura creada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en el marco del Promep para definir una forma de organización al interior de las Instituciones de Educación Superior IES; en una DES se agrupan escuelas, facultades, centros de investigación o dependencias afines por su área del conocimiento y disciplinas que atienden programas de estudio y líneas de generación y aplicación del conocimiento LGAC, y comparten su infraestructura a fin de eficientar los recursos materiales y el trabajo de los profesores; su funcionamiento está sustentado en los cuerpos académicos.

Cabe mencionar que estas disposiciones han impactado el ejercicio de los programas de maneras muy diversas, mismas que a su vez han dado origen al desarrollo de algunas estrategias como son la flexibilidad académica y la introducción operativa de la noción contemporánea de transdisciplina, que bien vistas han resultado, en algunos casos, provechosas.

Al momento, ha sido en las áreas tecnológicas donde se observa una tendencia mayor para que los programas educativos consigan orientarse hacia ciertas áreas de la elaboración de bienes económicos de consumo, especialmente aquellos relacionados con la producción industrial. En tiempos recientes, se han puesto en operación nuevas carreras destinadas a responder las demandas de un supuesto mercado laboral globalizado. En algunas instituciones esta propensión se ha constituido como un indicador para medir la eficiencia de los programas educativos y se ha traducido en el Sistema Nacional de Seguimiento de Egresados.¹⁶ Aunque, dicho esquema de operación involucra mayoritariamente a las áreas de desarrollo tecnológico como las ingenierías, las comunicaciones y la biotecnología, éste ha producido fuertes impactos en el terreno de las artes y las humanidades debido a la manera forzada en que tales disciplinas pueden convenirse a las dinámicas mencionadas.

16 Los egresados en las IES conforman un segmento de atención de los programas de bienestar estudiantil, los cuales tienen como misión fundamentalmente: Coadyuvar a la formación integral del alumno y egresados, a través de propiciar su desarrollo personal, académico y profesional, mediante la prestación de orientación y servicios educativos. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) considera que los retos para los egresados de las Instituciones de Educación Superior son: a) capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas; c) preparación para la internacionalización del mercado laboral (idiomas, diversas culturas, tecnologías, globalización etc.); d) ser creativos; e) contribuir a la innovación; f) emprendedores; g) aptitudes para resolver problemas.
www.anuies.mx/f_extension/html/seguimiento.html

Es necesario considerar de un modo particular que las circunstancias anteriormente descritas y algunas más, han sido incorporadas como metas a cumplir en los programas de desarrollo de cada institución educativa y que éstas han sido organizadas alrededor de dos puntos básicos en sistemas progresivos. Por un lado, existe la intención de promover el desarrollo universitario a través de cuerpos colegiados organizados alrededor de proyectos de investigación y que han sido denominados Cuerpos Académicos (CA). La formación, desarrollo y mejoramiento de tales cuerpos asociados fueron contemplados en el Programa Nacional de Educación desde 2001, y desde entonces, han sido considerados como los elementos centrales que permiten “fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional”. En consecuencia, estos cuerpos académicos han sido definidos como “un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos proveen el sustento de las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país”.¹⁷

Desde esta perspectiva, se deduce fácilmente que la responsabilidad del desarrollo académico ha sido conferida a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) -en colaboración con los profesores de asignatura- quienes precisamente tienen a su cargo conducir el rumbo académico de una institución. Desde luego, esta condición ha dibujado un perfil de PTC

17 <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>

y para formar parte de un CA, en sus diferentes fases,¹⁸ es preciso cumplir con los requisitos académicos establecidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). En este punto es justo reconocer que de un modo gradual se han abierto consideraciones especiales para las áreas artísticas y actualmente se han desarrollado algunas medidas transitorias para la homologación de grados, funciones y niveles de especialización.

Se sabe que estas adecuaciones han sido instrumentadas principalmente a iniciativa de las propias Instituciones Educativas Superiores (IES) y se han gestionado en razón de los compromisos que éstas han establecido con la Secretaría de Educación Pública, a través de las líneas de acción marcadas en sus respectivas propuestas anuales al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) donde se contemplan, entre otros aspectos, la superación académica del profesorado, así como el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las dependencias de educación superior.

Del mismo modo, el programa de carrera académica instrumentado desde hace varios años en todas las universidades nacionales adscritas al sistema público busca valorar de manera una manera objetiva la labor de los académicos para permitir su ingreso y desenvolvimiento dentro de un régimen que contempla la aplicación de incentivos económicos. El objetivo de este esfuerzo es la generación de procesos formativos de mayor calidad, a través del reconocimiento a la alta productividad y desempeño académico, en beneficio de nuestros estudiantes y de la sociedad en su conjunto. Estos desplazamientos no sólo demandan una importante transformación funcional para las escuelas y facultades artísticas nacionales en términos institucionales, sino un corrimiento epistemológico que exige,

18 CA en formación, CA en consolidación y CA consolidados.

al menos, considerar positivamente el espacio de tensión que se genera entre un campo de prácticas sociales de naturaleza en última instancia cultural y la emergencia final de un nuevo campo disciplinar como objeto de estudio bajo una perspectiva crítica. Precisamente este proyecto busca, entre otras cosas, ubicarse en el amplio ámbito universitario y en consecuencia, constituirse como una suerte de planteamiento de estrategia que pueda contribuir al desarrollo de modelos educativos de mayor competencia en el país.

Fuentes consultadas

- Armstrong, Philip (2005), *Estudios visuales, ¿una epistemología de los estudios visuales? Recepciones de Deleuze y Guattari*, en *Estudios visuales, epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Barrios, José Luis (2007), *La curaduría contemporánea*, en *Tercera Bienal Nacional de Arte Visual Universitario*, Escuela de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMéx.
- Bourriaud, Nicolás (2004), *Postproducción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, Nicolás (2006), *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, Nicolás (2009), *Radicante*, una estética de la globalización, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, José Luis (2005), *Estudios visuales, epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Debord, Guy (2003), *La sociedad del espectáculo*, Valencia, Pre-Textos.
- Debroise & Medina (2007), en Olivier Debroise et al., *La era de la discrepancia*, México, UNAM.
- Debroise, Olivier et al. (2007), *La era de la discrepancia*, México, UNAM.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, (1996), México, Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, España, Paidós.
- Deleuze, Gilles (2002), *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Madrid, Arena Libros.
- Deleuze, Gilles (2005), *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Valencia, Pre-Textos.

