



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CONTEMPORÁNEA. APROXIMACIONES ESTRATÉGICAS
HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE PARADIGMAS

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA
PRESENTA:
ROBERTO VAZQUEZ DÍAZ

DIRECTORA DE TESIS:
KARIN CORDERO REIMAN

JURADO:
Humberto Chávez Mayol
Lucina Jiménez López
Rosa María Torres Hernández
Lidia Camacho Camacho



Facultad de Filosofía
y Letras

MÉXICO, D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

APROXIMACIONES ESTRATÉGICAS FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DE PARADIGMAS

Agradecimientos:

Reconozco mis deudas con quienes de una u otra forma me ayudaron en la elaboración de esta tesis. Expreso mi gratitud a Karen Cordero Reiman, cuyas enseñanzas en la licenciatura y la maestría en Historia del Arte han contribuido a conformar mi pensamiento; a Lucina Jiménez López, quien por vez primera me introdujo en el tema de la educación artística y, como directora del CENART, me animó a impulsar la construcción del Centro de las Artes de San Luis Potosí; a Cristina Barragán Gutiérrez por ser lectora paciente y crítica del presente texto; a Lidia Camacho, espíritu sensible, por haber sido durante tantos años interlocutor ideal en los terrenos del arte; a Rosa María Torres, quien, sin conocerme, aceptó ser sinodal de esta tesis, y aportó ideas valiosas a su contenido; y a Juan Antonio Otero por involucrarse en la redacción de esta versión. Mi mayor deuda es con Humberto Chávez Mayol, testigo y protagonista en el desarrollo académico del CENART, por la generosidad con sus ideas y con su tiempo, por las muchas conversaciones que sostuve con él, por sus consejos que iluminaron de manera muy especial esta tesis, que es tanto suya como mía, no sé cómo agradeceréselo.

Índice	Página
Introducción	I
I. PROCESO HISTÓRICO	
1.1 ANTECEDENTES. REORDENACIÓN ACADÉMICA (1992)	1
1.2 CREACIÓN DEL CENART (1994)	2
1.2.1 Inicio del programa interdisciplinario	2
1.2.2 La Comisión interdisciplinaria y los primeros seminarios	3
1.3 ESTRATEGIAS DE CONSOLIDACIÓN (1998 – 2003)	6
1.3.1 Ideario 1998	6
1.3.2 Reestructuración de la planta docente. Incompatibilidad laboral	9
1.3.3 Creación e integración de nuevos espacios sustentados en procesos tecnológicos. 2000-2001	9
1.3.4 Proyección y aplicación del modelo en escuelas de arte universitarias (UDLA, UAEM, ESAY)	10
1.3.5 Convenios con Universidades para proyectos de Posgrado (UPN, UAM-OEI)	12
1.4 FORO INTERDISCIPLINA, ESCUELA Y ARTES (2002)	13
1.4.1 Primera evaluación	13
1.4.2 La recuperación editorial. Diez años del CENART	15
1.5 INTEGRACIÓN DE NUEVAS POLÍTICAS DE BÚSQUEDA ACADÉMICA (2007)	16
1.5.1 Gestión y creatividad	16
1.5.2 Diplomado Tránsitos (2008)	16
1.5.3 Expansión y reconocimiento de los proyectos que integran arte, educación y tecnología	17
1.6 CREACIÓN DE LOS CENTROS DE LAS ARTES	21
1.7 PROYECTO PLATAFORMA CENTRO DE LAS ARTES (2010)	23
II. TRANSICIÓN PARADIGMÁTICA. DE LA TRADICIÓN MODERNA A LAS NUEVAS PROPUESTAS ARTÍSTICAS	24
2.1 MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD	25

2.2 DIFERENCIA ENTRE EL SENTIDO UNIVERSALISTA DE LA MODERNIDAD Y LA NOCIÓN DE PLURALISMO EN LA VISIÓN POSMODERNA, LOS EFECTOS QUE ESTO PROVOCA EN LA OFERTA MULTICULTRAL CONTEMPORÁNEA	28
2.3 LA RUPTURA DE LOS <i>METARRELATOS</i> , RELATIVIDAD Y COMPLEJIZACIÓN	30
 III. UN MODELO METODOLÓGICO	
3.1 LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO METODOLÓGICO	34
3.1.1 La problemática	34
3.1.2 La educación después del 68	36
3.1.3 Aproximaciones relativizantes	36
3.2 APORTACIONES METODOLÓGICAS DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO DEL CENART	39
3.2.1 En la búsqueda de los ejes de integración interdisciplinaria	39
3.2.2 Un modelo complejo. Primera estrategia	43
3.2.3 Arte y semiótica. Segunda estrategia	44
3.2.4 Constructivismo y educación artística. Tercera estrategia	47
3.2.5 La integración. Una propuesta de diagrama de flujo	49
3.3 DESPLAZAMIENTO A LAS DIFERENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	52
3.3.1 Cultura Integral	52
3.3.2 Concentración Complementaria	53
3.3.3 Tránsitos	53
3.4 DESARROLLO METODOLÓGICO APLICADO. LAS ARTES PLÁSTICAS COMO PRIMER ÁMBITO DE INTEGRACIÓN	54
 CONCLUSIONES	56
 ANEXOS	61
 FUENTES DE CONSULTA	65

INTRODUCCION

Mi interés en esta tesis parte del reconocimiento de algunas problemáticas que afectan la educación artística superior en nuestro país, así como de mantener la firme convicción de que es necesario historizar los procesos de trabajo de las comunidades académicas que han ofrecido alternativas metodológicas para enfrentar, educativamente, las continuas transformaciones del ámbito artístico contemporáneo.

Mi ruta de estudio se alimenta en el contacto con el proyecto académico del Centro Nacional de las Artes (CENART), lugar donde se han dado importantes experiencias innovadoras en la investigación y en la educación artísticas.

Normalmente se piensa que los procesos de creación en el arte, si bien ofrecen novedades formales, expresivas o conceptuales, siempre mantienen cierta relación con los modos tradicionales de producción artística. Sin embargo, en el siglo XX lentamente se han desdibujado los límites disciplinarios de la producción, se han entretelado los saberes y las técnicas, no sólo de los campos artísticos, sino también de los conocimientos sociales y científicos. La expansión de los medios comunicativos bajo los cada vez más sofisticados procesos tecnológicos ha impulsado nuevas formas de concebir la creación.

Las últimas generaciones de artistas no solamente hablan de otras problemáticas sino que conciben la producción desde otro lugar. La historia, la filosofía, los discursos críticos y analíticos del quehacer artístico se reúnen con las ciencias exactas configurando desplazamientos rizomáticos en un sinfín de ofertas expresivas. La representación y la relatividad son los trazos conformadores de un nuevo paradigma cultural.

Para comprender la función de la educación en esta nueva concepción del arte aparecen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las estrategias educativas que pueden enseñar a los nuevos artistas un proceder siempre en vías de transformación?

¿Cuál es el proceso que integra los saberes sin perder el sentido del conocimiento específico?

¿Cuáles son los límites del arte frente al vasto universo disciplinario?

¿Puede existir un modelo metodológico que comprenda y contenga la aleatoriedad de la experiencia artística en la integración de múltiples disciplinas?

Desde los años 60 se inicia, en diferentes partes del mundo, una propuesta educativa interdisciplinaria que trata de romper la rigidez metodológica que vuelve inoperantes las disciplinas tradicionales. Muchas propuestas y experiencias se han creado en diferentes países para, desde ese lugar, atender las problemáticas de la educación artística.

El primer proyecto de educación artística en México dirigido a la configuración de un modelo interdisciplinario aparece en 1994 con la creación del CENART. Durante quince años se ha conformado un proceso que contiene la integración de grupos académicos, la reflexión constante desde diferentes comunidades sobre la manera de crear nexos, de

transformar sentidos, de ofrecer nuevas rutas a la producción y la enseñanza artísticas. El CENART nace como un proyecto institucional enfocado a procurar la vinculación interdisciplinaria entre artistas, maestros, investigadores y públicos, buscando favorecer la experimentación de las nuevas tecnologías. En él se reunieron las tradiciones educativas y de investigación del INBA con nuevas y diferentes visiones llegadas de otras disciplinas y espacios académicos. En el transcurso de esos quince años se dieron continuidades y rupturas en la configuración de un proyecto común. El principio emergente del CENART, para actualizar procesos de producción y educación en el arte, se convirtió en un conjunto de prácticas y experiencias reflexivas y tecnológicas que han dado origen a un nuevo modelo metodológico. Se encuentran así una multiplicidad de participantes provenientes de diferentes disciplinas, escuelas e instituciones, que buscaban una forma de traducción a sus inquietudes para constituir una práctica conjunta; el discursar teórico se configura entonces como el elemento traductor e integrador de una comunidad altamente heterogénea. Las tradicionales estructuras académico-administrativas de integración de saberes dejaron lugar a un planteamiento epistémico que se instituye primero como un ámbito de acuerdos, y, más adelante, se proyecta también como una postura reflexivo-educativa abierta a la transformación tanto conceptual como tecnológica. Quince años forman así un proceso histórico institucional de corta duración pero de enorme relevancia en el país, proceso al que resulta importante dar seguimiento, pues es en este breve lapso que se transita, discursivamente, de una tradición moderna de profundo arraigo institucional en México, a las problemáticas y conflictos de un nuevo ámbito educativo trasminado por la experiencia cultural posmoderna.

Una característica fundamental en este proceso ha sido la transformación de las prácticas educativas, que han repercutido tanto en las estructuras tradicionales (ofreciendo redes y conexiones) como en la creación de rutas alternas de producción, distanciadas de la educación formal, donde la investigación y la creación devinieron elementos fundamentales del proceso.

Es importante reconocer que en el campo educativo han existido, particularmente en las últimas décadas, valiosos avances que posibilitan la creación de modelos educativos que abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde visiones complejas, democratizadoras, relativizantes, interculturales etc., colocando en el centro al sujeto que aprende, que es constructor de su propio conocimiento, y al sujeto que enseña y comparte su campo de saberes desde una estructura cada vez más horizontal y con menor dominio jerárquico. Dichos modelos han derivado en una transformación significativa de la relación entre el maestro y el alumno, desdibujando cada vez más al docente poseedor único del conocimiento y al alumno receptor pasivo del mismo; nace así una posición de mayor diálogo y construcción conjunta entre investigadores en un campo de conocimiento que ofrece múltiples posibilidades de relación, significación y sentido.

Como ya hemos dicho, en ese transcurrir se diseñó un modelo metodológico que ha tenido impacto en diferentes ámbitos académicos y de producción, tanto formales como no formales y que representa no un saber claro y definitivo sino el hacer-saber-pensar que puede ser entendido como una investigación comunitaria; como la ruta reflexiva, crítica, pragmática que al construir un camino dibuja los ejes del saber que reconoce el mundo creado.

En el primer capítulo recorro la historia del proyecto; en el segundo, la transición paradigmática que lo impulsa, y en el tercero, el modelo metodológico que en él se produce. Una secuencia que ofrece la memoria y la aportación de un proceso educativo de las artes en México.

I. PROCESO HISTÓRICO

1.1 ANTECEDENTES. REORDENACIÓN ACADÉMICA (1992)

Un documento que marca el inicio del proyecto interdisciplinario del CENART aparece bajo el título *Reordenación Académica del Sistema Nacional de la Educación e Investigación Artística Profesional*.¹ En él se señala, a manera de diagnóstico, la necesidad de este reordenamiento, ante, en ese momento, el buscado marco de modernización integral del país.²

Se menciona, como uno de los grandes problemas detectados, la ausencia de concepciones interdisciplinarias dentro de los programas de formación artística profesional. Asimismo, los autores del documento señalan la imposibilidad de construir un trabajo interdisciplinario debido a la lejanía física entre las escuelas de educación superior; se subraya, además, la carencia de espacios para la difusión y la recreación artística que propicien la interrelación de los creadores entre sí, con los estudiantes y con el público.

Este documento propone crear un espacio específico a *fin de lograr la interdisciplinariedad*; dicho espacio se denominará *Centro Nacional de las Artes* y buscará entre sus principales objetivos lograr un nivel educativo profesional de excelencia, así como favorecer la interdisciplinariedad artística para propiciar el enriquecimiento recíproco de los procesos productivos de las distintas ramas del arte.

