

CONGRESO ^CIMIE 2018: LA MARCHA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*** PROPUESTA DE COMUNICACIÓN: ÁREA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA****Título:****Expresión Plástica Y Formación Artística: Investigar Y Educar En Arte Más Allá De Las Vanguardias (Históricas). Herencias De La Modernidad Para Una Rentabilidad Sociocultural 'Transmoderna'****Resumen** (máximo 120 palabras):

La educación artística consolidada en sucesivos niveles formativos, halla refrendo en presupuestos teórico-metodológicos si no expresamente creados, sí redescubiertos, readaptados e intensamente modificados en la modernidad artística dilatada hasta las vanguardias. Discusiones y críticas sobre el denostado academicismo provocaron posturas casi nuevamente 'académicas', conjuntamente con idearios cercanos a la profesionalización devenida de la industrialización y sus contrapuntos, además de ejemplos como la auto-expresión creativa y la interpretación de la cultura visual con sus aspectos denotativo-connotativos. No se trataría tanto de negar del pasado sino de intersección e interjección 'transmoderna' (Rodríguez-Magda, 1989). No como radical ruptura, sino como proceso intersticial que (de)/re-construye cultura 'glocal' (global-local/interconectada). Recambio de valores apoyado en re-configuraciones simbólicas, en consonancia con herencias educativas que pretenden rentabilidades socioculturales.

Palabras clave (máximo 5 palabras):

Educación (artística), Expresión (plástica), Investigación, Modernidad, Transmodernidad.

Cuerpo textual de la comunicación (máximo 2000 palabras)

1. Objetivos/propósitos

Inmersos en escenarios cambiantes de 'effimeros pedestales' para el arte y apenas contra todo pronóstico, una idea a modo de hipótesis que hemos comenzado a vislumbrar con cierta claridad en este y otros trabajos, ha sido que a pesar de ese ímpetu por la educación artística del cual nos revistió la vanguardia, distintos idearios a lo largo del siglo XX han conducido, efectivamente, a poder identificar, valorar aunque fuera epidérmicamente e incluso a comprender y aceptar/acoger las manifestaciones más universales del arte de vanguardia. No obstante y como finalidad principal, nos percatamos de que ello no ha conducido a proseguir esa estela formativa ni a garantizar un impulso decisivo -renovado- hacia sus postulados emancipadores para su reversión en el plano sociocultural; sino a otra senda de introspecciones o a lo sumo de interpretaciones estéticas de un cúmulo de imágenes que han sucumbido a la 'cultura de masas' de las sociedades definidas con el prefijo 'post'.

Organizado por:



2. Orientación/marco teórico

La educación artística consolidada en niveles formativos tanto universitarios como no universitarios (primaria y secundaria), halla su refrendo en presupuestos teórico-metodológicos si no expresamente creados, sí redescubiertos, readaptados e intensamente modificados en la modernidad artística dilatada hasta las vanguardias. Discusiones y críticas sobre el denostado academicismo provocaron posturas casi idénticamente ‘académicas’, junto con enfoques cercanos a la profesionalización devenida de la industrialización y sus contrapuntos, además de ejemplos como la auto-expresión creativa y la interpretación de la cultura visual con sus aspectos denotativo-connotativos. No se trataría tanto de negar del pasado sino de una intersección e interjección ‘transmoderna’ (Rodríguez-Magda, 1989). No como radical ruptura, sino como proceso intersticial que (de)/re-construye cultura de rango ‘glocal’ (global-local/interconectada). Recambio de valores apoyado en re-configuraciones simbólicas, en consonancia con herencias educativas que pretenden rentabilidades socioculturales.