- Deleuze, Gilles (2007), *Pintura. El concepto de diagrama*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2001), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Tratado de nomadología: La máquina de guerra*, traducción de José Vásquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, Valencia, Pre-Textos.
- Foster, Hal (2001), *El retorno de lo real*, Madrid, Editorial Akal.
- Foster, Hal (2002), *Alquimias de la mente: la racionalidad y las emociones*, España, Paidós.
- García Canclini, Néstor (1979), *La producción simbólica, teoría y método en la sociología del arte*, México, Siglo veintiuno editores.
- Guasch (2005), en José Luís Brea (ed.), *La epistemología de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Helguera, Pablo (2012), *El artista como instigador* en *Revista La Tempestad*, vol. 14, número 87, pp. 88-93.
- Lehmann, Hans Thies (2001), *Le théâtre postdramatique*, París, Editorial L'arche.
- Prada (2005), en José Luís Brea, *La epistemología de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Subirats, E. (1996), *Las vanguardias y la cultura moderna*, en *La flor y el cristal. Ensayos sobre arte y arquitectura moderna*, Barcelona, Anthropos.
- Vásquez Mantecón (2007), en Olivier Debrouse et al., *La era de la discrepancia*, México, UNAM.
- Wajcman, Gérard (2001), *El objeto del siglo*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Páginas web consultadas

www.cuaad.udg.mx, consultado el 05/08/2012
www.emagister.com.mx/cursos_artes_plasticas_nuevo_leon-categprov-421-358.htm, consultado el 20/07/2012
www.uaq.mx, consultado el 04/03/2013
www.uaem.mx, consultado el 02/02/2012
<http://www.uia.mx/web/site/>, consultado el 10/02/2012
<http://www.udlap.mx/programasacademicos/departamentos/dfi.aspx>, consultado el 19/05/2012
<http://www.ucsj.edu.mx/investigacion/posgrado.htm>, consultado el 30/10/2012
<http://www.17.org.mx/index.php?cont=46>, consultado el 18/10/2012
<http://www.17.org.mx/index.php?cont=89>, consultado el 16/03/2013
www.cuaad.udg.mx, consultado el 02/05/2012
<http://www.uaz.edu.mx/ciiarh/Doctorado-Caracteristicas.htm>, consultado el 14/06/2012
www.anuies.mx/f_extension/html/seguimiento.html, consultado el 10/10/2012
<http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>, consultado el 09/04/2012

**EL ÁMBITO DE DE LA ESTÉTICA.
VISUALIDAD CONTEMPORÁNEA Y
ESTUDIOS VISUALES, COROLARIO
DE VALORACIÓN GENERAL**

Álvaro-Villalobos / Rían-Lozano

El problema de la visualidad derivada de los estudios visuales, constituye un campo autónomo del conocimiento en relación con la producción de imágenes en la contemporaneidad. La visualidad estudia los fenómenos de creación, distribución, aprovechamiento y legitimación de los recursos que incluyen las formas de comunicación visual contenidas en los diseños, el teatro, la música, la danza y las artes plásticas y visuales, analizados desde la estética contemporánea.

Desde la antigüedad para la hegemonía del pensamiento occidental, el ente creador del arte supremo fundado por el misticismo se relaciona con un Dios todopoderoso. También desde la antigüedad, la Filosofía se tomó la vocería del pensamiento mismo del arte, autodenominándose líder en la capacidad de constituirlo. A partir de estas concepciones se polariza la posibilidad de entender los fenómenos del arte, localizándose por un lado, como un acto de fe y por otro ciñéndose a la autonomía de la razón.

Recientemente, un grupo de teóricos del arte contemporáneo contemplan los estudios visuales como la manera lógica de equilibrar los dos extremos de la balanza dispuestos en una escala comparativa del paradigma reciente del arte que envuelve la producción actual de las diferentes formas posibles de creación o producción de ideas y objetos. A partir de este postulado, autores como José Luis Brea plantean la muerte de la fe en la historia del arte como sucedáneo de la idea de la muerte del arte que esbozó Arthur Danto en su libro *el fin del*

arte, cuyo principal alcance fue el de fundar la concepción nihilista del descreimiento en la linealidad de la historia propuesta por la filosofía posmoderna.

En torno a esa idea giran gran cantidad de discursos en los que se soportan muchos de los modos de producción artística actuales. Los estudios visuales y su sucedánea, la “visualidad contemporánea”, son importantes porque plantean la reconstitución de los valores del término arte y la refundación etimológica de la historia del arte, criterio que no comparten algunos historiadores. Lo anterior porque antiguamente, el arte sólo había sido analizado, por un lado, por la filosofía del arte a la luz de la estética y por otro lado en términos de las relaciones espacio-temporales en contextos geográficos específicos desde revisiones lineales hechas por la historia del arte.

Lo que Arthur Danto planteó inicialmente fue la muerte del arte por desmantelamiento de la forma de hacerlo, un postulado soberbio que ocurrió de manera insólita, porque el arte nunca cabe en su totalidad en un solo concepto y nunca puede hacerse presente en un solo valor, ya que nunca puede sustentarse por sí mismo, sino por términos de las demás disciplinas, como ya lo dijimos, la filosofía y sus derivados, la estética, la hermenéutica, la fenomenología, y ahora por la sociología, la antropología social, las teorías de la comunicación, la estadística y la economía, etc. La creación pervive siempre de una manera simbólica porque pertenece a la capacidad de imaginar, a la ensoñación del sujeto y a la capacidad para definirla. Siempre la experiencia creativa tiene lugar en un hecho memorable del pasado sensorial y cerebral del individuo, es decir, nunca como una cosa del presente. Al menos eso es lo que plantean la Historia y la Filosofía.

La muerte del arte es, en este caso, la presentación difusa de los modos de vida artística de una época pasada que promueve

la condición posmoderna para el presente y el futuro. Como ejemplo podemos decir que, el conceptualismo y su corolario, el minimalismo, promovieron la síntesis de la forma y del pensamiento como máxima exageración y radicalización reduccionista de los términos con los que se defendía la obra, en los años setenta del siglo XX. El concepto reductor minimalista en la plástica fue utilizado por Richard Wolheim en 1965, para referirse a la obra de Rauschenberg y los *ready-made* de Duchamp, como un tipo de creación que puede apartarse del mundo material y del ruido con una crítica rotunda a las formas y objetos que inundan la sociedad de consumo, especialmente por su vacío sustancial y su superficialidad metafísica. Esto no es un asunto trivial para los estudios visuales. Lo que partió de una abstracción total que se inició con el reconocimiento y la importancia del material con que está hecha la obra y llegó a resaltar los valores conceptuales y formales, presentados con la máxima sencillez posible y con el fin de explotar las características físicas del objeto. Aún así, algo alejado de la dinámica social de los objetos.