También se indica, para su funcionamiento académico, que el trabajo se organizará en torno a tres vertientes básicas: la interdisciplinariedad a través de una formación básica común, la práctica por medio de talleres y la reflexión teórica generada en seminarios y tutorías. Con lo anterior, se identifica claramente el perfil que tendrá la perspectiva académica y artística del CENART desde su fundación.

Las escuelas de educación superior del INBA que finalmente se mudaron al CENART³ se integraron al programa de reordenamiento, lo cual implicó, entre otras cosas, que sus planes de estudio consideraran una línea de formación

¹ CONACULTA – INBA, **Reordenación del Sistema Nacional de Educación e Investigación Artística Profesional**, Documento del archivo histórico del CENART, 1992, p. xvi.

² Tovar y de Teresa, Rafael, *Modernización y política cultural*, FCE, México, 1994.

³ Escuela Nacional de Pintura Escultura y Grabado “La Esmeralda”, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y Escuela Nacional de Arte Teatral. Originalmente se pensó que el Conservatorio Nacional de Música se alojaría en el CENART, pero al final no lo hizo, fue la Escuela Superior de Música quien ocupó este lugar, sin embargo esta escuela y el Centro de Capacitación Cinematográfica,

interdisciplinaria conformada por dos asignaturas, denominadas Cultura Integral (CI) y Concentración Complementaria (CC), las cuales fueron el punto de partida para el diseño del modelo metodológico interdisciplinario para las artes e instrumentos fundamentales en su proceso definitorio. La explicación detallada de las mismas se abordará en el tercer capítulo; en éste, sólo se ubica su desarrollo cronológico.

1.2 CREACIÓN DEL CENART (1994)

1.2.1 Inicio del programa interdisciplinario.

A partir de la inauguración del Centro Nacional de las Artes a finales de 1994, su misión claramente definida fue la de construir un proyecto para reorganizar y modernizar la educación e investigación artísticas en el país; procurar la vinculación entre artistas, estudiantes, investigadores y públicos a través de perspectivas interdisciplinarias, así como favorecer la experimentación y el uso de las nuevas tecnologías en la educación, investigación y producción artísticas.

El área académica, denominada en ese entonces Dirección de Asuntos Académicos (DAA),⁴ tenía bajo su responsabilidad la implementación de la línea interdisciplinaria. En ese momento, no se contaba con una idea clara y bien definida de lo que este proyecto implicaría.

Por su parte, el Centro Multimedia dio inicio a una propuesta de exploración de nuevas tecnologías con un enfoque dirigido al desarrollo de proyectos artísticos y culturales a través del empleo de medios digitales. Desde ese momento el centro atendió, a través de una oferta académica de cursos y talleres, a todos aquellos artistas que se acercaban al empleo de las nuevas tecnologías en el arte.

Ante el reto de definir y darle sentido al carácter interdisciplinario del Centro, particularmente en su traducción académica curricular para los cursos de CI y CC, en uno de los primeros documentos de la DAA se hace un recuento del proceso que significó esta construcción, señalando como una primera aproximación la siguiente definición:

que también se encuentran en el CENART, no se vincularon de manera formal al proyecto interdisciplinario, la primera porque en el proceso de reordenación académica no incorporó curricularmente la línea interdisciplinaria; el segundo, porque depende del IMCINE y no del INBA, por lo que no entró en el proceso de reordenamiento y sus estudios no son considerados como licenciatura. Esto puede verse en los planes de estudios de las escuelas.

⁴ Desde su creación, y hasta el 2001, esta área se denominó Dirección de Asuntos Académicos; a partir de esta fecha cambió su nombre a Dirección de Desarrollo Académico.

En estos primeros proyectos el concepto *interdisciplina* fue planteado de diferentes formas y con diversos matices, creando incluso confusión y cierto vacío significativo sobre el mismo. Por ejemplo, una de las acepciones admitidas mayoritariamente, fue la de interdisciplinariedad como colaboración enfocada hacia un producto artístico concreto; en ese sentido, algunos de los primeros proyectos con esta finalidad se orientaron hacia la producción, en la que participaron artistas de las diversas disciplinas, quienes ejecutaron las partes de su trabajo. Existió también una suerte de enfoque que propició que los integrantes de diferentes disciplinas probaran ejecutar el trabajo de los otros, en una suerte de “experimentación” sin cierres, que conduciría a la improvisación.⁵

Desde el primer año de su implementación, la línea interdisciplinaria se conforma en una fase de búsqueda, análisis e investigación colectiva para definir el sentido de lo interdisciplinario en el campo de las artes. En tanto, los dos primeros cursos de CI y CC en ese periodo fueron dispersos y sin una perspectiva clara de articulación:

Inmediatamente después de la reestructuración de los Planes de Estudio se iniciaron los dos primeros cursos de Cultura Integral (Noviembre de 1994 – Marzo de 1995 y Abril – Agosto de 1995), con alumnos de la ENAT [Escuela Nacional de Arte Teatral] y la ENDCC [Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea]. En su primera fase se desarrollaron como ciclos de conferencias dictadas por maestros, investigadores y artistas invitados que escogían una película en apoyo a su exposición; su objetivo principal era ofrecer una amplia gama de temáticas vinculadas a las distintas áreas artísticas.⁶

La necesidad de abrir la discusión a las instancias involucradas, como escuelas y centros de investigación del INBA, era evidente. No se contaba todavía con un criterio unificador, mucho menos con una perspectiva homogénea interdisciplinar: los profesores tenían posturas diferenciadas a partir de su propia experiencia; por ello, se requería su confluencia y definición colectiva, con el fin de lograr un proyecto articulado que representara la perspectiva de una comunidad recién conformada. De este modo se inició un proceso de diálogo y construcción conjunta.

1.2.2 La Comisión Interdisciplinaria y los primeros seminarios.

Durante julio y agosto de 1995 se conformó una Comisión Interdisciplinaria que reunió a los representantes de las escuelas y de los centros de investigación del INBA ubicados en el CENART, así como a los representantes de las

⁵ Cfr., Dirección de Asuntos Académicos CENART, **Ideario Académico del Centro Nacional de las Artes** (Documento interno de los archivos de la Dirección de Desarrollo Académico), 1997.

⁶ Dirección de Asuntos Académicos CENART, **Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART**, 2001, p. 15.

Direcciones de Asuntos Académicos del propio CENART y del INBA. A su vez, se organizaron subcomisiones para cada uno de estos cursos con el fin de estructurar la propuesta académica correspondiente. Estas subcomisiones propusieron la realización de un seminario que propiciara el encuentro, intercambio y colaboración entre los centros de investigación y las escuelas de artes en el CENART, por lo que se constituyó el Seminario de Interdisciplina para profesores e investigadores que participaban en la misma Comisión.

En un primer documento la Comisión señaló las pautas básicas para la instrumentación de los cursos de Cultura Integral. En dicho documento se indicó que se buscaría una orientación epistemológica y metodológica de corte constructivista (aunque el modelo constructivista aún no estaba plenamente definido) enfatizando su carácter teórico y marcando una orientación más reflexiva que de producción.⁷

Para ese momento la comisión logró, entre otras cosas, definir como objetivo para la línea interdisciplinaria “Propiciar la confluencia de las escuelas que integran el Centro de las Artes, a fin de reflexionar y conceptualizar el trabajo artístico con una visión crítica, a partir de la interrelación entre las artes y la incorporación de procesos de investigación que les son propios, así como de otras disciplinas humanísticas y sociales, para fortalecer el proceso de formación específica de cada área”.⁸

Los productos más significativos de los trabajos de la Comisión fueron dos. El primero fue que, a partir del establecimiento de objetivos y un seguimiento cercano de los resultados de Cultura Integral, se posibilitó que el INBA diera el reconocimiento oficial a estos cursos, acordando además que dichas áreas fueran organizadas desde el CENART. El segundo fue reconocer e impulsar como estrategia fundamental para la construcción del proyecto interdisciplinario la figura del *seminario*, permaneciendo hasta el momento como el espacio para el estudio colectivo de grupos académicos que de manera conjunta revisan, discuten, reflexionan e investigan en torno a la noción de interdisciplina y otras más vinculadas a ella. Desde los primeros años a partir de la Comisión Interdisciplinaria la formulación del trabajo ha seguido por esta ruta.

A partir de estas primeras definiciones, se propuso realizar un seminario de discusión y formación académica a largo plazo en el que participarían profesores e investigadores para trabajar y diseñar una propuesta más concreta. Así, a un año de funcionamiento del CENART, se definieron los objetivos, productos terminales, personal académico y coordinación de este proyecto, que se realizaría durante 1996. En el Seminario “Acercamiento a la Problemática de la Interdiscipliniedad”, se reunieron investigadores, maestros de las

⁷ Cfr., Dirección de Asuntos Académicos CENART, **Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART**, 2001, p. 6.

⁸ Dirección de Asuntos Académicos CENART, **Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART**, 2001, p. 3.

escuelas, personal de la Dirección de Asuntos Académicos del CENART y artistas independientes. Los objetivos en esta 1ª fase del seminario eran:

1. Esclarecer y estudiar los conceptos relativos a la interacción disciplinar tratando de plantear una terminología común.
2. Analizar el papel que juega la interacción de las áreas y las necesidades a las que responde.
3. Ubicar procesos y proyectos compartidos entre las áreas.
4. Comparar, confrontar e intercambiar experiencias.

En las primeras etapas del seminario se revisaron diferentes planteamientos teóricos que dieron marco a la discusión interdisciplinaria desde los años 70 y se propusieron textos de diversas disciplinas que mostraban una visión integradora de los diferentes campos de conocimiento. Se sistematizaron los planteamientos revisados y se relacionaron los diferentes modelos disciplinares, buscando su aplicación en proyectos específicos individuales o grupales.

El proceso de discusión en seminario, en un primer encuentro con planteamientos teóricos, detectó principalmente para el curso de CI la construcción de un espacio experimental que, recuperando disciplinas periféricas al arte, propusiera una visión integradora y comparativa desde la semiótica, la filosofía, la sociología y la historia. En esta primera aproximación, el campo semiótico implicaba un espacio de reflexión comparativa, mostrando aún una desdibujada condición integradora.

En ese momento se hace evidente el perfil diferenciado de CI y CC. Por su lado, el proyecto de Concentración Complementaria, si bien definió de manera preliminar 4 líneas para la organización de los cursos, se enfrentó con la dificultad de que dicha área estaba incluida en cada plan de estudios de manera heterogénea; en este sentido, y de acuerdo a las condiciones que presentaba el área (CC) en cada propuesta curricular,⁹ se definió la instrumentación no de cuatro, sino de dos tipos de cursos.¹⁰

La cronología que se enuncia en varios documentos de la DAA nos plantea varias etapas de construcción de la noción de interdisciplina, hasta llegar a la definición del modelo completo como ahora se conoce. Revisemos algunos rasgos fundamentales en el desarrollo de este proyecto.

⁹ En **Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART**, 2001, Dirección de Asuntos Académicos CENART, p. 2.

¹⁰ Ver capítulo 3, página 53 del presente trabajo.

Una ruta de experimentación metodológica que aparece como relevante en 1997 fue la decisión de formar *parejas de profesores* por grupo, que construyeran el temario del curso, de manera conjunta, a partir de *problemáticas* que podrían ser *comunes* a las distintas áreas artísticas. Esta idea constituía de manera incipiente el fundamento de lo que podría sostener el proyecto *interdisciplinario* entonces. Asimismo se hacía referencia a algunos marcos temáticos para el abordaje de los contenidos: Modernidad y Postmodernidad, el proceso creativo, la experiencia estética, etc.; o bien, marcos teóricos como la semiótica peirciana, filosofía deleuziana, ética levinasiana, sociología bourdieana, los cuales marcan el inicio de la transformación conceptual de la segunda mitad del siglo XX.