Ante lo cual se abren diversas perspectivas liminalmente ‘encauzadoras’, como las nociones del marco fenomenológico que enfatiza lo hermenéutico para la experiencia artística (Hernández, 2006). Prácticas interpretativas que nos conducen a descubrir y describir estructuras de significado, experiencias ‘vitales’ que son re-interpretadas e interpeladas terciando ‘textos’ (semiótica, teoría crítica...) y/o formas simbólico-iconográficas o históricas. Otro enfoque más constructivista aboga por la preeminencia de los significados construidos y re-construidos (producidos y re-producidos), igualmente desde las ‘experiencias vividas’ y que se caracterizan por una ontología relativista así como epistemología subjetivista y dialéctica. Recorridos alternativos mayormente orientados a la acción y centrados en la praxis del arte se defienden como ‘performativos’ y sujetos a las escrituras de la ‘narrativa autoetnográfica’, de forma que desplieguen dispositivos de ‘validación’ y contribuyan al saber ‘desde’ el arte en vez de ‘sobre’ el arte. Empero, discutimos que soluciones como la de proponer una suerte de ‘auto-etnografía performativa’ (Hernández, 2006) sean útiles y convenientes para las implicaciones educativas del arte, al menos en todos los casos.

3. Metodologías de estudio y análisis

Varios materiales recopilados a continuación pueden servir como evidencias con el propósito u objetivo metodológico de contrastar cualitativamente esta idea de partida, mediante la alusión expositiva a conceptos y categorías utilizadas en los métodos –cualitativo– de análisis que conciernen a latitudes no alejadas de las ‘geografías educativas’ más reconocibles (el Estado Español, la Unión Europea o en

Organizado por:



todo caso el margen de maniobra que permiten las diferencias en una cultura 'occidentalizada'). Así, una de las problemáticas más discutidas e inclusive irresolutas que ha detentado la educación del arte al menos en sus diversos niveles de la formación académica reglada ha sido la intrínseca relación con la propia práctica artística, escasamente ponderada de modo habitual.

Desde que las denominadas Bellas Artes se introdujeron/integraron en los estudios universitario con la conversión de las antiguas Escuelas Superiores en Facultades, hasta prácticamente la asunción de los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior sustentados en los conocidos como 'acuerdos de Bolonia' implantados durante la primera década del siglo XXI; las trayectorias docentes y de investigación que se venían reconociendo en la educación del arte (Marín, De la Iglesia, Tolosa; 1998 y otros/as) parecen haberse trastocado de nuevo. Ligera o más profundamente alteradas, o cuanto menos puestas en cuestión debido a la implementación de paradigmas metodológicos y tretas aparentemente remozadas pero intuitivamente asumidas como el Aprendizaje Cooperativo Basado en Problemas, Casos y Proyectos.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Hernández (2006) nos señala que desde esa época reciente del cambio de década, de siglo y de milenio (barrera del 2000) se han redactado más informes sobre análisis que afectan al binomio investigación-educación en arte. Alguno de ellos impulsado por la Unión Europea (*Research: in and through the Arts*, 2005), otros por organismos internacionales como UNESCO (*The impact of the arts in education: A global perspective on research*, 2005) o incluso desde el FECYT, también ese mismo año (Brea, 2004), con unos contenidos que varían mínimamente o que pueden ser intercambiables (con mayor o menor amplitud si se refiere a las artes plásticas o a las artes en general), pero con la mirada colocada en una 'inversión en el arte' para favorecer 'consumos críticos' así como la 'calidad', el 'desarrollo competitivo' y la 'sostenibilidad' del 'sector (creativo)'. Logros y desafíos que indudablemente tienen que ver con índices de impacto, homologaciones, 'calidades' cuantitativamente medidas, evaluaciones sujetas a unos paradigmas epistemológicos mucho más productivos que estéticos. Panorama en el que obviamente, caben las preguntas acerca de la cohabitación de la práctica artística como foco-base de la educación-formación con otros campos subsidiarios (afines pero no específicos del arte) que puedan ayudar-colaborar en los perfiles académicos requeridos pero sin suplantar los conocimientos de la experiencia práctica en arte y cómo todo esto puede marcar más retos de futuro profesionales, docentes e investigadores equitativamente repartidos.