ESTUDIOS DE CULTURA VISUAL: INDEFINICIÓN E INDISCIPLINA

José Luis Brea, en el Segundo Simposio de Investigación en Artes Visuales en la ciudad de Monterrey, México, en 2008, argumentó que la muerte del arte que plantea Danto, consiste en una muerte indigna por entropía del sistema. Una muerte que por falta de energía del régimen alimentador del arte generó una indistinguibilidad del mismo, por cuenta del órgano que lo sustenta y lo liquida; quedando solos y huérfanos los términos que lo definen, en una suerte de actuación autónoma y deliberada y en un escenario abstracto compartido por el usuario y el artista, pero definido por la estetización de la industria comercial. Es decir, que la muerte del arte es aprovechada por los organismos legitimadores del arte para

comercializar su cadáver. En términos vulgares, sucede lo que en los hospitales del seguro social, cuando los representantes de las funerarias se pelean por localizar el despojo en la caja más cara, aprovechando el desconcierto de los dolientes.

Este efecto, abstracto pero efectivo, de legitimación de los productos visuales por medio del comercio, sirve para entender el comportamiento artístico de la contemporaneidad. Así lo definió también el filósofo francés Guy Ernest Debord: “Como la constelación de la industria de lo simbólico emancipándose de la burocracia, o como una forma de reproducción de la sociedad capitalista en el arte”. El conocimiento y lo simbólico o la simbolicidad y el imaginario son la potencia generadora de riquezas en la que se enfrentan la biopolítica a la geopolítica, como prácticas y formas de consumo que tienen que ser canalizadas de una manera políticamente correcta, para comprender el comportamiento visual de la época, y para que se pueda vender en las grandes pasarelas del arte y en las grandes ferias y bienales en las que se legitiman los creadores. Hal Foster llama a esto el desvanecimiento del último argumento de la autonomía del arte, porque en teoría, el arte no debería estar buscando sustento en la popularidad que le proporciona el mercado, pero aún así lo hace. Lo hacen los artistas en el ánimo de figurar en el circuito internacional y los intelectuales que merodean el arte para consolidarse como críticos y curadores. De esta figura no hablaremos aquí aunque sabemos que constituye un nuevo sujeto que actúa en paralelo al artista para servir de puente entre la producción de la obra y los estamentos que la legitiman.

LOS ESTUDIOS VISUALES Y SU POSICIÓN EN EL MUNDO

Regresemos a Brea, para continuar en la pertinencia de los análisis propuestos por la visualidad contemporánea desde los estudios visuales, él propone la apostasía del arte, la deserción,

el abandono, el repudio renegado, la retracción y la deslealtad al arte como reto ateísta que consiste en abandonar las fuerzas y las creencias de contenido teológico político para reconocer las prácticas artísticas como simplemente mundanas y sin fe. Más bien como unas prácticas que sirven para producir objetos museificables o no, cargados de la significancia del mundo, ya que el objeto artístico no puede estar separado del mundo, sobre todo porque está hecho para la crítica del mundo. Ahí es donde cobran relevancia para el creativo, las preocupaciones sobre las obras que abordan los problemas sociales y políticos.

Esto es, como diría hace unos años, Walter Benjamin en su libro *El autor como productor*: “poner en consideración, al objeto, enfrentándolo a oposiciones de lo más diverso” (Benjamin, 2001:13). El arte se puede relacionar con todo lo que se quiera del mundo. Por ello concluye Brea: El problema de la visualidad contemporánea deviene una *indisciplina*, nacida a partir de la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplinariedad. Una indisciplina que opera de manera tal que el significante contenido en la obra ya no sea portador de significados de nada, hablando desde dentro de los códigos formales del arte. Se trata más bien de una circunstancia sostenida por la vida social de las imágenes, ese falso incidente se constituye en la razón por la que la producción artística conlleva ahora intereses de significación y de poder derivados de las relaciones que establezca la obra con la sociedad en su debido momento. Aunque este postulado es muy discutible, genera en creadores y público la necesidad de interactuar juntos en escenarios compartidos, en reconocimiento de la responsabilidad que les atañe para decidir de qué se apropian y desechan en los circuitos artísticos.

Hace mal el creativo en aislarse de la sociedad, la obra debe ser ahora un hecho compartido. En las artes visuales es por eso que se dio el éxito de la performance, porque el público comparte la responsabilidad de la creación de la obra. En la actualidad ni

siquiera son necesarias esas performances auto complacientes y autoreferenciales en las que el artista reconoce su cuerpo en privado y para sí mismo. El éxito de la performance en la actualidad consiste en la capacidad del performer para modular y modelar la realidad en el tiempo presente, frente al público, haciéndolo partícipe de las generalidades de la obra.

LOS ESTUDIOS VISUALES Y EL DESARROLLO DE UNA VISUALIDAD SENSIBLE

Cada quien para sustentar sus teorías acude a términos totalitarios, el ejemplo lo proporcionaron la filosofía y la historia del arte en su modo más clásico. Lo mejor de todo esto es que a través de los tiempos, en realidad las discusiones sobre la creación continúan latentes, y sus características se mueven constantemente, generando inquietudes dinámicas y móviles. Al respecto Gilles Deleuze argumentó en relación con la producción visual contemporánea, que debían considerarse todos los movimientos que generan intersubjetividad o interconexiones, presentación y representación, acción, deseos y afecciones, para seguir en viajes múltiples que potencien la fabricación de conceptos, emanados de la visión del mundo, donde ver es el resultado de una construcción cultural híbrida y sincrética contraria a la presunta pureza o esencialidad de la imagen que planteaba la modernidad en la obra cerrada, es decir, en el minimalismo.