1.3 ESTRATEGIAS DE CONSOLIDACIÓN (1998 – 2003)

1.3.1 Ideario 1998

Un importante documento a analizar es el *Ideario del CENART* que se diseñó entre 1997 y 1998, y en el que se plantea la fundamentación del proyecto interdisciplinario a partir de cuatro principios básicos que, de manera conjunta, proponen una nueva perspectiva metodológica, éstos son: la transdisciplina, el pensamiento complejo, el método y la creatividad.¹¹

En cuanto al primero (la transdisciplina), se menciona que es un principio que se constituye en “eje de un sistema de reorganización interactiva, que sustituye al concepto de interdisciplina” argumentando que la transdisciplina permite enriquecer y abrir posibilidades de lo que antes sólo podía vislumbrarse como la adición de unidades simples. Con este principio se propone la integración, bajo unidades complejas, de la pluralidad de saberes en desplazamiento y cambio constante. Se agrega que “un modelo transdisciplinario se sitúa más allá de las disyunciones disciplinarias proponiendo una consciencia compleja desde la concepción del conocimiento y no sólo en su aplicación”.¹²

Del segundo (pensamiento complejo) se “propone abordar la dinámica interactiva del conocimiento, a partir de una nueva propuesta que ejercite la consciencia compleja de los saberes; espacio plural más que múltiple donde la función

¹¹ Cfr., Dirección de Asuntos Académicos, *Ideario Académico del Centro Nacional de las Artes* (Documento interno), 1997, p. 4.

¹² *Ibid.*

de la investigación creativa es la fuerza del desplazamiento”.¹³ Se hace referencia directa a Edgar Morin indicando al pensamiento complejo como “principio que contempla la relativización y reintegración de los saberes de la cultura en la interacción orden-desorden-organización”.¹⁴

El tercero y el cuarto (método y creatividad) se derivan también de los planteamientos de la complejidad propuestos por Morin, recuperándolos para indicar la necesidad de “modelar un nuevo concepto de método que atienda fundamentalmente a la integración de dos funciones: la programática que ubica los campos específicos del conocimiento y la estratégica que atienda a los desplazamientos aleatorios concretando la interacción con otras disciplinas; espacio creativo de nuevas aproximaciones conceptuales.”¹⁵

Definen al método, en una primera aproximación, como el “proceso y la actitud del conocimiento que parte de la función del saber como un modelo complejo, complementario y no disyuntivo, donde se integran los principios, leyes, valores y proposiciones múltiples de la cultura en un entramado organizacional”.¹⁶

El tercer principio (el método) también señala elementos que provienen del campo de la complejidad, haciendo énfasis en el valor de la dimensión estratégica sobre lo programático, ambas como partes de un mismo sistema: entre el orden y el desorden, en su mediación, engendran el cuarto principio (la función creativa), con el énfasis puesto en el “desorden” como uno de los elementos fundamentales de la construcción del conocimiento. Estos temas, y los que a continuación se mencionan, se desarrollarán más adelante.

En ese momento era evidente la revisión prioritaria de la perspectiva teórica de la complejidad, pues en ella se sostienen varios de los fundamentos que empezaban a generar una visión metodológica. También aparece la propuesta semiótica recuperando primordialmente su derivación hacia el campo de la abducción como ruta para hablar de los procesos de creación de los sujetos del conocimiento.

Desde los campos de la semiótica se han hecho propuestas interesantes a este respecto. A diferencia de los modelos deductivos científicos, sustentados en el desarrollo regla-caso-resultado, se propone una inversión del modelo que denominaremos abducción: resultado-regla-caso. Esto significa que se puede empezar el proceso creativo desde el encuentro con un espacio experiencial, y, bajo una serie de

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

aproximaciones y legalizaciones de saberes en coincidencia y contraste, crear una propuesta que se inserte en la cultura.

Desde este planteamiento se parte de una vivencia que denominaremos *fisural* y que en el transcurso de un proceso de investigación se va determinando y delimitando. Para esta concreción es necesario un mayor campo de información apoyado en distintos saberes que llamaremos campo transdisciplinario de interacción.¹⁷

De esta manera, desde 1998 se muestran con fuerza argumental las primeras nociones traídas del campo de la complejidad y de la semiótica, producto de las discusiones del Seminario de interdisciplina que en ese momento actuaba en la revisión de series bibliográficas de Morin y Peirce. Dichos seminarios se encontraron bajo la coordinación de Humberto Chávez Mayol por un largo periodo.

A partir del estudio en estos seminarios se logró denominar a Cultura Integral como área de conjunción, pasando de la mera superposición de los contenidos al planteamiento de una estrategia metodológica. Nociones como *programa* y *estrategia* fueron recuperadas del planteamiento de Edgar Morin,¹⁸ de sus textos del *Método*.

En este momento no se hablaba aún de un modelo metodológico interdisciplinario; el constructivismo no aparecía en el debate como tal aunque se hacía referencia a la función constructiva en la producción del conocimiento,¹⁹ y la semiótica sólo se mencionaba como ya se indicó anteriormente, no con la potencia que fue tomando más adelante.

Durante el periodo de 1998 a 2000 transcurrió una etapa de relativa estabilidad del proyecto interdisciplinario a partir de algunos principios que organizaban la propuesta; éstos fueron decididos después de la primera fase de discusión de la Comisión. Se contaba con un marco relativizante que buscaba una mirada compleja de los procesos; con un modelo docente en dupla que relativizara su saber e incluso la función de autoridad académica; con la posibilidad de un armado temático y metodológico, abierto y flexible, dependiendo de la elección de los docentes, y la “claridad” de que CI debería ser un espacio de convergencia, de sostén productivo de las divergencias y del intercambio entre los participantes de las diferentes disciplinas.

En este periodo se priorizó el trabajo en seminario para la revisión, estudio e investigación colectiva de un grupo base, conformado principalmente por personal académico de la DAA, algunos docentes y el coordinador Humberto Chávez.

¹⁷ Dirección de Asuntos Académicos, **Ideario Académico del Centro Nacional de las Artes** (Documento interno), 1997, p.7.

¹⁸ *Cfr.*, Edgar Morin, *El Método I, II, III y IV*. Editorial Cátedra. Madrid. 1991.

¹⁹ Dirección de Asuntos Académicos, **Ideario Académico del Centro Nacional de las Artes** (Documento interno), 1997, p.7.

Con ello se logró ampliar las visiones que sobre lo interdisciplinario se tenían, para el armado de la siguiente fase de trabajo y definición del proyecto.

1.3.2 Reestructuración de la planta docente. Incompatibilidad laboral

En 2000 hubo un quiebre importante en el proceso de construcción del modelo tal y como venía desarrollándose: por consideraciones de normatividad administrativa, el CONACULTA no podía contratar a personal que tuviera una plaza en otras instituciones vinculadas al propio Consejo, entre ellas el INBA, lo que significó una grave pérdida y un fuerte conflicto en el interior del equipo a cargo del proyecto, pues la invitación a participar, desde el inicio, había sido a maestros e investigadores del INBA. La mayor parte del grupo estaba integrada por estos académicos y se tuvo que prescindir de su participación, decisión en cierta medida lamentable. Se diseñó una estrategia alternativa para incorporar y formar rápidamente un nuevo equipo de docentes que pudieran continuar las tareas correspondientes. Así, se invitó a especialistas externos que no tuvieran un compromiso institucional, y con ellos se formó un nuevo grupo para discutir, estudiar e investigar las temáticas del modelo en nuevos espacios de seminario.

Paradójicamente, la comunidad académica que dejó de participar en el proyecto extendió hacia otras instituciones los avances de la investigación realizada en el CENART. Algunos de estos académicos iniciaron un camino de debate, reflexión y diseño de proyectos educativos artísticos desde esta perspectiva interdisciplinaria, particularmente en el nivel profesional.

Por un lado, el CENART continuó sus trabajos con un equipo académico reconfigurado; por otro, algunos docentes, desde el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, CENIDIAP, dieron continuidad a esta propuesta teórica – metodológica a través de la creación de seminarios, a los que se incorporaron otras instituciones interesadas en conocer e implementar dicho planteamiento.

1.3.3 Creación e integración de nuevos espacios sustentados en procesos tecnológicos. 2000-2001

En el año 2000, en el Centro Multimedia, se plantea la necesidad de reforzar los procesos de reflexión teórica sobre las diversas aristas que ya despuntaban en el terreno de la estética y su relación con los nuevos medios, la filosofía de la ciencia, etc. por lo que se funda el Taller de Investigación teórica. Poco después, en 2001, se pone en marcha el Programa de Educación Artística y Cultural a Distancia, con alcance nacional e internacional, cuyo propósito

es el de incidir en la formación y desarrollo académico de maestros, alumnos y personal directivo de escuelas e instituciones especializadas en educación artística, así como para promotores, animadores y administradores culturales. En este mismo año, 2001, el Centro de la Imagen se integra al CENART con una oferta múltiple de talleres iniciales y campos de especialidad en la imagen fotográfica.

1.3.4 Proyección y aplicación del modelo en escuelas de arte universitarias (UDLA, UAEM, ESAY)

Estas instituciones solicitaron asesoría al coordinador del seminario y a algunos participantes del mismo, para construir sus propios espacios de análisis y el diseño de sus respectivas propuestas académicas. Dichos proyectos lograron una metodología cercana al modelo del CENART, con un específico énfasis en el campo semiótico.

Entre 2001 y 2006 se inició un recorrido por varias instituciones, como la Universidad de las Américas (UDLA - Puebla), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY).

En 2001 se gesta el proyecto de reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de las Américas (UDLA) Puebla, para lo cual se propuso la utilización organizativa semiótica estudiada ya en los seminarios citados.

En ese mismo año se inicia el trabajo académico en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con un seminario que abrió la discusión en torno al planteamiento semiótico, el constructivismo y el pensamiento complejo. Dichos trabajos de análisis, reflexión colectiva y diseño de proyecto se extendieron dos años más desembocando en la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes de dicha institución, plan que se echó a andar en el 2003 y que sigue vigente hasta este momento.

En el 2003 se comienza el diseño del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales de la ESAY; en ella se buscó conjuntar experiencias de los más reconocidos ámbitos universitarios mexicanos tales como la Academia de San Carlos (UNAM) y la Escuela Nacional de Pintura Escultura y Grabado (ENPEG), a través de la integración de diversas visiones de profesores-artistas y especialistas que aportaron valiosas propuestas contemporáneas en el campo de la educación artística.

Las condiciones para que la expansión del modelo CENART sucediera consistieron en que tanto la UDLA como la UAEM se encontraban en el momento justo de replantear el rumbo de sus proyectos académicos, con lo cual fue pertinente la reestructuración de su modelo curricular a partir de una nueva visión contemporánea de la educación artística.

En las dos universidades, UDLA y UAEM, existían comunidades que se mostraron interesadas en integrarse a un proceso de transformación curricular, porque la mayoría de los profesores ya tenían una experiencia en el reconocimiento de problemáticas educativas. La condición de la ESAY fue distinta, pues en ese momento se proponía la creación de una Escuela contemporánea de artes visuales, con la cual se impulsara la propuesta de actualización de las artes en la península. Sin embargo, en esta institución, el asentamiento del proyecto se enfrentó a algunas dificultades, sobre todo al principio, pues las tradicionales comunidades artísticas regionales se resistían a la incorporación de nuevos saberes y a la exploración de otras rutas.

Años más tarde (2007 – 2008) se conformó una nueva experiencia cuando se revisó el plan de estudios de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para su reestructuración, misma que tomó parcialmente el modelo metodológico diseñado en el CENART.

Durante el 2008 existieron algunas aproximaciones con otros espacios institucionales, como la Dirección de Investigación y Fomento de Cultura Regional de Sinaloa, la cual solicitó el diseño de una Licenciatura en Artes Visuales que incluyera, como una de sus propuestas de pre-especialización, la formación de profesores para diferentes niveles de educación artística, conjugando además el modelo de educación a distancia. De ahí surgió una interesante propuesta de formación de profesorado para artes visuales integrado a la propia licenciatura.

A partir de la reestructuración de la Dirección de Investigación y Fomento de Cultura Regional, para transformarla en el actual Instituto Sinaloense de Cultural, fue necesario dejar en espera la instrumentación del proyecto.

