



YUCUNET

Colección de guías docentes

Intervención social en la práctica artística
para el entorno. Una visión a través de los
procesos educativos

Marco Antonio Sandoval Valle

Universidad Nacional Autónoma de México

msandoval@fad.unam.mx



Resumen

El presente texto describe la necesidad de desarrollar una mirada crítica sobre el papel de los procesos educativos en el ámbito académico, especialmente los vinculados a los fenómenos pedagógicos artísticos. Ello, en el contexto de los cambios en las prácticas sociales y culturales provocadas por el desarrollo económico global y su impacto en las prácticas investigativas universitarias. De esta manera, el objetivo es visibilizar el potencial de los desarrollos epistemológicos de investigación, intervención y práctica artística con una dimensión decolonial, para la formación de estructuras simbólicas con perspectiva social en la construcción de redes que comprometan miradas alternativas a la realidad.

Abstract

This text describes the need to develop a critical look at the role of educational processes in academia, especially those linked to artistic pedagogical phenomena. This, in the context of changes in social and cultural practices caused by global economic development and its impact on university research practices. Thus, the objective is to make visible the potential of epistemological developments in research, intervention and artistic practice with a decolonial dimension, for the formation of symbolic structures with a social perspective in the construction of networks that engage alternative views of reality.

Hegemonización del entorno educativo

Los planes y programas de estudio se convierten en protocolos de mediación entre el accionar de los individuos y su intervención en el mundo con múltiples miradas. Lo anterior toca diversas coordenadas para la definición de las cartografías de los denominados currículos educativos, de orden: a) institucional, b) disciplinar, c) profesional, d) pedagógico y, e) contextual. Distinciones que producen tensiones en las definiciones paradigmáticas en la enseñanza e investigación en las artes; ya que se presupone que esas caracterizaciones son condicionantes que dan respuesta a los fenómenos sociales y culturales de un momento histórico en los que conceptualiza el arte.

Las tensiones que definen los programas de estudio provienen de diferentes fuentes. Por una parte, se encuentran aquellas dadas a partir de las variables humanas, los actores sociales que posibilitan o merman la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las cartografías antes mencionadas, sin embargo, orientan didácticamente los análisis contextuales para la determinación de elementos que son necesarios o útiles en la estructuración de las matrices disciplinares que alojen deseablemente prácticas y narrativas académicas. Cabe decir, que todas ellas son interdependientes y aunque puede sobresalir una sobre las otras, siempre se modelan en relación con las condiciones provenientes de ámbitos sociales, políticos, así como por los supuestos de orden económico.

El desarrollo económico incide en el ámbito educativo y en el de la investigación, al transformar las prácticas sociales y culturales al seno de las universidades. Ello es determinante en el posicionamiento de las instituciones al respecto de la educación y, por ende, de su acción en diversos entornos de realidad social. En su momento, la “visión productiva” de las disciplinas que se desarrolló a partir de la Revolución Industrial, fue decisiva para la división entre las especialidades manuales y las intelectuales, lo que propició el nacimiento de otras especialidades, y la precisión de ciertos saberes,¹ y en general provocó también, la expansión del conocimiento. Sin embargo, esta disgregación de lo intelectual y lo práctico en el entendimiento de la humanidad, marcó una distancia receptiva de comprensión para ciertas áreas, entre ellas las artes. La búsqueda de la eficiencia productiva de la economía deja poco espacio de posibilidad para la sensibilidad, la percepción, la imaginación y la creatividad, y a su vez deslegitima otras manifestaciones y fuentes de conocimiento. El enaltecimiento de la dimensión económica contribuye a generar distinciones en los intereses detrás del desarrollo, la investigación y la implementación de las disciplinas artísticas.

¹Pablo González Casanova, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política* (Argentina: CLACSO, 2017).

Las lógicas de la productividad y “la maximización de resultados” resultan en una tendencia tecnócrata en determinados individuos, instituciones y políticas gubernamentales, que sostienen la perspectiva de que el arte y la cultura, así como su enseñanza, son “suntuarios”, ya que no desarrollan y no producen una tangible ganancia económica. Como generalidad, se advierte un alejamiento de la ciencia económica de ciertos entornos que no representan una “utilidad”. Concordando con lo anterior, en los contextos académicos se puede ver un dejo de sometimiento de las disciplinas artísticas con relación a otras áreas del conocimiento. Esto se da no sólo en una condición de posicionamiento ideológico, conceptual o metodológico, o en el reconocimiento de su hacer, sino también en las cuestiones de orden práctico –como lo es la presupuestal–, mismas que limitan el libre desarrollo, evolución y desplazamiento de las artes. De tal manera, tiene sentido estudiar con mayor amplitud y crítica esta relación, para su cuestionamiento.