Como construcción cultural, la visualidad contiene un carácter connotado y si se quiere políticamente condicionado. Esta concepción conlleva un amplio repertorio de ideas que implica el ver y el ser visto, como aplicación de una función social que articula diversas relaciones de poder, como son la dominación, el sometimiento, la colonización y la descolonización que implican unas fuerzas performativas derivadas justamente del poder de producción de una realidad específica dentro de todas las realidades posibles.

La producción de imágenes en la contemporaneidad no puede estar ajena a la realidad actual, ni en el sentido conceptual y político, ni en el sentido formal. Por lo tanto, al insertar la creación en las dinámicas de la visualidad contemporánea, podemos identificarla con características conceptuales, formales y contextuales impregnadas justamente del poder de producción de una realidad, cualquiera que sea su localización interrelacional.

Como ejemplo regresaremos a Deleuze cuando describe las artes visuales y se concentra en lo que denomina “planos de composición”, “agregados sensibles” y “bloques de sensaciones” ya que bosqueja las relaciones entre la sensación, la percepción y los materiales que componen una obra, vistos desde ese lugar común donde confluye la creación para potenciar una revisión del mundo y el poder para proponer una reinención del mismo. Ese poder lo constituye la visualidad contemporánea porque cuenta con factores de creatividad, sensibilidad, intuición y expresión, pero sobre todo de una efectiva racionalización sobre las relaciones sociales, útiles tanto para el análisis como para la producción de conceptos esenciales para describir el mundo, contenidos en la creación, porque ella es entre otras cosas, uno de los catalizadores del pensamiento del mundo.

En conclusión, podríamos adelantar que la visualidad contemporánea estudia la vida social de las imágenes, pero en una dinámica de relaciones compartidas entre el creativo y el receptor, para que el objeto creado vaya justamente impregnado en su ánima mínima de informaciones comunes a los objetos del mundo y los sujetos que lo conforman. Sobre este argumento podemos dirigirnos a una definición de la estética que plantea François Lyotard en una concepción materialista y racionalista del conocimiento, que construye una dialéctica en torno a las funciones estéticas de la creación, derivadas de la condición posmoderna. La estética para Lyotard, en aras de la

condición posmoderna, tiene que ver con el reconocimiento de una *ánima mínima* contenida en todas las cosas del universo, que llega a ser avivada por el sujeto que entra en contacto con la cosa en particular, objeto artístico, obra de arte, diseño industrial o paisaje natural o artificial. Cuando el sujeto entra en contacto con el objeto y reaviva esa *ánima mínima*, su mente con ayuda de la memoria saca de su imaginario personal, todas las valoraciones posibles. Apoyado en el lenguaje, mezcla conceptos que definen afecciones y sentimientos pero sobre todo, juicios de razón o modulaciones perceptivas sobre las vibraciones sensoriales recibidas.

Para comprender esta definición de la estética hay que pensar que, si bien se sobreentiende el postulado de Descartes que dice que no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos, debe pensarse la percepción como una inflexión de la mente y la razón interceptadas en una modulación reflexiva que analiza y valora los elementos que le proporcionan las vibraciones sensoriales emitidas por el mundo exterior, en su afán de fundar conceptos en el intelecto.

Otro campo de acción en ese sentido, lo constituyen las teorías derivadas de la neurociencia y las teorías del lenguaje que argumentan el poder *sígnico* que contienen los elementos con los que el sujeto distingue el mundo, que no vienen preponderantemente de afuera, es decir, del mundo exterior al individuo, sino más bien, como una construcción preponderantemente interna del sujeto, genética y neuronal, que se desarrolla a partir de unos leves roces con la realidad existente. De una o de otra manera la percepción es la operación racional del sujeto que cualifica los conceptos proporcionados por las sensaciones.

Para concluir la idea de Lyotard en torno a la estética y su concepto del *ánima mínima*, podemos argumentar que la estética está contenida en todas las cosas del universo

y es avivada por el entendimiento del receptor, que al entrar en contacto con el objeto pone a funcionar todas las informaciones que trae consigo condensadas en el lenguaje. A partir de ese contacto, físico o virtual del sujeto con el objeto, se conforman nuevos conceptos, emanados por la capacidad de la mente para mezclar signos, organizarlos y ordenarlos en una estructura coherente con el fin de construir historias.

Ahora vamos a derivar la disertación hacia otra circunstancia que aparece esbozada en Deleuze sobre Foucault con la siguiente pregunta:

¿No existen umbrales estéticos que movilicen el conocimiento en una dirección diferente a la ciencia y al conocimiento empírico? ¿Umbrales que nos permitan ofrecer una definición de un texto literario, o de una obra pictórica o musical, sin abandonar las prácticas discursivas a las que pertenecen? (Deleuze, 1987:45)

Lo que pasa en ese sentido es que a pesar de que aunque sean breves las descripciones de las obras de arte se desearía que las referencias provinieran de las mismas artes, pero por lo acontecido hasta ahora, las artes tienen pocas consecuencias epistemológicas, aunque el autor afirma que la sensación tiene una lógica que es: “La lógica de la sensación”. Para algunos críticos habría que demostrarla, pero sencillamente podemos afirmar que cuando a la sensación le preceden juicios de valor que la evalúan y cualifican se evidencia un proceso lógico sobre las vibraciones sensoriales recibidas.

Para explicarlo mejor recurriremos a lo dicho por Philip Armstrong en los tratados para la epistemología de la visualidad en la era de la globalización.

Queda claro que las artes no se han podido hasta ahora explicar con mecanismos de las mismas artes, sino con

términos de análisis de las sensaciones, las percepciones, los conceptos de estética y las relaciones sociales. Análisis que pueden proporcionar además pensadores desde diferentes campos del conocimiento, con términos de su formación disciplinaria (Armstrong, 2005: 121).

LOS ESTUDIOS VISUALES FRENTE A LAS LÓGICAS MERCANTILES. UNA PROPUESTA “ALTER MODERNA”

El del problema de los estudios visuales y su corolario, la visualidad contemporánea, podemos ver claramente cómo las lógicas se desvirtúan por la influencia de los organismos legitimadores del arte, que entre otras cosas están profundamente emparentados con estrategias de mercado.