De manera simultánea, en el CENART se siguieron desarrollando propuestas de conformación de nuevos seminarios, incorporando participantes provenientes de distintos campos del conocimiento, fuera del ámbito de las artes. Los seminarios permitieron una nueva vinculación desde el conocimiento y análisis de las perspectivas teóricas que se habían encontrado, aportando nuevas miradas para darle continuidad y flexibilidad a la postura hasta entonces definida.

Esto permitió, en el año 2001, la consolidación de un documento rector que metodológicamente dio la pauta para comprender el sentido y perspectiva que el proyecto interdisciplinario pretendía, denominado *Guía metodológica*.

Se diseñó para el proyecto educativo de Cultura Integral una propuesta llamada “Guía metodológica”, documento que pretendía dar un marco de referencia y una orientación *epistémica y metodológica* aludiendo fundamentalmente al cambio de concepto de **interdisciplina** a **transdisciplina**, acompañada de nociones como complejidad, relatividad y construcción de conocimientos, y que tenía como intención fundamental la de crear espacios que contribuyeran al desplazamiento de saberes estables, así como

acercarse a la práctica artística de manera reflexiva, concibiendo que el aprendizaje se basa en un proceso de investigación (construcción de conocimientos). Por otro lado, contiene una *propuesta metodológica* acorde con esta visión epistemológica que se sostiene en una dinámica de seminario y con profesores flexibles, abiertos a nuevos conocimientos y a compartirlos con otros profesores, a escuchar e incorporar los comentarios de los alumnos al marco general de discusión, entre otras cosas. Algo que caracteriza además estos cursos es que *los contenidos* los proponen los profesores en cada caso y los enuncian como un menú de problemáticas a analizar.²⁰

1.3.5 Convenios con Universidades para proyectos de Posgrado (UPN, UAM-OEI)

Otra de las rutas importantes que construyó el CENART en estos años fue la firma de convenios con algunas instituciones y organismos nacionales e internacionales para el desarrollo de importantes proyectos de posgrado. Las gestiones de la entonces directora Lucina Jiménez sirvieron para concretar proyectos específicos. En 2002 se firma el convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para vincularnos a *la Maestría en Desarrollo Educativo*, y en 2003, con la Universidad Autónoma Metropolitana UAM y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para implementar la *Especialidad en Gestión Cultural y Políticas Culturales*.

En el primer caso, el convenio fue para abrir una nueva *Línea en educación artística* dentro de la maestría, que ya contaba con 9 líneas más; así, en este año se abrió la convocatoria para la primera generación y actualmente han egresado 4 generaciones con un alto índice de eficiencia terminal. Para dicho proyecto el CENART destinó presupuesto y un cuerpo académico de especialistas en cada una de las disciplinas artísticas para diseñar e implementar de manera conjunta esta oferta de posgrado. Actualmente esta maestría se encuentra registrada en el padrón de excelencia del CONACyT.

En el segundo caso, el convenio posibilitó la creación del programa de *Especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales*, con dos opciones de salida profesional, un Diploma para aquellos que no contaran con el grado de licenciatura y como especialidad para quienes sí contaran con dicho grado.

Este proyecto abrió importantes posibilidades de formación para toda la comunidad iberoamericana, misma que se ha mostrado muy interesada en estos temas. Cada año se reciben entre 100 y 150 participantes.

²⁰ Dirección de Asuntos Académicos CENART, *Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART*, 2001, pp. 7-8.

1.4 FORO INTERDISCIPLINA, ESCUELA Y ARTES (2002)

1.4.1 Primera evaluación

Un momento importante para el CENART en torno al proyecto curricular interdisciplinario tuvo lugar en 2001, cuando se planteó la ineludible necesidad de evaluar los procesos y resultados que, hasta ese momento, se tenían avanzados. Así, en 2001 se inicia la planeación del *Foro: Interdisciplina, escuela y artes*, mismo que se llevó a cabo en mayo del 2002, en donde se presentaron y debatieron los resultados de la evaluación previa realizada de manera conjunta con las escuelas participantes, que incluía a sus distintos agentes, docentes, investigadores, alumnos, autoridades, etc. Este proceso de evaluación contempló una serie de actividades, a través de las cuales se recuperaban testimonios y reflexiones a partir de la experiencia vivida.

El Foro se llevó a cabo después de 8 años de inaugurado el CENART y de que dieran inicio los trabajos de diseño e instrumentación del programa interdisciplinario. De esta manera se invitaba a los directores de las escuelas a participar:

Como es de su conocimiento, los trabajos de Evaluación de las Áreas Interdisciplinarias que realizó recientemente el CENART concluirán con la celebración del Foro *Interdisciplina, escuela y artes*, que tendrá lugar los próximos 29 y 30 de mayo en el Aula Magna "José Vasconcelos" de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 hrs., con la intervención de maestros y egresados de las carreras y escuelas participantes, además de maestros y egresados de las áreas de Cultura Integral y Concentración Complementaria y personal de la Dirección de Asuntos Académicos del propio CENART.

Es hasta este momento, en el documento que sintetiza las jornadas de trabajo y discusiones que se abrieron en la evaluación, en el que se encuentran algunas reflexiones en las cuales se menciona de manera evidente la presencia de la complejidad, la semiótica y el constructivismo como planteamientos epistemológicos que forman parte del modelo. Lo dice de la siguiente manera:

Una inquietud que surgió es que en el documento (Reflexiones sobre el programa curricular interdisciplinario DAA 2001) se observaba una tendencia de justificar el proyecto académico interdisciplinario a través de la semiótica por lo que se aclaró que, por un lado, la semiótica junto con el pensamiento complejo y el constructivismo son tres planteamientos epistemológicos que han sido estudiados, analizados e integrados

como modelo para fundamentar el proyecto interdisciplinario en el orden metodológico, pues ofrecen una visión del conocimiento que nos parece pertinente en el campo de la educación artística. Por otro lado, es verdad, la semiótica peirciana es uno de los modelos teóricos que se ha trabajado en los cursos de CI, al igual que la filosofía deleuziana, la sociología de Pierre Bourdieu, la ética levinasiana y aproximaciones filosóficas y sociológicas para el análisis de los procesos de modernidad y posmodernidad, los cuales son elegidos por los profesores de acuerdo a su propia orientación y dominio de ciertos campos teóricos.²¹

A partir de entonces se hace evidente la configuración de un modelo académico desarrollado en varios documentos: Ponencias Individuales y Colectivas, a cargo de los integrantes de la Dirección de Desarrollo Académico (Antes DAA) y el profesor Humberto Chávez, en donde se articulan los tres planteamientos teóricos (semiótica, pensamiento complejo y constructivismo) de manera organizada en una propuesta metodológica para el abordaje de procesos de formación artística interdisciplinaria.

En este sentido se encuentra otro documento elaborado en 2007, denominado *Fundamentación teórica. Las nociones de inter y trans disciplina en el proyecto académico del CENART (2007)*, en el que se reconoce de manera contundente el camino andado a partir de la Complejidad (E. Morin básicamente), la Semiótica (Ch. Peirce) y el Constructivismo (Segal, Foerster, Piaget, Vygotsky, Ausbel).

“En los trabajos de seminario hemos detectado tres aproximaciones teóricas de gran flexibilidad cada una implicada consustancialmente en la propuesta de las otras, éstas son:

1. El pensamiento complejo como fundamento epistémico que nos permite ubicar y desplazar las estructuras tradicionales en la construcción del conocimiento.
2. Las nuevas aproximaciones semióticas como sistema organizacional que puede construir un modelo transdisciplinario.

²¹ Dirección de Asuntos Académicos, **FORO: Interdisciplina, Escuela y Artes** (Informe de evaluación.), p.5.

3. La propuesta constructivista de enseñanza–aprendizaje como modelo educativo de relativización de valores culturales, que puede integrar la vivencia del sujeto (alumno–maestro) como espacio de creación.”²²

Se agrega que: “Sobre esta plataforma teórica se han impulsado los distintos procesos educativos que alberga el proyecto interdisciplinario, obteniendo resultados importantes en la medida que nos ha permitido implementar y capitalizar múltiples experiencias curriculares de intercambio y construcción conjunta entre los participantes, tanto alumnos como profesores y equipo académico involucrado.”²³

1.4.2 La recuperación editorial. Diez años del CENART

En víspera de celebrar la primera década del CENART en 2004, un año antes se convoca a diferentes maestros y especialistas que habían participado en el proyecto interdisciplinario para que escriban textos en donde se recupera su reflexión teórica, metodológica y experiencial, de diferentes momentos del proyecto.

La intención fue la publicación de un libro que mostrara las trayectorias construidas desde el CENART en la conformación del proyecto interdisciplinario. La respuesta fue entusiasta y de gran calidad; se lograron 28 textos compilados en una Antología en dos Tomos con el título *Interdisciplina, escuela y arte*. Esta publicación se editó en el 2004 y con ella el CENART mostró un sólido trabajo académico a diez años de su creación.

²² Chávez Mayol, Humberto. **Marcos de organización: la necesidades de propuestas inter y transdisciplinarias permeando los modelos educativos**. Estudio Mouffetard, 2007.

²³ Fundamentación teórica. Las nociones de inter y transdisciplina en el proyecto interdisciplinario del CENART, 2007.

1.5 INTEGRACIÓN DE NUEVAS POLÍTICAS DE BÚSQUEDA ACADÉMICA (2007)

1.5.1 Gestión y Creatividad

A finales de 2007, la incorporación de un nuevo equipo en la dirección del CENART concentró la mirada en proyectos que tenían más que ver con la gestión cultural, los estudios culturales y una visión de la creatividad para el abordaje de las disciplinas artísticas (como se puede ver en el programa de trabajo de la Dirección de Desarrollo Académico 2008 – 2009) con lo cual se privilegian estos campos, modificando la figura del proyecto interdisciplinario. Éste fue perdiendo presencia ante las escuelas y otras instancias con las cuales se tenía vínculos académicos. Para la programación académica del CENART se optó por la instrumentación de cursos de creatividad desde una perspectiva psicológica. Se trajeron invitados extranjeros, de España, Argentina y Brasil, para que impartieran conferencias y talleres de creatividad para las artes a docentes del proyecto interdisciplinario y al personal académico de la Dirección de Desarrollo Académico.

Los actuales responsables de la Dirección Académica del CENART, particularmente en el área interdisciplinaria, comentan que la percepción general de la comunidad académica que había construido el proyecto original inter y transdisciplinario, y que participaba en él, fue que en esa época no se habían comprendido los fundamentos del modelo anterior ni sus planteamientos sobre las nuevas perspectivas en el campo educativo de las artes. La inercia de proyectos creados en épocas anteriores permitió la continuidad de ciertos programas ya existentes.

1.5.2 Diplomado Tránsitos (2008)

Sin embargo, el equipo académico y el grupo de maestros del seminario siguieron avanzando en una propuesta que no dependiera de las escuelas y pudiera verse restringida por su normatividad o carácter curricular al formato que tenían CI y CC. Se decidió entonces consolidar las nuevas averiguaciones sobre la *transdisciplina* en la conformación de un diplomado que propusiera un espacio de investigación, producción y experimentación artística para los jóvenes creadores que buscan propuestas de esta naturaleza, vinculándolos además con especialistas de otros campos. Con ello se pretendía ampliar el horizonte hacia la ciencia, el resto de las humanidades y las ciencias sociales.

En septiembre de 2008 se abre la convocatoria por Extensión Académica de la DDA a *TRÁNSITOS: Diplomado transdisciplinario en investigación, experimentación y producción artística*. Este proyecto proponía, y propone, una

aproximación experimental para la investigación y producción artísticas desde una metodología basada en el diálogo entre los participantes y sus disciplinas de origen, buscando el logro de competencias como el pensamiento flexible, habilidades metodológicas para la producción artística y la disposición para trabajar de manera colectiva, a través de herramientas de otros campos del conocimiento.

El Diplomado se ofreció tanto a público externo como a los alumnos de las escuelas en el CENART; para estos últimos la opción que se propuso fue acreditar, a través de cualquiera de los nodos del diplomado, asignaturas curriculares de los planes de estudio, como Cultura Integral, Concentración Complementaria o bien algunas de carácter optativo.