La economía influye también en las instituciones, al ser parte de las delimitaciones del conocimiento y la investigación. Las mismas universidades responden ideológicamente a intereses específicos, pues también fungen como espacios para el establecimiento de las dinámicas de poder. La legitimidad con la que cuentan las prácticas científicas ejercidas por estos centros llega a involucrarse como parte de estrategias de propaganda. Existe un grupo de actores que forman parte del núcleo que valida la vida investigativa con una autoridad formalmente institucionalizada. Dicha circunstancia configura ante la opinión pública un “monopolio de la competencia cognitiva por parte de los científicos [que] genera en la sociedad en general expectativas sobre el desarrollo y la consecución de logros sociales económicos políticos.”²

Estas acciones contribuyen a ampliar una distancia disciplinar, al establecerse una discrepancia entre áreas de conocimiento y al ponerse en evidencia notables desigualdades, lo cual resulta en un despliegue hegemónico no sólo desde los espacios de poder, sino en uno que se sitúa también en la percepción social. Entre los cambios importantes que se dieron hacia los años sesenta del siglo pasado, destaca el que las instituciones universitarias se reestructuraron teniendo el modelo económico como columna vertebral en los procesos de enseñanza –con lo cual se buscó una paridad de la formación para con los distintos ámbitos profesionales. En este sentido, se posicionó un pensamiento que contrastaba resultados cuantificables como evidencia de un nivel de desarrollo, en una dinámica en las que las nociones como el crecimiento y la competitividad económica cobran importancia. Lo anterior, sin embargo, conlleva una serie de conflictos sociales. Como señala Fernando Coronil,

²Rubén Blanco, «Las relaciones entre ciencia y sociedad: hacia una sociología histórica del conocimiento científico», *Política y Sociedad* 14, n.o 15 (1993): 37.

La privatización de la economía y de los servicios públicos, o lo que Marcos denomina el "strip tease" del Estado, ha conducido no sólo a la reducción de la ineficiencia burocrática y en algunos casos a un aumento en la productividad y competitividad, sino también a la desaparición de los proyectos de integración nacional y la erosión, o al menos, a la redefinición de vínculos colectivos.³

Los gobiernos invirtieron en investigación y desarrollo industrial para la investigación aplicada, con lo cual se reorientó el sentido de la universalidad en los centros educativos. Lo anterior propició un tipo de relación entre la universidad y el contexto en torno a un modelo económico en el cual el pensamiento de negocios se convirtió en derrotero, tanto del éxito en la educación como de su función primordial.⁴ Si bien existen divergencias entre las misiones y visiones de las universidades, el modelo económico neoliberal permeó en la reorientación de sus actividades esenciales: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la socialización de la cultura. El modelo eficientista dispuso, además, otras polémicas relacionadas con la medición de la enseñanza para demostrar "la calidad" a partir de indicadores. La manera de focalizarlo, consistió en darle una atención excesiva –casi exclusiva–, a la productividad y a su medición a partir de indicadores de carácter cuantitativo.

De esta manera, se insertaron una serie de discursos en relación al rendimiento y la competencia que inciden en los currículos, las exigencias hacia los académicos y, en general, en las mismas universidades, a manera de instrumentos para la evaluación. En este sentido, son notables los sistemas de puntuación en las certificaciones y acreditaciones, y la pertenencia con respecto a sistemas nacionales de calidad. Este tipo de herramientas se determinan desde las políticas educativas y resultan un parámetro en la búsqueda por asignar presupuestos que harán posible hacer operativas las actividades y proyectos, ya sea de las propias universidades, facultades, como de grupos de investigación o incluso de actores individuales.

Lo anterior somete a los académicos –prácticamente sin opción– a un sistema de evaluación "objetiva", bajo sistemas de puntuación, para lograr cierto reconocimiento en el ámbito

³Fernando Coronil, «Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo», en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 58.