Los años noventa del siglo XX se orientaron hacia un despliegue de la globalización, generando que el arte contemporáneo se convirtiera en algo planetario, como ejemplo tenemos los fenómenos comerciales en los que se consolidan los artistas del llamado *Mainstream*, que se mantienen como fenómenos totalitarios promotores de un arte universal también totalitarista: Bienales como la de Venecia, Sao Paulo, Sidney, Johannesburgo, Documenta de Kassel, entre una larga lista, que además tienen características similares en su organización por medio de estrategias de mercadeo, plantean un arte global, un arte aparentemente interplanetario, aparentemente, sin sitios privilegiados en el mapa de la creación artística.

La mayoría de estos eventos comerciales en su fundamentación, si es que la tienen, aprovechan la idea y la orientación del aspecto negativo contenido en la idea de las problemáticas sociales totalitarias del valor de identidad que repercute en el valor del mercado. Segregan y seleccionan dividiendo la creación en fracciones como el arte del norte y el sur, el arte de las minorías, arte de las comunidades indígenas, de los negros, del otro lado del Atlántico, gay, transexual y

heterosexual. Todas estas clasificaciones aparecen en el mapa de las definiciones unidas en la misma forma binomial que la posmodernidad criticó a la modernidad.

De esta manera se conforma la aldea global sustentada en una idea emergida de la posmodernidad que critica el binarismo moderno pero a la vez divide el mundo nuevamente en dos, la hegemonía y los otros, relativismo *versus* no simétrico, multi polar *versus* no polar y colonizador, colonizado. Binomios en los que el pensamiento occidental se propone como el gran árbitro, necesariamente autonombrado para dirimir los conflictos existenciales de la cultura y el arte. El todopoderoso pensamiento occidental eurocentrista y etnocentrista se autonombra redentor de los problemas del arte universal, contenidos en la historia, promulgada en las enciclopedias universales, en las que no aparecen referenciados los pensamientos de todo el universo ni todo el universo de pensamientos.

El deconstructivismo cultural que plantea la altermodernidad como herencia del pensamiento posestructuralista de Derrida, argumenta que la construcción de cualquier concepto sucede a partir de la incursión del sujeto en procesos históricos y alusiones metafóricas a la naturaleza. Para entender los conceptos por medio del lenguaje, hay que desdoblar esos procesos y deconstruirlos, encontrando que lo que en el conocimiento es aparentemente claro, dista mucho de serlo, puesto que cualquier aseveración en el sentido de la producción de conocimiento es relativa una vez que la sometemos a las paradojas de las figuras retóricas también del lenguaje. En ese caso podemos pretender contribuir a organizar la problemática de la visualidad contemporánea desde cualquier lugar de la creación, basta con identificar las constantes que sirvan para ubicar nuevas aplicaciones conceptuales, formales y contextuales de la obra de arte.

Fuentes consultadas

- Armstrong, Philip (2005), *Estudios visuales, ¿una epistemología de los estudios visuales? Recepciones de Deleuze y Guattari*, en *Estudios visuales, epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Benjamín, Walter (2001), *El autor como productor*, traducción de Bolívar Echeverría, México, Editorial Contrahistorias.
- Bourriaud, Nicolás (2004), *Postproducción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, Nicolás (2006), *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, Nicolás (2009), *Radicante, una estética de la globalización*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, José Luis (2005), *Estudios visuales, epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.
- Danto, Arthur (2002), *Después del fin del arte*, Madrid, Paidós.
- Debord, Guy (2003), *La sociedad del espectáculo*, Valencia, Pre-Textos.
- Debroise & Medina (2007), en Olivier Debroise *et al.*, *La era de la discrepancia*, México, UNAM.
- Debroise, Olivier *et al.* (2007), *La era de la discrepancia*, México, UNAM.
- Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, España, Paidós.
- Deleuze, Gilles (2002), *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Madrid, Arena Libros.
- Deleuze, Gilles (2005), *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles (2007), *Pintura. El concepto de diagrama*, Buenos Aires, Editorial Cactus.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2001), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Tratado de nomadología: La máquina de guerra*, traducción de José Vásquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, Valencia, Pre-Textos.

Derrida, Jacques (2003), *Cada vez única, el fin del mundo*, versión en español de 2005, Valencia, Pre-Textos.

Foster, Hal (2001), *El retorno de lo real*, Madrid, Editorial Akal.

Foster, Hal (2002), *Alquimias de la mente: la racionalidad y las emociones*, España, Paidós.

García Canclini, Néstor (1979), *La producción simbólica, teoría y método en la sociología del arte*, México, siglo veintiuno editores,.

Guasch (2005), en José Luís Brea (ed.), *La epistemología de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.

Lozano, Rían (2010), *Prácticas Culturales A Normales, un ensayo alter-mundializador*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.

Lyotard, François (1991), *Lecons sur la analytique du sublime*, París, Editorial Galilee.

Prada (2005), en José Luís Brea, *La epistemología de la globalización*, Madrid, Editorial Akal.

Subirats, E. (1996), *Las vanguardias y la cultura moderna*, en *La flor y el cristal. Ensayos sobre arte y arquitectura moderna*, Barcelona, Anthropos.

Vásquez Mantecón (2007), en Olivier Debrouse et al., *La era de la discrepancia*, México, UNAM.

CONCLUSIONES

MODELO DE EVALUACIÓN

La evaluación en la educación ha sido frecuentemente un tema polémico, quizá debido a que en una evaluación lo que se pone en crisis es el campo de realidad desde el cual una información se imparte y será ejercida.

La dificultad de una evaluación, es intrínseca al dar cuenta de la noción de realidad y verdad que un educador y en nuestro caso una institución construye y acuerda.

Hace algunos años no hubiera tenido sentido plantearse, ya que es relativamente reciente la crítica a una noción de lo real, comprendida como una entidad absoluta y natural. En los campos del conocimiento contemporáneo ahora es común la conciencia de que la realidad así como la verdad son constructos culturales paradigmáticos, los cuales resultan congruentes sólo con los sistemas sociales que los crean, este origen de la realidad resulta en una multiplicidad de nociones de ella así como de la verdad, de modo que en el mundo actual se convive con diversas posturas al respecto, condición que hace indispensable que cualquier conocimiento que se intente compartir sea contextualizado dentro del campo de verdad y realidad bajo el que se propone.

Esta exigencia puede ser parte de la problemática al elaborar un modelo de evaluación, por lo que pensamos que desde ese lugar es por donde sería interesante partir en esta presentación para un modelo de evaluación dentro de la Facultad de Artes de la UAEM.