Actualmente este Diplomado ofrece su quinta convocatoria, con un amplio reconocimiento del público como un espacio profesional que abre fuertes posibilidades para la investigación y experimentación en la producción transdisciplinaria en el país.

1.5.3 Expansión y reconocimiento de los proyectos que integran arte, educación y tecnología

Si bien los procesos tecnológicos se han integrado paulatinamente en el desarrollo de todo el proyecto creando fusiones, no sólo de corte gramático sino también conceptual y metodológico, en este apartado se hace una historia sucinta e independiente de tres proyectos: Centro Multimedia, Educación a Distancia y Centro de la Imagen, con el fin de mostrar con claridad el propio proceso de complejización y aplicación de cada uno de ellos.

Multimedia. Como ya se mencionó, el Centro Multimedia, desde su creación en 1994, se ha dedicado al desarrollo de proyectos artísticos a través del empleo de medios digitales. Como experiencia peculiar de este centro, cabe mencionar que muchos de los cursos y talleres que en él comenzaron a impartirse se hicieron en estrecha vinculación con otros centros, por ejemplo ZMK en Alemania o Ircam en Francia. Así, se generaron los primeros cruces transdisciplinares en la creación de piezas artísticas; esto trastocó la propia estructura del Centro Multimedia, cuyos talleres (área de producción y experimentación) estaban al inicio concentrados en una sola disciplina, como gráfica digital o audio. También se dijo en un apartado anterior cómo, para el año 2000, la necesidad de profundizar la reflexión teórica (la relación entre los nuevos medios y la estética) llevó a la fundación del Taller de investigación teórica del Centro. Pues bien, este taller planteó diversas experiencias de reflexión a través de foros, seminarios y coloquios. Producto de esa época se pueden mencionar foros con la participación de personalidades como Priamo Lozada, Marina Grzinic, Wolfgang Sützl y Gerardo Súter, entre

otros; así como los seminarios *Cibercultura*, impartidos por Mercedes Garzón, o *Pensamiento contemporáneo y nuevas tecnologías*, dictado por Ana María Martínez de la Escalera, por mencionar sólo unos cuantos.

En 2005 el Programa académico del Centro Multimedia (CMM) del CENART se estructura formalmente a través de los Programas de Formación, el Programa de Investigación y desarrollo tecnológico (*Media Lab*) y el Programa de divulgación.

El Centro Multimedia, a través de su Programa de Formación en Arte y Tecnología propone, desde entonces, una serie de actividades académicas cuyo objetivo es generar y fortalecer vínculos con las comunidades, grupos que trabajan o están interesados en el campo de estudios sobre la teoría y la práctica de las artes electrónicas y el videoarte. Dicho Programa abre las posibilidades técnicas del Centro para la construcción de una visión tecnológico-experimental a futuro mediante la elaboración e impartición de cursos, talleres, asesorías por especialistas mexicanos y extranjeros que sean guías para la obtención de herramientas tanto teóricas como prácticas. Los temas que se plantean en el programa se abordan desde perspectivas tales como: filosofía de la tecnología, estética vinculada al arte que utiliza nuevas tecnologías, *hardware* y *software* libres, ingeniería y electrónica *lowtech* y dispositivos de video para artes escénicas, entre otros.

Así mismo, el Centro desarrolla desde 2010 actividades de actualización y reflexión, a través de un Seminario interno: *Estéticas y tecnología*, vinculado al *Media Lab*, espacio cuyo objetivo general es fortalecer las líneas de investigación, de desarrollo tecnológico y generar nuevos campos de conocimiento. Este seminario se inscribe en la dinámica de reflexión interna promovida por algunos directores del Centro. El Seminario interno: *Estéticas y tecnología*, pretende ser un espacio de discusión y reflexión de los integrantes del CMM, acerca de las problemáticas que se plantean actualmente a partir de las relaciones entre arte, estética y tecnología.

Parte central del Programa académico del Centro es vincular el conocimiento generado con el área de divulgación. Se organizan seminarios, cursos y talleres, entre los que destaca el *Seminario internacional de arte y tecnología* que nació en 2009 con el interés de reflexionar sobre los linderos entre la ciencia, la tecnología y el arte. Dicho seminario se lleva a cabo en el contexto actual en donde la producción artística refleja un interés por los procesos híbridos y se ha convertido en la dinámica de un dispositivo que implica lo inter y lo transdisciplinario. A este seminario han acudido especialistas (teóricos, tecnólogos y creadores) de Australia, Estados Unidos, España, Suiza, Brasil, Reino Unido y México.

Es importante apuntar que las actividades que engloba el Programa de formación en arte y tecnología del Centro Multimedia, se dirigen a todos aquellos que desde sus diversos quehaceres y formaciones se interesan por la relación arte-

tecnología. Dicha comunidad está formada principalmente por estudiantes de arte y humanidades, tecnólogos, así como por artistas profesionales e incluso jóvenes y niños, a través de actividades diseñadas especialmente para ellos.

Educación a distancia. La dirección de Educación a Distancia se inicia en el 2001. A partir del 7 de diciembre, el Canal 23, a través del sistema de satélites Edusat, transmite desde el Centro Nacional de las Artes series de programas sobre Educación Artística y de Divulgación de las Artes. Desde su origen, el Programa de Educación Artística y Cultural a Distancia cuenta con la participación de la Dirección General de Televisión Educativa, del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa así como de distintas dependencias al interior del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, con el objetivo de conformar la Red de las Artes, que actualmente cuenta con sesenta teleaulas en diversos espacios culturales en los que se recibe la señal de Canal 23, el Canal de las Artes, cuya programación se transmite sin fines de lucro. La señal del Canal de las Artes cubre casi todo el continente americano, desde el Cono Sur hasta Canadá.

Para la perspectiva del proyecto del CENART, la función que están teniendo las redes es importante, pues permiten romper con la existencia de un solo centro y más bien alientan la existencia de múltiples centros.

Aunque el CENART se había destacado por ser una de las instituciones pioneras de la experimentación con las nuevas tecnologías en la educación, la creación y la difusión artísticas, no fue sino hasta la creación de la Red de las Artes que, por primera vez, el CENART dio un paso firme para utilizar su red de fibra óptica con el fin de crear un espacio de colaboración con perspectiva nacional y, en potencia, internacional.

Además de permitir la cobertura nacional de los programas del Centro Nacional de las Artes, esta red, en su dimensión tecnológica, marca la pauta para el aprovechamiento de la televisión por satélite, el video, el internet, el teléfono, etc., para la creación de un programa nacional de educación artística a distancia.

Este solo hecho coloca a México a la altura de países como Canadá, Estados Unidos, Dinamarca y recientemente Brasil, entre otros, que han creado infraestructura tecnológica para elevar la cobertura de sus servicios de educación artística.

El Canal 23 tiene cuatro barras prioritarias pensadas para públicos y necesidades específicas:

Divulgación artística: el Canal de las Artes tiene, entre otros, el objetivo de promover la apreciación y el disfrute de las diversas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento de sus corrientes y principales representantes. Este

proyecto de divulgación artística está dirigido a estudiantes y maestros de arte, a las escuelas, a jóvenes interesados, a personas de la tercera edad, etc. Su intención fundamental y estratégica es apoyar la formación de públicos para las artes.

Educación artística especializada: dirigida a estudiantes y maestros de arte. En este rubro podemos destacar la existencia de la **Licenciatura en educación artística**, que se realiza en colaboración con la Escuela Superior de Artes de Yucatán.

Formación y actualización en el arte para maestros de educación básica: esta barra integra materiales impulsados por la Secretaría de Educación Pública conjuntamente con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, y está dirigida a maestros del Sistema Educativo Nacional con el fin de fortalecer su formación y de aportar elementos teóricos y prácticos sobre Educación Artística en el Aula.

Promoción y gestión artística y cultural: en coordinación con diversas instituciones del CONACULTA y organismos internacionales, promueven contenidos y formatos que contribuyen a la formación profesional del promotor cultural, de cuerpos directivos, administradores y personal técnico especializado vinculados con la actividad artística y cultural.

Centro de la Imagen. Se fundó en 1994. Este centro se integra a la estructura del CENART en el 2001. En su inicio, retomó el proyecto de talleres que mantuvo el Consejo Mexicano de Fotografía en los años ochenta, ampliándolo significativamente gracias a su base presupuestal, misma que le permitió conformar un sistema educativo que abarcó tres niveles: básico, intermedio y avanzado, en los cuales se formaron numerosas personas durante una década. Un recorte presupuestal obligó a la institución a concentrar su programa educativo en un seminario de fotografía contemporánea, así como en un reducido programa de talleres adicionales que se imparten a lo largo del año. Es pertinente señalar que uno de los objetivos del proyecto en que se sustentó la creación del Centro de la Imagen, era cubrir el vacío en cuanto a la formación profesional superior de calidad en el campo de la fotografía y la imagen en México.

El modelo flexible, denominado *Programa Integral*, mantenido entre 1994 y 2005, permitió que una persona que se interesara en la fotografía y la imagen pudiera transitar por un proceso en el que podía acudir, primero, a *Talleres básicos*, para después orientar su desarrollo a través de cinco áreas: *Visión personal, Fotoperiodismo y fotografía documental, Historia y análisis de la fotografía, Laboratorio y técnicas alternativas y Otros Medios*, para finalizar en dos seminarios de mayor extensión: *Documento y ficción en el proceso fotográfico*, o bien *Fotografía y medios alternativos*.

Entre 1998 y 2001, se mantuvo un programa de colaboración con universidades, fototecas y centros culturales de diversos estados en el país, mediante el cual se realizaron numerosos diplomados y talleres fuera de la ciudad de México.

Asimismo, a partir de 2001 y hasta 2006, se desarrolló un modelo de formación-producción, *Foto Guanajuato*, dirigido a jóvenes de los estados del centro-occidente del país. Este proyecto consistió en un seminario de tutorías y talleres, asociados a un encuentro bianual y a la presentación de los trabajos resultantes en exhibiciones colectivas.

En el periodo 2007-2010, el Centro de la Imagen concentró su labor formativa en el Seminario de Fotografía Contemporánea, espacio que resume, de alguna manera, la experiencia educativa desarrollada por la institución. En el año 2010, este proyecto se ha realizado en colaboración con el Centro de las Artes de San Agustín, de Oaxaca, como parte de una estrategia dirigida a atender la zona sur del país. Otro de los aspectos clave del seminario es su vocación por recibir alumnos de diversas procedencias, no sólo mexicanos, sino del extranjero, con énfasis en los países de América Latina.

El reto de la situación actual, no reside en recuperar el modelo anterior, sino en fortalecer el sistema educativo del CI a través de un nuevo modelo, integrado a la plataforma académica del CENART, que sea acorde a las circunstancias de hoy, en las cuales la mejor aportación sería llevar esta experiencia institucional a un modelo de educación superior, que permitiera sustentar la necesidad de formación profesional en imagen en el país y cumplir así, por fin, con uno sus propósitos fundadores. La única institución pública con capacidad, experiencia y resultados de calidad comprobados en este campo en las últimas dos décadas en México es el Centro de la Imagen. Una buena parte de los fotógrafos y artistas visuales surgidos en este periodo, que hoy son referente de la imagen contemporánea en México, han pasado por su programa educativo.

1.6 CREACIÓN DE LOS CENTROS DE LAS ARTES

El CENART ha impulsado la creación de los centros estatales de las artes durante el periodo de gestión de la maestra Lucina Jiménez, quien a través de arduas gestiones y un intenso trabajo, logró importantes avances al respecto y abrió un camino sólido de intercambio con los gobiernos de los Estados. Dicha iniciativa surgió ante la necesidad de crear

un proyecto verdaderamente nacional, con la intención de que este carácter no quedara instaurado sólo de nombre, como en muchas figuras institucionales capitalinas que ostentan el título de “nacional” y su proceder sigue siendo centralizado.

La creación de los Centros de las Artes de los Estados se inició desde 1996 con los Centros de Formación y Producción Artística²⁴ en diferentes Estados de la República: en Michoacán, el CEDRAM; en Colima, La Parota y el Centro de Formación y Producción Coreográfica de Morelos en 1996; en San Luis Potosí, el CANTE en 1997; en Zacatecas, el Museogrado en 2007, y de nuevo en Michoacán el CMMAS, en 2000. Estos centros se perfilaron de acuerdo a ciertas especialidades artísticas y trabajaron sin tener una completa integración al modelo académico del CENART.