⁴Andrea Garrido, «Controversias de la idea de universidad. Un estado del arte a 20 años del proceso de Bolonia», *Perfiles educativos* XLIII, n.o 171 (marzo de 2021): 160-77.

educativo y de investigación y, en muchos casos, incluso en vías de lograr complementos salariales con base en sistemas de estímulos económicos por productividad y desempeño. ¿En qué medida este contexto y las reflexiones sobre la universidad afectan los procesos de enseñanza del arte, cuándo se viene de una resistencia por tratar de ganar un espacio de valoración en sus procesos y acciones metodológicas, como maneras auténticas de construir conocimiento? Cuando la enseñanza del arte en el ámbito universitario se somete a demandas relacionadas con la “institucionalización” y ligadas a modelos de legitimación y de investigación que no encuentran vínculos con la aproximación práctica y epistémica del pensar-hacer de la enseñanza artística, se da una situación problemática que complejiza el fenómeno de “incorporación” a los sistemas educativos.

En el ámbito universitario en general, pero en particular en la enseñanza de las artes, cabe la crítica a estos modelos “rentables” que tienen su razón en la eficiencia. La práctica y la investigación artística se sitúan ante una falta de reconocimiento por parte de la institución universitaria, donde los sistemas de competencias y de medición parecen las únicas formas de evaluación que se tienen para reafirmar su legitimidad, valor y pertinencia.

Una de las principales problemáticas de las instituciones universitarias, de las revistas académicas y de la educación en general, es que perpetúa la imagen dogmática y dicotómica que tenemos del pensar, esta imagen reduce el pensamiento a un ejercicio exclusiva y meramente racional y altamente especulativo, que sostiene un sentido común que asocia el pensar a una operación que excluye su vínculo con los afectos, la sensibilidad, el cuerpo y la creación, busca descubrir una verdad universal, es cuantificable, medible y alejado de la práctica, y que refuerza la idea que solo hay una manera correcta de pensar.⁵

Según lo enunciado, se puede atribuir que las exigencias, demandas y los parámetros de acción posibles provienen, en gran parte, de diversas políticas globales. La anterior circunstancia invita a buscar espacios alternativos de pensamiento y acción en el vínculo entre universidad y sociedad, atendiendo al fundamento disímulo de la actividad investigativa y práctica del arte. Por otro lado, existen posicionamientos plurales, algunos de los cuales sustentan la idea de que el modelo actual ofrece pautas esenciales que posibilitan la calidad en un mundo competitivo. Así, bajo el argumento de que las competencias contribuyen a que los individuos se desenvuelvan personal y laboralmente, se considera que los estudios universitarios proveen los medios educativos que permiten congruencia y adecuación “a la

⁵Paradojas del nihilismo, La academia, vol. 6, Pensar en Imágenes (Youtube, 2020), <https://www.youtube.com/watch?v=fvjZmtROOXQ>

realidad de todos aquellos que al terminar sus carreras buscan una salida profesional en la empresa privada, pública o inclusive a través de la creación de su propia empresa, por tanto, las competencias son adaptables a todas y a cada una de estas posibilidades.”⁶

Bajo dicho entendido, se vuelve notable el discurso de adaptabilidad y flexibilidad que se sugiere tengan las universidades a través de sus currículos, al observarse como entidades mediadoras ante la realidad, una realidad que se caracteriza por el mercado, la economía y los negocios, lo anterior, al concebirse a la empresa como corazón de la acción social del individuo. De tal manera, “la economía dominante, como ciencia, se volvió el ejemplo más dramático de una disciplina, que teniendo en su origen fuertes vínculos con las ciencias políticas y sociales, cortó esos vínculos ... y así perdió todo rigor.”⁷ Visto así, tanto el proceso como el derrotero son muy limitados, ya que excluye muchas otras realidades; sin embargo, también deja ver la mirada predominante de la existencia, de una sola manera.

Por otra parte, esta perspectiva generalizante de formación es defendida por voces que ven en ella el modelo propicio para desarrollarse en la realidad, aludiendo a que es deseable que sea incorporada para todas las áreas de conocimiento, que derivan en cualidades personales de aprendizajes, habilidades y capacidades para la toma de decisiones en entornos particulares. Para Zabala y Arnau,⁸ en esta propuesta descansan distintos dominios teóricos, socioculturales, prácticos y de interacción, que responden a saberes como los relacionados con el pensar, el estar, el hacer, el convivir y el ser. Si bien las consideraciones de orden social y de su intervención contextual, así como la posibilidad de conceptualizar y hacer, son fundamentales en el desarrollo individual y colectivo, se ha de señalar la unilateralidad de la perspectiva según la cual el individuo tiene que esforzarse para alcanzar una serie de atributos que sean pertinentes y suficientes –en un mundo en constante transformación–, según requerimientos empresariales gracias a los cuales pueda experimentar su realización. Lo anterior, en un escenario donde la empresa y el mercado no abarcan la realidad total en la que está inmerso el individuo. En esta circunstancia, resulta recomendable atender la interrelación y aportación que guarda el arte con los procesos pedagógicos, con el objetivo de obtener una visión divergente y amplia de la condición humana y su intervención social.