Una manera de abordar la realidad sería suponer que es “natural”, es decir, independiente de los sujetos, por ello única e inamovible, por lo tanto con existencia autónoma o bien, se puede suponer que la realidad no resulta independiente de los sujetos en la medida en que esa realidad sería más bien el resultado de un cuerpo de acuerdos que se han construido en una dinámica social y colectiva por lo que su validez queda sujeta al sistema social que lo construyó.

Los programas académicos (licenciatura y maestría) de la Facultad de Artes han sido planeados siguiendo una metodología afín con el segundo planteamiento mencionado sobre la manera de abordar la realidad, que podríamos definir como relativizante.

Una epistemología con características también relativizantes podría ser de mucho apoyo para organizar un modelo de evaluación, ya que lo relativo serían los modos en que un conocimiento se construye partiendo de la premisa de que éste es posible obtenerlo desde una multiplicidad de pensamientos, de manera que la dificultad estribaría en tener un modelo teórico con la capacidad de diferenciar bajo ejes de análisis móviles, los diversos caminos del pensamiento, alejados del prejuicio, de un modo bueno o malo de pensar.

El modelo semiótico de Charles Sanders Peirce, pensado como una epistemología, creemos que puede arrojar algunas pistas sobre la temática de la evaluación desde una posición relativizada. En principio, para la semiótica, realidad y verdad tienen una estrecha relación, ya que, si bien cada una de ellas aparece en un espacio distinto del modelo triádico semiótico, la realidad en el espacio de lo segundo, es decir el “objeto” y la verdad en el espacio de lo tercero el “interpretante”. Pese a esta diferencia entre realidad y verdad hay entre ellas un vínculo funcional, ya que si los signos son lo que media entre un interpretante y un mundo, toda relación con este último

se da en signos, cuya dinámica se completa en el espacio de lo tercero como pensamiento que actualiza un signo.

Para entender de forma más precisa la relación entre verdad y realidad, Peirce trabajó un concepto que llamó degeneración, oponiéndolo a la idea de lo genuino. Este último se refiere a lo que distingue cualitativamente a cada eje del modelo semiótico; dicho de otro modo, la función precisa que Peirce asigna a cada una de las categorías que forman el triángulo fenomenológico u ontológico, cuyas funciones son: la sensación para la primeridad, la reacción para la segundidad y el pensamiento para la terceridad. Sin embargo dentro del proceso de significación o semiosis estas funciones no aparecen de modo puro sino como combinación que se matiza, creando un espectro muy amplio de las posibles semiosis caracterizadas justo por su distinta combinatoria.

Esta matización de las funciones de cada uno de los ámbitos del modelo semiótico (primeridad, segundidad, terceridad) al relacionarse con los otros dos, crea una vivencia en el sujeto que se manifiesta en éste como una experiencia de dualidad, ya que, según lo explica Peirce, dos de las funciones se empalman, creando la sensación de que se experimenta una dualidad, por ejemplo, sujeto-mundo; sin embargo, eso que un individuo percibe como natural y externo de él es en realidad un signo, el cual en el ejercicio cotidiano se experimenta como una presencia y no como una representación; un signo que en su naturalización se ha vuelto transparente.

A esta dinámica símica Peirce la llama degeneración, ya que desde la lógica de su modelo todo es signo, aun aquello que damos como un hecho presencial o natural, de modo que desde la semiótica, la realidad se construye como la degeneración de un signo tercero que se naturaliza, permitiéndonos reconocer un hecho o bien, un pensamiento que desde lo tercero construye lo segundo que se experimenta, no como signo sino como realidad.

De modo que es el pensamiento (signo) el que nos permite experimentar lo aparentemente independiente de él (la realidad). Esta creación del ámbito de realidad que produce el pensamiento, hace que la realidad sea relativa al pensamiento que la crea. De modo que, para poder evaluar un aprendizaje, lo que hacemos es valorar el conocimiento que un sujeto produce en su relación con una información, el conocimiento como relación. Pero ¿cuál puede ser el parámetro que nos permita dar cuenta de ese fenómeno de relación?

Una posible respuesta quizá, puedan ser las inferencias lógicas, en la medida en que éstas son una forma de registro del pensamiento.

Las inferencias tradicionales han sido la deducción y la inducción a las que Peirce añadió la abducción o hipótesis. La primera explica el proceso de conocimiento con fundamento en lo conocido (la deducción) La segunda en la experiencia (la inducción) sólo la tercera relativiza esta dualidad de principios para el conocimiento: la mente (deducción) y el mundo (inducción) pues, en esta última (abducción) el eje del conocimiento no se sitúa en la certeza de un sujeto o de un objeto, sino en la posibilidad que relaciona ambos, así que todo conocimiento es un principio hipotético, conjetural, es decir, posible.

La deducción como inferencia lógica, explica el mecanismo de pensamiento que partiendo de una ley aplicada a un caso nos da un resultado, es la confirmación de un saber ya aceptado. La inducción observa casos que al aplicarles un orden construye un resultado, siendo éste la base para una próxima ley. La abducción reconoce una organización de casos posible como ya armada, es decir, un resultado hipotético, en el cual la ley que podría validarlo como conocimiento no es evidente y habrá que buscarla dentro de una diversidad de ellas y que, al coincidir resultado posible y ley nuestro conocimiento se

manifieste como real, es decir aparezca el caso. De modo que una tabla de tres inferencias podría quedar como sigue:

Deducción: ley - caso – resultado

Inducción: caso- resultado- ley

Abducción: resultado- ley- caso

Estos conceptos de inferencias lógicas ofrecen un interesante campo de reflexión para formarnos criterios de evaluación, pero aún es posible una diferenciación mayor, ya que la abducción ha sido trabajada por diversos autores, otorgándole matices que separan distintos tipos de ella.

La importancia que la abducción tiene para los procesos artísticos sería que se consideraran como la operación mental que constituye lo que entendemos como creación, así que un mayor detalle en sus procesos podría proporcionarnos mayor comprensión del arte comprendido como una forma de conocimiento.