Por otro lado, y a lo largo de 8 años, han ido surgiendo los Centros de las Artes en varios Estados: en 2002 el de Salamanca; en 2004 el de Veracruz; en 2005 el de Mexicali; en 2006 los de Oaxaca y Ensenada; en 2007 el de San Luis Potosí y el de Zamora, y en el 2009, el de Sinaloa,²⁵ todos con ofertas diversas y con incipientes intervenciones del programa interdisciplinario como marco de referencia para el desarrollo de sus propias propuestas. Sin embargo, en ellos ha existido una variedad de opciones, con un proyecto articulador orientado desde los programas transmitidos por la Dirección de Educación a Distancia.

El proceso para articular el trabajo que en estos Centros se desarrolla, perdió agilidad y seguimiento desde principios del 2007 y hasta casi finales del 2009, por un proceso que dividió la participación federal del CONACULTA, quedando la coordinación administrativa a través de la Dirección General de Vinculación con los Estados, y la coordinación académica en el CENART. Esto implicó, entre otras cosas, la duplicación de funciones y un confuso proceso de reportes académicos y administrativos.

No es hasta 2010 que existen nuevas y favorables condiciones para unir el proyecto administrativo y académico, con lo cual se presenta la posibilidad de articular a todos los Centros para organizarse a través de la Plataforma Centro de las Artes, con lo que se muestra claramente la intención de desarrollar un programa interdisciplinario construido en el CENART y compartido con el resto de los Centros, para establecer vínculos entre los mismos, así como con otras instituciones en convenio con el CENART.

²⁴ Ver anexo I

²⁵ Ver anexo II

1.7 PROYECTO PLATAFORMA CENTRO DE LAS ARTES (2010)

En 2010 el CENART diseña y presenta el proyecto Plataforma Centro de las Artes con la intención de integrar los Centros de las Artes desde un diseño académico conjunto que permita, por una parte, ofrecer a diversas comunidades en diferentes lugares de la República una oferta educativa y artística que desarrolle una propuesta de diversificación temática en tres niveles: iniciación, especialización y profesionalización.

Educación inicial y Formación de Públicos: (producción, apreciación e investigación): proyecto dirigido a todo el público interesado en reconocer las expresiones artísticas, tanto tradicionales como contemporáneas, permitiendo la iniciación, la práctica o el consumo más creativo de las propuestas artísticas en sus diferentes plataformas de exhibición.

Especialización: proyecto dirigido a comunidades interesadas en trabajar con mayor profundidad un tema específico del arte, sin necesidad de llevar este aprendizaje como educación formal.

Profesional: proyecto dirigido al desarrollo de proyectos educativos en el marco de la educación formal, con reconocimiento universitario.

El fundamento del proyecto Plataforma se sustenta en favorecer los espacios organizativos dando la posibilidad de modificar las estructuras en función de las necesidades de desarrollo académico conjunto. Los Centros de las Artes se conciben como figuras independientes que pueden tomar la forma organizativa que les da el contacto académico con las otras instituciones.

Dicha plataforma, como figura organizativa, hace posible detectar las disciplinas preferenciales de producción de cada región, al tiempo que abre un abanico de nuevas ofertas expresivas en la experimentación y formación artística.

En esta última fase de trabajo del CENART, sus esfuerzos se encuentran concentrados en consolidar un proyecto integral que articule las propuestas, intereses y acciones que se desarrollan a nivel nacional en torno a la formación, producción y difusión artísticas, por parte de los Centros de las Artes, los Centros de Producción y Formación Artística, así como diversas instituciones educativas, con las cuales pueda compartir sus experiencias en torno a la propuesta metodológica interdisciplinaria, su indagación con el uso de tecnologías y una visión contemporánea del arte.

II. TRANSICIÓN PARADIGMÁTICA. DE LA TRADICIÓN MODERNA A LAS NUEVAS PROPUESTAS ARTÍSTICAS

En este capítulo se proponen una serie de apuntes y señalamientos que, a manera de introducción, permiten ubicar las transformaciones paradigmáticas que se han dado en el pensamiento contemporáneo, así como sus consecuentes efectos tanto en el campo artístico como en sus procesos educativos. Es pertinente aclarar que la intención de las líneas que siguen no es, por lo tanto, atender la problemática específicamente histórica, misma que implica una reflexión de orden distinto, con su propia y peculiar complejidad; antes bien, lo que aquí se presenta es un recorrido general por algunos de los más importantes fenómenos de la cultura, con la sola finalidad de ubicar los cambios paradigmáticos que han afectado nuestra concepción de la sociedad y de algunas de sus instituciones y prácticas fundamentales. Así, se toman como marco referencial dos épocas, dos tiempos, dos paradigmas: modernidad y posmodernidad (con una introducción de sustento a momentos anteriores) que mostrarán dicho proceso de transformación, y que servirán como contexto para el análisis de los contrastes pragmáticos en lo referente a la enseñanza de las artes.

Tanto el sujeto de la era pre-filosófica, como el que desarrolla su saber bajo los cánones de la Grecia clásica, así como el que ejercita su conocimiento dentro de los principios del cristianismo, todos estos sujetos ubican, de manera fundamental, la solución de sus problemas fuera de sí mismos; así, su conciencia instituye un ámbito presencial sea de mundo, sea de divinidad o de ambos. Si bien se ha interpretado al mito pre-filosófico como una proyección de intuiciones y creencias del individuo hacia un mundo objetual; a la época clásica del racionalismo griego como una victoria sobre esta ilusión mítica, y a su vez al cristianismo como una depuración o usufructo de ciertos ideales griegos, los tres sistemas se conforman bajo un mismo paradigma metafísico, cuya función de verdad, como se ha dicho, se problematiza sólo en la presencia de lo real o lo divino. Esta etapa del pensamiento se integra también en la conciencia de un tiempo mítico o mágico.

En esos tiempos pre-modernos en occidente, la principal forma de descubrir el talento en el individuo era valorando la habilidad que éste mostraba para representar de manera precisa el mundo natural (objetual), esto es, valía su capacidad para confeccionar imágenes realistas, copias más o menos exactas de lo que se consideraba de suyo un objeto, un fragmento de la realidad visto como dechado o como modelo.²⁶

²⁶ Arthur D. Efland, *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona, 2002 // Joaquín Lomba Fuentes, *Principios de filosofía del arte griego*, Anthropos, Madrid, 2001.

2.1 MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD

Los orígenes del paradigma, o conjunto de paradigmas, que hemos dado en llamar *modernidad*, pueden ubicarse hacia el ocaso de una larga tradición de supuestos, valores y hábitos representados por la economía feudal europea y el cristianismo medieval. Como ya se dijo, no cabe aquí dar pormenores de los hechos y las prácticas que desencadenaron y fueron dando forma a la experiencia moderna, como las expediciones marítimas y sus consecuentes aventuras de colonización, algunas invenciones cruciales como la imprenta; las revoluciones políticas, científicas, sociales e industriales; el advenimiento del espíritu liberal con sus ideales de progreso y emancipación racional del individuo, entre otras. Es mejor esbozar la lógica de este conjunto de acontecimientos para ver cómo han ido determinando el proceso de creación artística en la época en cuestión, y de sus prácticas de enseñanza en particular.

La modernidad surgirá con la idea de sujeto autónomo, con la fuerza de la razón y con la idea de progreso histórico. Este pensamiento se conforma en dos tiempos. El primero es el periodo que va del Renacimiento a la Ilustración, época en la que se configura y fortalece una racionalidad de tipo progresista, de carácter lineal (pues favorece un recorrido único) con una aspiración totalizadora que se va elaborando a través de una maquinaria dual de apropiación (del mundo, de los saberes). Si bien es cierto que, a diferencia de la etapa premoderna (donde el interés está puesto en el afuera y en el objeto) surge ya en la modernidad la conciencia de la participación activa del sujeto en la elaboración del conocimiento, no lo es menos que la corriente central de las ideas modernas, en esta etapa, conserva su estructura binaria de objetualidad-subjetividad. La clave de este periodo es empero ya la idea de sujeto, la idea de que todos los hombres son por naturaleza idénticos entre sí. Este principio está en la base de los grandes ideales de este período, cuyo influjo llega, aunque sea como eco, hasta nuestros días: la creencia esperanzadora en la universalidad, tanto del conocimiento como de la experiencia, y su consecuente supuesto de identidad como cosa dada, como materia de expresión obvia y elocuente, o bien, como entidad susceptible de un descubrimiento correcto, definitivo. Así por ejemplo, el pensamiento humanista del Renacimiento consideró que la educación general era válida para todos los seres humanos y no sólo para los miembros de la institución eclesiástica. Las escuelas de arte de este período también desarrollan una conciencia estética que va de la mano del mencionado concepto de identidad, pues los maestros, tanto como los artistas productores, sabían que su propio actuar implicaba un rescate o revaloración del pasado, con lo que ellos mismos podían referirse a un renacimiento de los conceptos clásicos. En esta misma época surge una concepción del arte como actividad elevada, separada de la técnica artesanal, que llegará casi hasta la modernidad tardía. La mencionada autodefinición de la conciencia artística y creadora, así como de la identidad y del anhelo de universalidad, entrarían pronto en conflicto en el ámbito de las artes y en otros ámbitos en periodos subsecuentes, pero algunos de sus principios fundamentales prevalecen dictando normas para las

prácticas institucionales, como en las escuelas. Surgen las academias, el artista deja de depender de un gremio y se le da valor a sus ideas como individuo, pintor, escultor, etc. Es cierto que algo más tarde, en la época del absolutismo y la academia francesa, parece darse un revés, y supeditarse el actuar individual a preceptos rigurosos: aquí el artista diestro es aquel que aprende las normas como una ley, para dominarlas con maestría; pero incluso en esta concepción de un espacio académico, donde el productor ha de obedecer y desarrollar sólo ciertos principios y no otros, así como abordar preferentemente temas bien definidos, ya la idea de un autor original, con su aportación característica, había echado raíces; y si bien el *arte*, desde una perspectiva u otra, continuaba la búsqueda de un saber universal, dentro del conjunto de estudios que perfilaban una nueva epistemología, se iba dificultando, poco a poco, el afán de conquistar una certeza única.

El segundo periodo de la modernidad va del romanticismo hasta la crisis del marxismo. La tesis fundamental de esta etapa no es ya la del sujeto, sino la de la historia. De esta tesis se desprenderá una cierta óptica relativista, que abrirá la posibilidad de pensar al sujeto desde categorías colectivas, como la nación, la cultura, la clase social o la raza. Dentro de este proceso histórico tomarán cuerpo el nacionalismo y el socialismo como formas o vertientes de expresión y convicción políticas.

La gran mayoría de los estudiosos coincide en que la propia lógica de la modernidad presentaba aporías desde épocas tempranas.²⁷ Así, al mismo tiempo que las categorías arriba aludidas tratarán de ordenarse, dentro de la propia perspectiva de la modernidad, en un sistema dinámico pero abarcador, evolutivo pero con una dirección ineludible, se intuye que dicho sistema tiene fisuras, que no es capaz de contener ni controlar todas las variedades en las que un individuo, o las comunidades de individuos, pueden manifestarse; se percibe la dificultad de inventar un mismo orden para todos y la imposibilidad práctica de dar cuenta de semejante conjunto de modo "racional", al menos sin aniquilar la autonomía y libertad que el mismo proyecto moderno, desde su discurso ilustrado, había previsto para los seres humanos. El movimiento romántico afirma también una conciencia acusada y particular del "yo", pero a diferencia de la identidad renacentista, su base es reactiva, y también su discurso se decanta hasta sedimentarse de una u otra manera en el desarrollo posterior de la cultura. La gran importancia de lo científico-técnico, que intenta producir uniformidades y una claridad irrefutable respecto del mundo, así como la trascendencia abstracta del Estado, se cruzan de manera conflictiva con la conciencia autónoma del individuo, que busca representar los actos de su emancipación en el marco de un materialismo proliferante, fundado en una concepción del tiempo todavía cronométrico y lineal. De aquí que la disciplina histórica de esta etapa de la modernidad haga el relato de una épica, ora triunfalista, ora interminable donde, según el programa establecido desde la racionalidad de los siglos XVII y XVIII, sean el uso de la razón y el saber científico los artifices del progreso, a condición de que su mirada

²⁷ Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Siglo XXI, México, 1998.

se mantenga puesta en el futuro, pero ya introduciendo una conciencia difusa, sea de temor o de esperanza, dirigida al pasado.