Después de todo quedaría, lógicamente, interrogarnos por esa cierta 'ambigüedad' o 'indiferenciación' que en el arte resta entre las actividades propias de crear, investigar y enseñar –formar, educar, adiestrar, instruir– y la interrogante ora

Organizado por:



evitada ora parcialmente respondida, si en todas condiciones y circunstancias pueden ser avaladas dichas actividades para la generación de conocimiento 'reconocible' como tal en arte. Urgiría por lo tanto, prestar atención no ya a campos consolidados de gran raigambre y tradición sino "clarificar desde qué posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas se puede configurar la investigación sobre el campo de la experiencia artística" (Hernández, 2006: 14). En este sentido, si desde el arte nos cuestionamos el empirismo y positivismo del método científico (con su dualista separación entre el 'observador' y lo 'observado') sí hemos de aceptar al menos como punto de partida de la discusión, que esas formas de la racionalidad científica tuvieron su auge en las áreas humanísticas hacia comienzos del siglo XX, hasta el punto de que la palabra sustantivada 'Ciencias' llegó a funcionar como prefijo de términos conceptuales compuestos como las propias Ciencias de la Educación (Ciencias Humanas, Sociales, del Lenguaje...). Aunque las categorías en cierta manera perduren, una de las tareas de la postmodernidad o 'transmodernidad' ha sido poner en solfa sus significados cerrados hasta considerar en la actualidad como matriz para la obtención de un 'tipo' determinado de conocimiento (Eisner, 1998) pero no siempre determinante, reconociendo que siempre queda algún elemento inefable y difícil de escrutar, de desentrañar (incluso en la Ciencia con mayúsculas); dejando entreabierta la puerta del conocimiento hacia aquellos fenómenos –creativos– que favorezcan comprender y aprehender las estructuras de significado de las experiencias –por ejemplo estéticas.

5. Contribuciones hacia propuestas/resultados de significación científica

Respecto a la terminología y nomenclatura de su definición, es obvio que en numerosas ocasiones se ha insistido cómo incluso a día de hoy, lo artístico en general y en particular lo que implica su formación y educación, hayan resultado corrientes, ideales y empeños variados con una más que acusada influencia actual en la 'cultura visual', se mantiene aún lejos de lo 'educativo' (en su concepción genérica universal) y de lo sociocultural en cuanto a impregnación tangible del arte, o al menos de un arte que deriva directamente de los postulados de la modernidad. Quizás intrínsecamente unidas a ello se encontrasen razones que, no tanto por menospreciadas o interrogadas, han dejado de transmitirse de unas generaciones a otras de educadores/as de arte. De hecho, "aunque siempre está implícito el acto de educar, no todo en el arte se puede enseñar, porque siempre será un campo amplio de reflexión y práctica transformadora" (Medardo, 2017: 99). Precisamente la 'reflexión' como elemento de 'práctica transformadora' sería aquello directamente heredado de la entrecomillada 'revolución' vanguardista, planteada desde parámetros humanistas de una modernidad que durante la primera mitad del siglo XX alcanzaría su cénit (al menos en arte), donde la sensibilidad estética trabaja 'con' y 'por' el arte que se resuelve en su propia praxis pero con un –pretendido aunque no siempre alcanzado – compromiso social capaz

de generar propuestas/resultados así como procesos de intervención y/o transformación sociocultural.

En lo cual, sin duda, abría vías a profesionalizarse pero no meramente una profesionalización 'per sé', sino a "cumplir una función que no es muy común como aquellas que forman parte del sistema globalizador imperante" (Medardo, 2017: 99). Para el autor citado, existe una situación que escasamente se logra articular de modo coherente en lo expresado hasta ahora, ya que un poder omnívoro y exacerbado del sistema económico limita y no permite desarrollar en plenitud el ámbito –¿cultural?– y por ende mucho menos el artístico-plástico. Ello contrasta con una de las finalidades teleológicas de la postmodernidad, a saber: "definir un currículo objetivo que se enmarque en la realidad actual y obedezca a las reales necesidades de la sociedad en lo educativo, vinculación, valoración y consumo del arte en sus distintas manifestaciones [...] con un perfil innovador y competitivo" (Medardo, 2017: 100).