Se observa que el modelo por competencias ha cobrado protagonismo en las universidades e instituciones educativas en diversas partes del mundo; esta aproximación implica una

⁶Gloria J. Rosique y J. Antonio Rosique, «El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España», *Espacios Públicos* 14, n.o 30 (2022): 240.

⁷Remitimos a la nota 1, 25.

⁸Antoni Zabala y Laia Arnau, *Métodos para la enseñanza por competencias* (Barcelona: GRAÓ, 2014).

mirada pragmática que pretende resolver una serie de dificultades contextuales, al ponderar la actividad de las instituciones y su relación con las corporaciones. Su implementación representó un giro importante de la universidad hacia las demandas empresariales y sus necesidades de crecimiento y operatividad como fuentes de empleo, dictando en muchos sentidos la propuesta formativa y propositiva en su relación con la sociedad. En esta serie de cambios, el Plan Bolonia instaurado en 1999 marca un momento importante no sólo en la Comunidad Europea, sino que al ser referencia en la acción educativa, también tuvo influencia en otras latitudes del mundo, incluyendo a América Latina.⁹

En dicho plan se asumió una educación fundamentada en competencias, con el objetivo del establecimiento de un espacio común de educación superior en Europa en 2010, con la finalidad de promover la calidad que permitiría la competitividad internacional y el crecimiento económico. Lo anterior, a partir de acciones como: a) homologación de currículos; b) favorecer el libre tránsito de estudiantes, académicos y administrativos entre países; c) establecer una correspondencia en la duración de los estudios; d) flexibilizar créditos; e) y promover el sistema de educación superior europeo en todo el mundo, entre otros. Se buscó así orientar la formación del estudiante en el desarrollo de capacidades, habilidades y compromisos que responden a atribuciones que el individuo como profesionista debe atender.¹⁰ Sin embargo, este cambio de orientación propició también un cambio paradigmático en la concepción del papel de la universidad.

⁹En el caso de México, el 18 de mayo de 1994, el país se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE; lo cual implicó el Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Asimismo, la OCDE promueve el proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO 2000, 2005), esto conllevó a que el modelo por competencias se aplicara en el sistema educativo nacional en 2006-2007 en la educación básica, en 2008 en sistema medio superior y en 2009 en el nivel superior, lo que propició la reiteración de una perspectiva educativa que se venía desarrollando.

¹⁰Remitimos a la nota 6.

Paradigmas y la enseñanza de las artes

Los paradigmas educativos que se establecieron y estudiaron desde la psicología de la educación permea las políticas educativas y, sin duda, también el desempeño de lo que acontece en las aulas. La enseñanza de las artes, si bien ha procurado sus propias búsquedas conceptuales y prácticas, no escapa a los efectos de su institucionalización. Lo anterior, al considerar que, como afirma Vilchis Esquivel “Los paradigmas son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores”.¹¹ Es decir, constituyen universos semánticos que propician miradas particulares sobre la realidad, al desarrollar una serie de valores y prácticas para grupos en específico. En los procesos de enseñanza-aprendizaje –en las artes– confluyen perspectivas educativas que han sido sistematizadas en temporalidades históricas que desarrollan formas de entender el aprendizaje.¹²

La homologación de currículos a partir de visiones globales reconfigura las relaciones humanas a partir de una hegemonización de la perspectiva desde la cual se construyen los paradigmas que funcionan como estructuras de sentido. Este proceso, sin duda, logra ser de utilidad y ofrece múltiples beneficios a administrativos, profesores, estudiantes y familias, ya que facilita una estructura para la construcción de los ambientes convenientes en el aprendizaje. La relevancia de los paradigmas radica en que han contribuido en el modelado del pensamiento y de la práctica social de los individuos -incluidos los artistas-, pues ha repercutido en la educación de distintas generaciones, que idean y componen colectivamente un saber social y cultural, “logrando urdimbres de experiencia tanto de individuos como de comunidades, brindando así una cosmovisión desde los horizontes de la Investigación Educativa”.¹³ Sin embargo, muestran limitaciones en su argumentación epistémica, en sus conceptualizaciones, metodologías e implicaciones en la realidad. Por otra parte, en específico en el campo de las artes, también existe una oposición -proveniente de ciertos espacios productivos- no sólo a la institucionalización de la enseñanza del arte, sino también a la demanda que surge con respecto a la homologación de las maneras de designar a la investigación.