Así pues, la modernidad surge con los ideales de sujeto, razón y progreso arriba mencionados, dirigidos a un brillante destino en la tierra. Pero ya las utopías racionales, fundadas en ingenierías sociales u órdenes culturales de tipo aséptico e ideal, se enfrentan a importantes voces críticas hacia finales del siglo XIX, y dejan ver algunos efectos negativos en los albores del XX, como la alienación y la deshumanización.

A partir de este periodo se ponen en entredicho los principios del arte que estaban vigentes desde el inicio de la modernidad. La sucesión de movimientos de la época, más tarde catalogados como "ismos", pese a ser numerosos y haber declarado unos, en ocasiones, que corregían el error o desvío de otros, parece no haber significado en realidad ningún progreso o avance. Más que como libertad y evolución de los estilos, a la larga se vio a este fenómeno como el propio agotamiento de la noción de estilo, y la razón de ser de un movimiento u otro en particular pareció, al cabo, impenetrable para el público, pues llegó el momento en que no podían identificarse consensos, en que no podían distinguirse criterios o prácticas propias de grandes grupos que ofrecieran un sentido compartido por la sociedad.

De este modo, algunas formas de percibir la modernidad consistían en verla como una lucha cuya misión era generar nuevos valores de tipo social y espiritual en un mundo cada vez más profundamente sumergido en el materialismo. Todavía con el ideal de una certeza a prueba de todo o, mejor aún, de una verdad pura, los artistas buscaron la solución no ya en la relación del arte con ese mundo confuso e indiscernible en su pluralidad, sino en las relaciones del arte consigo mismo, es decir, en una lógica que residiera en la propia obra, dentro del propio arte. La comunidad de artistas que renunció al compromiso social para abrazar la teoría del "arte por el arte" se vio de pronto frente a la obra como un objeto de mercado, ámbito en el que, por cierto, tuvo mucho éxito, sobre todo en los centros dominantes occidentales, pero justamente como eso, como mercancía.

Como ya se sugiere, un gran número de las prácticas de los profesores de arte en la actualidad son herederas de los principios de esta modernidad, de esta concepción moderna del arte. Por ejemplo, la gran estima en que se tiene a la forma específica que produce el artista, la expresión irrepetible del yo, perfilada desde el Renacimiento, acentuada en el romanticismo y justificada en los fundamentos de la psicología moderna, alimentan el programa que valora, ante todo, la originalidad y la innovación de la voluntad expresiva. Otra de las herencias en la educación artística actual que proviene de la modernidad es el énfasis que se hace en los elementos formales de la composición y el diseño, elementos que quedaron

muy claros cuando, a principios del siglo XX, el arte abstracto buscaba una pureza en la forma y en su organización general geométrica.²⁸

2.2 DIFERENCIA ENTRE EL SENTIDO UNIVERSALISTA DE LA MODERNIDAD Y LA NOCIÓN DE PLURALISMO EN LA VISIÓN POSMODERNA, LOS EFECTOS QUE ESTO PROVOCA EN LA OFERTA MULTICULTURAL CONTEMPORÁNEA

Un legado más de la modernidad, relacionado con los anteriores pero no idéntico, consiste en los experimentos realizados para encontrar un "lenguaje universal" en la estética, que va desde la subordinación de las partes al todo (como en el arte geométrico), pasando por la subordinación de la forma a la función (como en la arquitectura funcionalista y el estilo internacional) hasta la expresión económica, si cabe decir indispensable, que organiza una idea (como en el caso del minimalismo). Todos estos procedimientos se han visto reflejados en la educación artística con la elaboración de un principio: la sublimación del control racional sobre los aspectos variables de la forma, principio que conduce a un contenido disciplinario en el ámbito de la enseñanza.

Así como estos aspectos de tipo disciplinario siguen teniendo eco en algunos planes curriculares actuales, y que se manifestaron en los movimientos que buscaban la homogeneización, la estabilidad y el control racional, son también herencia del plan moderno las tendencias a la fragmentación y a lo efímero. La propia subordinación de todos los rasgos y elementos del arte al prurito de la creatividad, a la expresión creativa máxima o radical, llevaron forzosamente a una producción fundada en la búsqueda continua, que definió su ruta con la retórica de la ruptura y la innovación. Dentro de esta lógica, el mero hecho de rechazar sistemáticamente lo precedente, como gesto que por lo menos prometiera nuevos caminos, llegó a valorarse como una costumbre significativa en sí misma.²⁹

²⁸ Cfr., Xavier Rubert de Ventós, *El arte ensimismado*, Anagrama, Barcelona, 1999. // Cfr., Arthur D. Efland, Kerry Freedman, Patricia Stuhr, *La educación del arte en la posmodernidad*, Paidós, Barcelona, 2003.

²⁹ Está claro que la herencia de los planes modernos sigue definiendo visiones curriculares en el arte, no solo en nuestro país: "From the standpoint of the visual arts, there are several directions one might take in approaching the topic of art and the disciplines or art as a discipline. One would be to reflect on the traditional sense that the arts are themselves disciplines, that there are skills, methods, tools, and a whole array of problems to be solved, along with a genealogy of master-apprentice relations that involve long training before one can become an artist [...]" y, como se viene comentando en el presente capítulo de la tesis, el propio proyecto moderno sembró las dudas que se convirtieron en nuevas inquietudes fundamentales: "[...] This line of thought could then expand into a consideration of its boundaries (the phenomenon of the outsider artist who refuses the conventional disciplines of craft and the social organization or institutionalization of recognized artistic guilds, academies, and so on)[...]". Así pues, el tema de las organizaciones disciplinares contrapuestas a los procesos interdisciplinarios (con énfasis en estos últimos) como perspectiva de estudio para las prácticas artísticas contemporáneas (e incluso como campo de interés metodológico para comprender el fenómeno del desarrollo del conocimiento en general) resulta primordial para reconocer las tendencias del pensamiento en nuestras escuelas, y para definir sus posibles rutas académicas; no otro es el propósito del proyecto del CENART que en este trabajo se historiza. Dado que resultaría exhaustivo documentar una mínima parte de las reflexiones que existen acerca de la inquietud recién mencionada, decidí sólo concluir la presente cita: "[...] Another line of thought would be to narrow the focus more precisely to the current questions about the fate of disciplines and

A grandes rasgos, podemos pues hablar de dos modelos estéticos en el paradigma de la modernidad: el formalismo y el expresionismo. Si nos situamos en una perspectiva educativa del arte, definida por estos principios, veremos cómo los alumnos cuyo trabajo se veía valorado en las escuelas eran aquellos que demostraban de alguna forma haber logrado asir sus estados emocionales individuales a través de sus propias figuraciones abstractas, ya fuera mediante una negación e incluso destrucción declarada de modelos anteriores, ya fuera por una reflexión concentrada que descubría los elementos lógicos estructurales de aquéllas.

Como se ha visto, la modernidad implica procesos contradictorios, y la función del arte ha sido apreciada bajo criterios contradictorios también. En un lugar se considera al arte como una producción de objetos únicos y autónomos que proporcionan una vivencia estética al individuo; en otro, se lo piensa como el medio que libera al artista de la corrupción de la sociedad; desde otra perspectiva, se cree que el arte libera a la propia sociedad de las convenciones represivas de las clases conservadoras, mediante la denuncia o la ridiculización de dichas convenciones.

Entre otros indicadores, la dilución de los estilos que se ha señalado, la fatiga del modelo centralizador y cientista, el cuestionamiento de la incesante búsqueda de lo nuevo como valor auténtico de progreso y el endurecimiento de patrones que se pretendían antes liberadores, nutren la certeza de que la contradicción de lo moderno ha estallado en una serie de alternativas que no podían contenerse más en su seno.

Lyotard sugiere que el inicio de la posmodernidad se ubica en el fin de la segunda guerra mundial, acontecimiento que dejó claro el hecho de que las propias conquistas de la época moderna podían violar abiertamente sus ideales. Así, la ciencia, el arte, la técnica y la política, que desde todos los frentes se habían dedicado a planificar la emancipación del individuo, vieron cómo sus productos y el conocimiento que los hizo posibles disgregaban la seguridad de aquél, y perpetraban una nueva forma de esclavitud.

Las contradicciones de la modernidad antes señaladas, junto a la gran explosión demográfica, la concentración de la población en las ciudades y el desarrollo frenético de los medios de comunicación e información habían preparado el camino para una revisión de los presupuestos ilustrados y para la aparición de una nueva lógica de pensamiento, que comenzó a manifestarse sin ser cabalmente advertida en un inicio. Algunos críticos pensaron que la nueva etapa no era sino un recrudescimiento de las fases críticas de la modernidad, no propiamente una nueva época cultural. Otros podían resaltar los aspectos negativos de un ejercicio crítico posmoderno, como la impudicia con que el arte retomaba el lenguaje mercantil para explotarlo y jugar de modo superficial con sus representaciones, ello con la finalidad de burlarse de su

*disciplinarity in an age of interdisciplinarity, accelerated technical innovation, and what many perceive as the de-skilling of artistic practice –the abandonment of traditional media and métiers that allowed artists to identify themselves as professionals in a specific material practice”. W. J. T. Mitchell. “Art, Fate, and the Disciplines: Some Indicators”. *Critical Inquiry* Volume 35, Number 4, Summer 2009 (Revista de la Universidad de Chicago, edición electrónica).*

austeridad expresiva y de la solemnidad de su concepción metafísica subyacente. Pero otras visiones críticas posmodernas han sido mucho menos recelosas y han considerado al conjunto de las nuevas aproximaciones teóricas como vivificantes e integradoras, y a sus prácticas como ejercicios lúdicos que ayudan a contextualizar el presente en conexión con el pasado que le dio origen, y no siempre como una abstracción supeditada al futuro.

2.3 LA RUPTURA DE LOS *METARRELATOS*, RELATIVIDAD Y COMPLEJIZACIÓN

Frente al ideal de una verdad neutra u objetiva; frente a la concepción estable de la identidad y del perfil psicológico saludable; en oposición al concepto lineal del progreso y a la idea evolutiva de la historia, la perspectiva posmoderna recupera los análisis críticos de la sociología, *el pensamiento complejo*, el estructuralismo francés, la teoría feminista y el pensamiento semiótico anglosajón para responder a los dilemas heredados de la modernidad y elaborar concepciones más móviles que den cuenta del fenómeno cultural de manera pertinente; por ejemplo, pasar de una idea lineal del tiempo a una representación del mismo como "espacio multidimensional en el que coexisten diversos colectivos socioeconómicos";³⁰ dejar atrás las construcciones teóricas grandilocuentes y totalizadoras, o "metarrelatos" (como el positivismo y el marxismo) para dar cabida a los "pequeños relatos";³¹ concebir la historia como una narración contingente, construida desde un punto de vista presente, o incluso pensar en el "fin de la historia" como categoría de verdad, esto es, se pensaba que había historia mientras se había creado un conflicto en la lucha de grandes poderes ideológicos y económicos, por lo tanto, al terminar el conflicto, la guerra fría, se ha acabado la historia en el sentido de que la historia era la verdad.³²

Un aspecto fundamental que no había tomado forma crítica, o al que por lo menos se había atribuido una complejidad insoluble, percibiéndolo como amenazante durante la modernidad, es el multiculturalismo.³³ Si la visión moderna del arte buscaba lo universal, a través de los preceptos estéticos formales, la postura posmoderna frente a la cultura y el arte está determinada por la noción de pluralismo. Lo multicultural es ya un constructo (una forma autónoma de pensamiento) específicamente posmoderno en el sentido de que no se trata de un mero registro de variantes culturales o artísticas, mucho menos de la pretensión de jerarquizarlas para eliminar aquellas no pertinentes desde un punto de vista evolutivo o racional; el posmodernismo ve a lo multicultural, más que como un conocimiento valioso de por sí para la cultura

³⁰ Efland, *La educación en el arte posmoderno*, p. 48.