Lo cual se destinaría acaso específicamente hacia posicionamientos asumidos por la enseñanza de índole universitaria, con pasos dirigidos a encauzar planes estratégicos –asimilados a los empresariales/administrativos– garantizando planificaciones integrales que se explayen en lo académico, lo técnico y lo operativo como significación científica (recuérdese la base de la tarea universitaria: investigación, docencia, gestión; en ese orden de factores), incluyendo equipamientos/infraestructuras eficientes para la 'formación y conformación' de profesionales.

6. Conclusión/comentario final: vía de aproximación a debates lícitos/vigentes

Del lado del/los actores, como de los/as investigadores/as, docentes y estudiantes, el necesario pensamiento creativo se sustenta en el 'levantamiento' o 'puesta en pie' que el arte material-iza; esto es, iza materialmente, encarna; dando cuerpo desde la praxis en la que sí tercia, pero no tiene porqué aparecer en un primer plano ni lugar privilegiado, la generación y/o suscitación de parámetros discursivos. El seguimiento premeditado, permanente e individualizado que realiza el/la profesor/a (guía o tutor/a) es evidentemente un reto constante que retumba y cuyo eco ayuda a la toma de conciencia de esas herramientas y procedimientos para una puesta en pie técnica del producto de la acción artística en cuanto plástica-estética, potenciada en todo caso a lo largo del dilatado proceso de con-formación artística de personas, que no 'clientes' numerales.

Las vanguardias artísticas pronosticaron un arte 'salvífico' para la comunidad y la sociedad, mientras el propio 'arte' podría a su vez 'salvarse' mediante la renovación/modernización de las estructuras educativas bajo unos influjos revolucionarios respecto a lo académico vigente hasta entonces. El camino andado se truncó pero resurgió después del Holocausto en el paisaje del sueño americano

Organizado por:



redescubierto/reinventado, por aquello que se llamó las 'segundas vanguardias' menos euro-centristas. A partir de ahí se ensayaron/sucedieron múltiples paradigmas que más tuvieron que ver con los 'micro-relatos' fragmentarios fundadores de la postmodernidad. Vivimos una actualidad acumulativa de diversidades y divergencias que transitan hilos conductores históricos que no denuncian ni reniegan de ésta (como lo hizo la modernidad); ni cuestionan ni deconstruyen totalmente como la postmodernidad, sino que más bien ahondan en el tránsito de períodos y épocas, albergando y/o rechazando cuestiones muy fundamentadas tanto en la entelequia de la tecno-ciencia (tecnocrática) como en la auto-censura de la corrección política, lo que afecta las esferas de la cultura pero básicamente de la educación, sobre el oleaje de una 'onda gravitacional' que más parece en ocasiones 'tras-moderna' que 'transmoderna'.

* Documentación bibliográfica referenciada y utilizada

- Brea, J. L. (2004). "La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades", *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, nº 2, Asociación Acción Paralela, 133-154.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós Educador, Barcelona. (Original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and enhancement of educational practice*, Prentice Hall, Inc., 1990).
- Hernández, F. (2006). "Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes", in: VV. AA. *Conocimiento Educativo. Bases para un debate sobre la investigación artística*, Ministerio de Educación y Ciencia (Instituto Superior de Formación del profesorado), Madrid, 9-33.
- Marín, R.; De Laiglesia, J. F.; Tolosa, J. L. (1998). *La investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Medardo, J. (2017). "Educación <para> el arte", *Se acabó la tinta*, 3 (<<Artes Visuales>>), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador, 99-101.
- Rodríguez-Magda, R. M. (1989). *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna*, Anthropos, Barcelona, 1989.