La abducción de algún modo da cuenta del proceso expansivo que el conocimiento tiene para nuestra civilización, son procesos abductivos los que se ponen en marcha en la generación de conocimiento nuevo ya que, tanto la deducción como la inducción se basan en soportes estables, la primera en la estabilidad del saber acordado, la segunda en la seguridad de una realidad naturalizada susceptible de ser observada imparcialmente. Sólo la abducción realiza una inferencia sobre aquello que todavía no es estable sino únicamente posible y de este modo abre la puerta tanto a realidades que quizá terminen como imaginarias o como mundos posibles susceptibles de convertirse en nuevos saberes. Una abducción no se apega al saber reconocido ni a la realidad naturalizada, aventura suposiciones que anticipan conocimientos y realidades nuevas. En tanto que se refiere al proceso mental que nos permite concebir lo inconcebible, el destino de sus hipótesis podrán

devenir por un lado si aparece en la ciencia nuevos saberes y por otro, si ocurre en el arte nuevos imaginarios y sin embargo, sería posible entender a ambos como fases de un proceso unificado que podríamos llamar conocimiento.

Si bien la abducción como proceso de pensamiento siempre supone una conjetura que intenta comprender un fenómeno, la comprensión sólo se da en el recorrido sobre un espectro de posibles leyes que construyan un caso de hecho cognitivo; ese recorrido puede hacerse por un sistema ya codificado, por varios sistemas o bien proponiendo la constitución de un sistema nuevo.

Entonces como sugiere Bonfantini, una abducción puede ser de primer grado si la conjetura se hace dentro de un código estabilizado. De segundo grado, si la inferencia implica una relación entre dos o más códigos para la conjetura. Finalmente, de tercer grado si se instaura un código nuevo con la conjetura. En una tabla, las abducciones podrían ordenarse como sigue:

Abducción de primer grado:
destreza en el manejo de un código.

Abducción de segundo grado:
desplazamiento de lógicas de dos o más códigos.

Abducción de tercer grado:
instauración de un código nuevo.

A partir de estas operaciones lógicas, es posible construir un modelo de evaluación que como principio nos permita reconocer diversas formas de aprehensión de las informaciones, por parte de los alumnos, así como nuestros propios criterios de valoración del aprendizaje que de manera naturalizada aplicamos en la práctica cotidiana de nuestras clases; asimismo un reconocimiento de esta práctica habitual redundaría en una comunicación más efectiva sobre criterios de evaluación entre las academias.

Pero además de lo ya mencionado, una concepción del conocimiento desde la triada semiótica epistemológica: deducción, inducción, abducción; concibe el conocimiento como un fenómeno relacional, más allá de lo verdadero o lo falso, acentuando de éste su proceso constitutivo y no su cuestionable fundamento como verdad o mentira.

Si pensamos al conocimiento como una semiosis, deducción, inducción y abducción serían los ejes entre los cuales se constituiría una dinámica de desplazamientos que podríamos identificar como conocimiento, generado a partir de las operaciones mentales que representan las inferencias ya citadas, insoslayables las tres, para un hecho cognitivo.

Un criterio evaluativo deductivo valoraría la competencia de un sujeto de repetir en su ejecución un conocimiento estable y reconocido.

Un criterio evaluativo inductivo valoraría la competencia de un sujeto en encontrar un orden sistematizado para su experiencia.

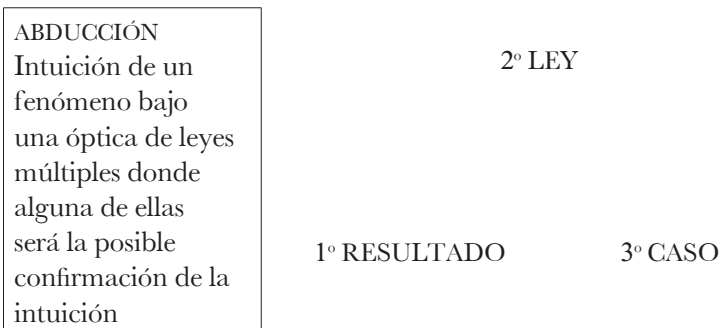
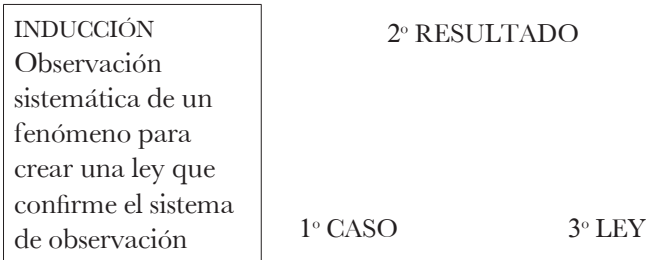
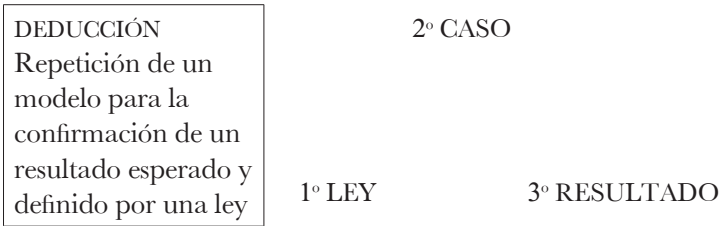
Un criterio evaluativo abductivo tendería a valorar el descentramiento que un sujeto efectúa al agenciarse una información, estos descentramientos o desplazamientos son la estrategia básica de lo que podríamos llamar creatividad.

Una evaluación deductiva destaca – la repetición.

Una evaluación inductiva destaca – la experiencia.

Una evaluación abductiva, destaca – la creatividad.

MODELO DE EVALUACIÓN POR INFERENCIAS LÓGICAS



CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR INFERENCIAS LÓGICAS

<p><i>Abducción de primer grado</i> Elección y manejo de variables en un código definido</p>	<p>Manejo y dominio de desplazamientos dentro de un programa estable</p>
<p><i>Abducción de segundo grado</i> Conexión y elección de variables fuera de códigos establecidos. Desplazamientos metafóricos y analógicos</p>	<p>Capacidad de reflexionar un programa para el desplazamiento de éste hacia otros saberes, con estrategias analógicas y metafóricas</p>
<p><i>Abducción de tercer grado</i> Instauración de un código posible bajo multiplicidad de conexiones</p>	<p>Creación de modelos interpretativos bajo una estrategia de desplazamientos múltiples que producen nuevas posibilidades de conexión</p>

Sin embargo, aquí es pertinente una aclaración, otro de los vicios institucionales al respecto de los sistemas de evaluación ha sido tradicionalmente la confusión entre el objeto a evaluar y el criterio de evaluación.