¹¹Luz del Carmen Vilchis, «Modelo Metinad de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la elaboración de tesis de posgrado en Artes y Diseño» (Tesis doctoral, México, UNAM, 2016), 15.

¹²Se pueden revisar los paradigmas de aprendizaje propuestos y estudiados por la Psicología Educativa, las teorías conductista, humanista, cognitiva, constructivista, sociocultural y por competencias. Estas denominaciones pueden tener variaciones de un autor a otro; también se pueden prever sus consideraciones y temporalidades de acción, como consideraciones para reflexionar en la enseñanza de las artes.

¹³Remitimos a la nota 11, 15.

De acuerdo con lo anterior, la institucionalización deriva en aquello a lo que Borgdorff (2006) denomina la burocratización de la universidad.¹⁴ A este respecto, es de interés particular “la academización-burocratización de las artes”, que como menciona el autor, constituye un requisito para la validación del trabajo intelectual. En sentido opuesto, la complejidad que correlaciona a los fenómenos económicos globales que dan pauta a la transformación de las políticas públicas –la investigación como esencia de validación del conocimiento y del hacer universitarios, así como la ebullición de los emergentes fenómenos artísticos– visibilizó ausencias, con respecto a ciertas definiciones y argumentaciones del propio quehacer del arte y sus maneras de apropiarse y de generar conocimiento. Por consiguiente, con referencia a las reformas globales en la educación, en este apartado también se le puede reconocer al Plan Bolonia un impulso hacia homologación de currículos y la determinación de tiempos para estudios de posgrado en el campo de las artes, lo que fomenta el diálogo sobre las acciones y alcances epistémicos, educativos e investigativos de los distintos programas de Posgrado en el campo de las Artes, en los que se ponderan la investigación a través de la práctica, la investigación-creación, la investigación-producción,¹⁵ entre otros.

Lo anterior ha provocado el surgimiento de posicionamientos al interior de la educación y la investigación en el entorno de las artes. Ya sea en grupos de investigación, colectivos de productores, gestores culturales, facultades universitarias, entre otros, se apuntalan cuestionamientos en torno a lo que Borgdorff (2006) describe como las dimensiones a considerar en la investigación artística. Dichas dimensiones son: a) lo ontológico, que apela al sentido intrínseco de la razón de ser de la movilización pedagógica e investigativa y la orientación de las artes; b) lo epistemológico, determinante en los conocimientos que implica y que produce su práctica, es decir que están en su esfera de forma exclusiva; y c) lo metodológico, que distingue métodos, procesos, técnicas que le caracterizan.¹⁶ Sin embargo, la visibilización de la investigación en su ser-hacer ocurre en el marco de la exigencia a cuantificar a través de la socialización de los fenómenos investigativos del arte.¹⁷ Ello como parte de una búsqueda

¹⁴Henk Borgdorff, «The conflict of the faculties. On theory, practice, and research in professional arts academies», en *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia* (Leiden: Leiden University Press, 2012), 16-26.

¹⁵Sobre este concepto dual se fundamenta el modelo pedagógico del Posgrado en Artes y Diseño de la Facultad de las Artes y Diseño de la UNAM; orientación que ha permeado el pensamiento y la discusión en torno a la esencia epistémica y pragmática de aportar en el área de conocimiento que nos atañe y su sustantiva presencia social.

¹⁶Remitimos a la nota 14.

¹⁷Esto trae consigo otra discusión importante con respecto al alcance, función y maneras de correspondencia que tienen las expresiones artísticas en los contextos, distintos a las lógicas que se dan en las otras áreas del conocimiento a través de libros, artículos, etc. y otros documentos de contrastación de lo que se hace.

por dar respuesta al señalamiento de una resistencia a su incorporación a los fenómenos productivos e investigativos de carácter dogmático.

En consecuencia, es posible designar posiciones antagónicas, una doble resistencia. Por una parte, desde la investigación-producción artística se da un rechazo a la adhesión al pensamiento mecanicista, racional, que se fue inclinando hacia la veta de lo cuantificable –capitalismo cognitivo. En este sentido, la resistencia se da como oposición al sometimiento de sus prácticas, procesos, métodos de conocimiento, así como a la validación casi exclusiva de las estructuras y discursos institucionales hegemónicos que defienden, entre otras cosas, la formalización de su existencia en la Universidad y su acreditación en diversos centros y organismos de investigación.¹⁸ De ello, se puede citar el requerimiento de la socialización de los resultados de investigación en publicaciones académicas –artículos, libros, capítulos, entre otros– validadas por comités científicos. En este escenario, quedan fuera consideraciones específicas para las artes, al no ser esencialmente computables y compatibles con esas miradas.

Por otra parte, en el caso del sistema cientificista, la resistencia percibida como negación y desaprobación al “conocimiento emanado de la experimentación artística”. Se ha desdeñado el entendimiento de aquello que Elliot Eisner declara del arte,¹⁹ al caracterizarlo como fenómeno activo que a partir de la intuición y la imaginación incide culturalmente a partir de la transformación de las conductas, posibilitando respuestas distintas a paradigmas dados. Hace operativa también la resignificación y resimbolización de lo conocido, la transformación de los objetos y el espacio en la sociedad, así como también propicia el desarrollo de diferentes capacidades perceptuales, estéticas y, en general, de la comprensión como conocimiento. En suma, ayuda a materializar la posibilidad de depositar en la condición educativa del arte el desplazamiento de la condición epistémica humana.

Sin embargo, desde las lógicas institucionales se sancionan las prácticas artísticas como labores técnico-profesionalizantes, distantes de los procesos de conocimiento e investigación. Se desconoce la posibilidad de considerar a la práctica artística como condición humana y práctica simbólica de intervención social, al señalarse una incompatibilidad entre producción e investigación, entre hacer y conocer, lo que deriva en una serie de limitantes en el desarrollo

¹⁸Rubén López, «Educar para la investigación-creación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación», *A contratiempo* (blog), 15 de julio de 2015, <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-25/articulos/educar-para-la-investigacin-creacin-reas-de-trabajo-tipos-de-conocimiento-y-problemas-de-implementac.html>

¹⁹Elliot Eisner, *Educar la visión artística* (Barcelona: Paidós, 1995).

integral de las artes en el ámbito universitario y, por ende, de sus alcances pedagógicos e investigativos; por esto se toma en cuenta que “para redireccionar y reposicionar las prácticas que emerjan de un carácter emancipatorio es de carácter urgente ir descentralizando las teorías tradicionales e ir visibilizando otras perspectivas del conocimiento en lo que se enseña, las metodologías y la puesta en marcha de la didáctica.”²⁰ Ello conlleva el ejercicio crítico de las estructuras pedagógicas, curriculares y didácticas que organizan la enseñanza de las artes en espacios universitarios, pues permite tener cuestionamientos sobre sus maneras de conocer y replantear lo que motiva a sus objetivos, metodologías, maneras de investigar y participación activa en el espacio social; aunado a que los arquetipos de educación tradicionales pueden resultar insuficientes con los agregados social, político, cultural o económico cuando se dialoga, interpreta y se enseña el arte. No se puede dejar de evidenciar el carácter formativo de los programas educativos, tampoco la consideración de que en la “formación de seres humanos” se manifiesta ya una intención dirigida hacia el modelado, y modelar implica adoctrinamiento. Por ello, en el contexto de un pensamiento decolonial para la educación, a través de la idea de la “urgencia de una pedagogía decolonial”,²¹ se señala la necesidad de reconfigurar tanto la pedagogía, como el currículo y las estrategias didácticas hacia un rumbo transmoderno y decolonial, al visibilizarse su naturaleza colonizadora y adoctrinante.

Así, se puede recurrir a la idea de Lander para desplazar el paradigma en dirección a “la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo”.²² Según dicha línea de pensamiento, tiene cabida visibilizar la enseñanza, práctica e investigación del arte donde tiene espacio la acción sensible –sentipensar– como fenómeno estético humano, puesto que propicia la observación constante sobre la realidad, para dar cuenta de lo cotidiano y de los acontecimientos sociales en vías de construir una intervención multicultural planteada desde los procesos educativos. Lo anterior se vuelve relevante ya que “la sensibilidad es nuestro vínculo con el mundo y el cuerpo... La sensibilidad no es una polaridad de la racionalidad, ni tampoco es opuesto. Pensamos sintiendo y sentimos en el pensamiento.”²³

²⁰Alexander Ortiz, M^a. Isabel Arias, y Z. Esther Pedrozo, Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial (Colombia: Unimagdalena, 2018), 128.