Comúnmente, al proponer un esquema de evaluación es fácil encontrar en ellos un listado de requisitos que un estudiante deberá cubrir para acreditar un determinado curso, estos aspectos más bien los podríamos definir como objetos a evaluar, entendiendo por objeto su acepción cercana a constructo mental, es decir, un objeto teórico constituido por una serie de características más o menos estabilizadas, ese objeto tendrá que producirse como resultado del proceso de aprendizaje.

Pero definir un objeto a desarrollar no implica que se aclare bajo qué parámetros será considerado, tampoco determinar su valor numérico dentro de un conjunto de aspectos que complementan la totalidad de objetos a construir como resultado y constatación de la adquisición de una destreza representa que eso sea un posible criterio de evaluación.

Aquí se vuelve pertinente definir objeto a evaluar y criterio de evaluación. El primero es un constructo concreto que el estudiante deberá materializar respondiendo a una serie de principios que el profesor deberá fijar con la mayor precisión. El segundo serán las ideas valorativas bajo las cuales se comparará ese objeto es decir, implica un sistema de valores de carácter virtual que se alojan en los sistemas ideológicos de profesores e instituciones. Si consideramos los conceptos de objeto e ideas valorativas desde un enfoque semiótico peirceano, el primero corresponde al ámbito de la realidad que dentro del sistema semiótico corresponde a la noción de lo existente, mientras que el segundo se produce como parte del espacio del pensamiento, un interpretante si lo ubicamos en el esquema de Peirce. Un objeto a evaluar es una realidad generada desde un pensamiento, un criterio de evaluación es un pensamiento que nos permite reconocer un objeto existente.

La confusión entre ellos es posible que aparezca debido a que el objeto a evaluar proviene de una idea, es decir, los presupuestos del profesor sobre lo que un alumno debe ser capaz de construir con los conocimientos adquiridos, un criterio de evaluación es del mismo modo un pensamiento. La diferencia será que dentro de los procesos de constitución de un signo, ya sean generativos, es decir, de lo real hacia el pensamiento o degenerativos, del pensamiento hacia lo real, el objeto a evaluar se constituye como un ámbito de degeneración que va de una ley (los criterios del profesor) hacia la materialización de una cosa, el objeto a evaluar; por la otra parte el criterio de evaluación se constituirá sólo dentro

del espacio del pensamiento adquiriendo existencia simbólica y su función será el filtro bajo el que ese objeto a evaluar se considera. Por ello la diferencia entre lo que un alumno realiza para acreditar un conocimiento y los parámetros mentales que un profesor utiliza para considerar lo realizado por el estudiante, deben estar claramente diferenciados, ya que si esto no ocurre la función formativa de la educación no acontecerá y se convertirá en la imposición de un prejuicio.

Estas notas sobre la inducción, la deducción o la abducción, intentan proponerse como estrategias tanto de principios de construcción de objetos a evaluar como de criterios de evaluación, pero manteniendo una clara diferencia entre ellos. El paradigma teórico desde el cual se sugieren estos principios para evaluación parte de establecer predominantemente sistemas cualitativos de valoración del conocimiento, el conflicto es que la gran mayoría de los modelos para evaluación tienden por sistema a reducir estos procesos a tres mal entendidos.

a) Por una parte, confundir evaluación con calificación, la primera como proceso complejo que compara, relaciona, aquilata, comprende, contextualiza, analiza y finalmente construye, la segunda que asigna un valor numérico. La primera complejiza, la segunda reduce. Para nosotros obviamente es la evaluación y no la calificación el proceso que nos preocupa y hacia la que se dirigen estas consideraciones.

b) El segundo malentendido que aparece tiene que ver con confundir el criterio de evaluación con una realidad concreta, es decir, que lo que es pensamiento con existencia simbólica se confunde con un objeto real que se apegue al ideal constituido en nuestras mentes de modo que una evaluación se practica bajo la idea de que el objeto a evaluar presentado por el estudiante se apegue positivamente a

nuestro constructo mental, lo que es simbólico se confunde con lo real pensando que nuestras ideas son el mundo.

c) De lo anterior se deriva el último desatino que consideramos como un vicio en la evaluación: la ingenua pretensión de objetividad. Con esta intención se presupone que todo objeto posee un valor que es independiente de cualquier consideración personal o cultural, por lo tanto, el ideal de realizar una evaluación será aplicar el valor que intrínsecamente el objeto evaluado posee, es decir, desaparecer al sujeto o institución que implementa el proceso evaluativo y hacer aparecer al objeto evaluado en su prístina esencia. La objetividad es una quimera a la que nuestra cultura aspira como resultado de una herencia ideológica que valora el encuentro con lo real que las ciencias exactas proponen como objeto de su producción de conocimiento, sin embargo, al ubicarnos en la producción de realidad que generan los sujetos, ya sea en una dimensión individual o colectiva esa suposición de una realidad autónoma resulta claramente inoperante.

Estos pequeños principios epistémicos podrían hacer vislumbrar pistas en la práctica de la evaluación que en la realidad siempre ocurre desde la particularidad del docente, sin embargo, este instrumento no pretende unificar criterios, sino construir puentes comunicativos efectivos hacia el interior de la academia, así como con los estudiantes e igualmente con la institución, recordando que la posible potencia de una academia se encuentra en su diversidad aunque siempre organizada en un espacio de comunicación.

Este instrumento de evaluación ofrece la posibilidad de que sin importar la tendencia del profesor sea posible que él en particular y la comunidad en general puedan diferenciar su forma de evaluación y de este modo tener claro para todos qué tipo de criterios epistémicos aplica en su actividad docente.

Evaluación en la profesionalización de las artes visuales
de Janitzio Alariste-Tobilla, Cynthia Ortega-Salgado,
Eduardo Bernal-Gómez, Álvaro Villalobos-Herrera / Rían-Lozano.
Compilador: Janitzio Alariste-Tobilla

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2014
en los talleres de Litho Kolor S.A. de C.V.
ubicados en Vialidad Las Torres núm. 605
Toluca, Estado de México.

La edición estuvo al cuidado de José Luis Vera Jiménez.
Se imprimieron 350 ejemplares en papel couché de 135 grs.
en interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para forros.
Para su composición se utilizaron las fuentes New Athena Unicode,
Oswald y Centabel Book.



UAEM | Universidad Autónoma
del Estado de México



ISBN: 978-607-422-565-5



9 786074 225655