²¹Remitimos a la nota anterior, 129.

²²Ramón Salort, «Abordaje triangular desde un episteme decolonial», GEARTE 4, n.o 2 (2017): 183.

²³Remitimos a la nota 5.

Ideas finales

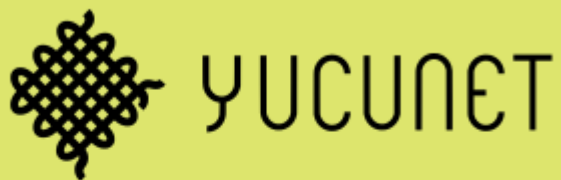
En resumen, se advierten las potencialidades de la búsqueda por activar ejercicios cognitivos de análisis investigativo, no sólo racionales sino holísticos, que atiendan consideraciones diversas en las que se destaque la construcción de conocimiento a partir de la indistinción entre la dimensión social del sujeto y el objeto; en el reconocimiento de la indisociabilidad del otro y de uno mismo. Lo anterior ha de articularse con una serie de consideraciones acerca de las posibilidades multiculturales de participación de visiones divergentes de la realidad, de la diversidad, así como de la posibilidad de fundamento en manifestaciones de la praxis y la cognición que son no determinados, no definidos, relativos y alternos per se. Esto abriría la posibilidad de desligarse en cierta medida de las dinámicas y paradigmas dictados por el modelo económico predominante, de manera tal que, un proceso decolonizante “se configura a partir del observar decolonial, el conversar afectivo y el reflexionar configurativo,”²⁴ acciones esenciales para los fenómenos de reflexión, producción e investigación artística cuando se implican en el entorno y los fenómenos sociales constituyen su principal motivación.

²⁴Remitimos a la nota 20, 131.

Fuentes de consulta

- Blanco, Rubén, (1993), "Las relaciones entre ciencia y sociedad: hacia una sociología histórica del conocimiento científico". *Política y Sociedad* 14, No.o 15, pp. 35-45.
- Borgdorff, Henk, (2012), "The conflict of the faculties. On theory, practice, and research in professional arts academies". En *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*, pp. 16-26. Leiden: Leiden University Press.
- Coronil, Fernando, (2000), "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, pp. 53-67. Buenos Aires: CLACSO.
- Eisner, Elliot, (1995), *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, Andrea, (2021), "Controversias de la idea de universidad. Un estado del arte a 20 años del proceso de Bolonia". *Perfiles educativos* XLIII, No.o 171, pp. 160-77.
- González Casanova, Pablo. *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*. Argentina: CLACSO, 2017.
- Ortiz, Alexander, Ma. Isabel Arias, y Z. Esther Pedrozo, (2018), *Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Unimagdalena.
- Rosique, Gloria J., y J. Antonio Rosique, (2022), "El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España". *Espacios Públicos* 14, No.o 30, pp. 231-45.
- Salort, Ramón, (2017), "Abordaje triangular desde un episteme decolonial". *GEAR-TE* 4, No.o 2, pp.181-91.
- Vilchis, Luz del Carmen, (2016), "Modelo Metinad de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la elaboración de tesis de posgrado en Ares y Diseño". Tesis doctoral, UNAM.
- Zabala, Antoni, y Laia Arnau, (2014), *Métodos para la enseñanza por competencias*. Barcelona: GRAÓ.

- López, Rubén, (2015), "Educar para la investigación-creación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación". A contratiempo (blog). Último acceso: Junio de 2023. <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-25/articulos/educar-para-la-investigacin-creacin-reas-de-trabajo-tipos-de-conocimiento-y-problemas-de-implementac.html>.
- Paradojas del nihilismo, La academia. Vol. 6. Pensar en Imágenes. Youtube, 2020. Último acceso: Junio de 2023 <https://www.youtube.com/watch?v=fvjZmtROOXQ>.



PROYECTO

ERASMUS+ KA2 CBHE. Establishment of a Yucatan-Cuba network of MA programme in Contemporary Art and Cultural Management YUCUNET-617486-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

"El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma."



Cofinanciado por
la Unión Europea