³¹ Cfr., Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993.

³² Cfr., Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, Barcelona, 1994.

³³ Cfr., Efland, *La educación en el arte posmoderno*.

artística, como una vía para transformar las relaciones sociales. Desde este punto de vista, la enseñanza no sólo trataría de adiestrar la sensibilidad estética, sino de fomentarla desde el punto de vista de lo plural, regresando a una conciencia de relación entre la postura artística y lo moral-político, fomentando igualmente una conciencia de relativización en la interacción con otras culturas. En efecto, para los críticos de la enseñanza en la posmodernidad, la disociación entre el arte y la esfera político-social, del mismo modo que la conciencia estética desinteresada, rasgos propios de la enseñanza moderna, ya no son pertinentes hoy en día.

Esta visión de un arte desinteresado, o de una pureza estética que consideraba los intereses políticos, económicos y sociales como ideológicos (y a la ideología como una perversión de la realidad o una "falsa representación de la verdad") se ha cuestionado y se ha visto como un constructo que no puede separarse de su propio contexto social y cultural, y que es una visión válida sólo para un ámbito social específico.

El orden de las representaciones es también un tema central en el debate posmoderno sobre la cultura y la educación artística. La nueva atención que se pone ahora en el fenómeno de la fragmentación y del pluralismo hace que, para los críticos posmodernos, el punto central del análisis no sea ya el sujeto, sino el carácter semiótico, por tanto relativo y múltiple, de las representaciones que éste hace. El sujeto es una parte integrante de una estructura vivida en términos socio-culturales, y se entiende el concepto moderno de individuo como una categoría mítica, supeditada a los antiguos valores ideales.

Así, la fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto sugiere procesos de desplazamiento que nutren la posibilidad de una convivencia de órdenes a modo de collage. La multiplicidad de sentidos, incluso la "fragilidad" del sentido, atravesados por ejes espacio-temporales en un contexto específico, lleva al análisis del imaginario artístico que se manifiesta no a través de categorías estables (como la expresividad y la formalidad) sino de manifestaciones contingentes, de orden comunitario (la categoría de comunidad cultural no tiene límites naturales ni fijos) y con una clara relación con el concepto de verdad y de poder. La esfera mediática es también un punto central de interés para los críticos posmodernos, que ven en el arte popular, y en general en la cultura de masas, un valor equiparable al del "arte elevado". El kitsch, el arte pop, la arquitectura posmoderna y otros movimientos implican reflexiones interesadas en explorar la superficie (en oposición a la "profundidad" del modernismo), las composiciones abiertas y lúdicas, la ilusión, el eclecticismo, la yuxtaposición y el pastiche. Justamente en relación a la arquitectura, el entorno es otro de los temas centrales de los análisis posmodernos, que obvia la imposibilidad de descontextualizar las prácticas sin que pierdan algo de su sentido o que lo pierdan del todo. De este modo, en el urbanismo, así como en otros ámbitos de la crítica cultural, se manifiesta la incredulidad hacia los desmesurados órdenes tecnológicos del progreso (la escala desproporcionada de los puentes, avenidas y edificios, sus

fachadas esterilizadas y grises) y hacia su jerarquización del conocimiento.³⁴ Se prefiere la cita al pasado o a contextos diferentes antes que hacer abstracción del contexto, se elige transitar de un estilo a otro, hacer dos referencias temporales en un mismo plano antes que determinar la imposibilidad de la mezcla o la rigidez de una evolución progresiva. Los artistas trabajan así con una visión crítica de la variedad y de la apropiación, ejercen ésta a través del reciclaje, conjuntan imágenes u objetos que en apariencia pertenecían a otro periodo o lugar y entienden la diferencia cultural como la posibilidad de un recorrido flexible.

Puesto que los artistas posmodernos no ven sus obras como objetos separados de la cultura, ni a la producción de las mismas como acciones sin contexto, los maestros deben analizar el arte y la producción en su entorno cultural, y dejar claro que la estética no es un ámbito estático sino móvil, cuyo aspecto representacional puede delimitarse dentro del propio discurso artístico según su compromiso e interés. Así, los comentarios de las obras posmodernas versan frecuentemente sobre los sutiles mecanismos de control dirigidos a grupos minoritarios, sobre las encubiertas luchas por la igualdad, sobre cuestiones de género y las posibles pantomimas democráticas. Cuando el alumno incorpora elementos de representación a su obra y a menudo mensajes socialmente comprometidos, se transforma el valor atribuido a la originalidad y a la expresión del yo.

Al considerar que los valores y la verdad están determinados política y contextualmente y no por hallazgos objetivos, los críticos posmodernos consideran que otro atributo de este arte es la multiplicidad de lecturas que puede tener una obra; hacen hincapié en su dimensión intertextual y vuelven a señalar la necesidad de evidenciar el estatuto de la representación. Estos críticos han sugerido así la imposibilidad de la interpretación única, objetiva o imparcial.

El hecho de que la posmodernidad haya evidenciado la relación, antes oculta, entre el saber y el poder, y de que haya puesto en entredicho la rigidez de las esferas disciplinares, tiene importantes consecuencias en el ámbito de la enseñanza del arte. El pensamiento posmoderno estudia los contenidos interdisciplinares, la existencia de las nuevas tecnologías electrónicas en su relación con la cultura de masas y la importancia de la condición sociocultural de los estudiantes. Pero no sólo eso. El modelo de un currículo "científico", o determinado por el deseo de controlar las variables del fenómeno educativo en el aula, ha creado más bien individuos abstractos y tareas artificiales que con mucho responden a necesidades limitadas, sectoriales, una vez condicionadas por la política cultural y el poder, imbuidos aún de los principios de la modernidad tecnocrática y progresista. La labor de los educadores es la de promover la conciencia de que la enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad, sino de que hay una gran variedad de niveles en la interpretación, y de que el conocimiento, como producto de una lógica representacional, es relativo y pertinente, no

³⁴ Cfr., Robert Venturi, *Complejidad y contradicción en la arquitectura*, Barcelona, Gustavo Gili, 1994.

final, ni definitivo. El arte, así visto, no se puede enseñar en el encuentro de uno o varios saberes específicos, sino, más bien, en la conciencia de la actividad representacional que produce sus posibilidades. En esta dirección, se vuelve adecuado el sentido que James Elkins defiende en su principio de la incompatibilidad entre la enseñanza y el arte. Al respecto dice: *"No enseñamos [arte] porque no sabemos cuándo o cómo [lo] enseñamos"*.³⁵ Es indudable que la visión de Elkins defiende un valor inasible desde la lógica, donde se busca respetar lo inefable de una producción cultural. Pero guardando las distancias con una postura esencialista del valor artístico, es importante comprender que la enseñanza no produce artistas, sino seres que al romper (bajo múltiples descubrimientos) las estructuras de un saber estable, se permiten experimentar con abducciones propias frente a un mayor juego de oportunidades.

El maestro puede y debe valerse de todas las herramientas a su alcance para mostrar al alumno la posibilidad, e incluso el hecho insoslayable, de su propia participación en la construcción del conocimiento, de su propio saber, y en el caso del arte, de su propia sensibilidad. El docente también señalará la dimensión social del aprendizaje y de la conciencia estética, pues, siendo él mismo un creador en su actuar educativo, trabaja dentro de un espacio que lo modifica a él, al tiempo de modificar al grupo de estudiantes, que a su vez influirán sobre el medio, que es la escuela, el taller, la universidad o la academia. La metáfora, la ironía y el humor; la bitácora, la conciencia de la invención dentro de los límites del lenguaje y del fenómeno comunicativo, forman parte del repertorio de herramientas que ayudarán al grupo, guiado por el docente, a fraguar códigos posibles más allá de dichos límites, aún cuando cualquier imaginación esté condicionada por un pensamiento posibilitado por la cultura y nuestro posicionamiento en ella. Desde el punto de vista de la educación del arte, más que cerrar un círculo, la promesa posmoderna es abrirlo constantemente, pues posmodernidad es "todo lo que puede existir cuando lo moderno es sólo un punto de partida, o cualquier entorno tácito de cualquier nueva creación".³⁶

³⁵ James Elkins, *Why Art Cannot Be Taught*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 2001, p. 107 (la traducción del pasaje citado es mía).

³⁶ Juan Antonio Ramírez, "Catecismo breve de la posmodernidad (notas provisionales)", *La luna de Madrid*, Madrid, 24 de enero 1986, p. 21. REVISTA

III. UN MODELO METODOLÓGICO

3.1 LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO METODOLÓGICO

En este capítulo se plantearán los elementos epistémicos que constituyen un modelo interdisciplinario. El texto se orienta a mostrar el diseño instrumental metodológico creado en el Centro Nacional de las Artes para integrar los saberes, no sólo entre las disciplinas artísticas, sino también asimilando las visiones de cualquier campo del conocimiento.

3.1.1 La problemática

Como ya dijimos, desde el inicio de actividades en 1995, se conformó una Comisión Interdisciplinaria que reunió a los representantes tanto de las escuelas y de los centros de investigación del INBA ubicados en el CENART como de las Direcciones de Asuntos Académicos del propio CENART y del INBA, proponiendo la realización de un seminario que propiciara el encuentro, el intercambio y la colaboración académicas en la conformación de un modelo educativo interdisciplinario.

Si bien parte de la comunidad académica tenía referencias sobre el tema, y había realizado ciertas prácticas relacionadas con la integración de diferentes saberes disciplinarios, se observaba la necesidad de profundizar en el estudio de esos procesos.

Comúnmente se habla de procesos o proyectos interdisciplinarios en donde (sin tener una idea precisa de cómo funcionan) se comprende que hay saberes de diferente orden, o profesionales de diferente especialidad que participan juntos para producir algo. Esta idea, en principio, es aceptable, sin embargo está lejos de reflejar las problemáticas epistemológica y pragmática que el concepto encierra en el campo educativo artístico.

Trataremos de plantear, *grosso modo*, algunas de las principales problemáticas. La experiencia educativa nos muestra que las disciplinas artísticas no ubican con precisión los modelos integradores del conocimiento, o al contrario, que

configuran procesos rígidos sin ninguna flexibilidad en la apropiación de nuevas ofertas académicas. Los saberes y las prácticas de los profesores en muchas ocasiones son protegidos por grupos integrados desde la concepción del maestro como productor de las antiguas academias artísticas. Si bien ha habido cambios en las nuevas generaciones, el sistema universitario en México sigue siendo muy celoso de una tradición artística, y los ejercicios de experimentación se consideran un espacio abierto, al que no se le reconoce un valor académico de grado. Así, la no claridad de las prácticas y de los procesos educativos, así como el endurecimiento creado por el celo profesional académico recién mencionado, impiden la utilización de saberes con mayor efecto integrador en la construcción de nuevas propuestas metodológicas.

Por lo anterior, los principios de disciplina y academia generados en los últimos siglos, a partir de las lógicas deductivas e inductivas de las ciencias exactas y las ciencias sociales, tienen preponderancia en el diseño y evaluación de modelos académicos profesionales, por supuesto incluyendo el campo de las artes, situación que conduce a la producción de cajas rigidizantes que marcan límites y crean expectativas en la aplicación del conocimiento. En estos procesos, se ignoran las lógicas abductivas de la experiencia creativa artística, y por lo tanto no son contempladas como un fenómeno de transformación en los procesos de organización y evaluación del conocimiento académico.

Por otra parte, como ya lo hemos analizado en otro capítulo, la creciente desaparición de fronteras entre disciplinas a partir de la multiplicidad de prácticas e interpretaciones complejas, surgidas en las propuestas posmodernas, demandan la construcción de marcos teóricos relativizantes que faciliten la integración del conocimiento. Pero ¿cómo implementar la utilización de esos marcos teóricos si hay ausencia de claridad conceptual en la organización de saberes artísticos, o al contrario, falta de creencia en los modelos institucionales para acreditar como un valor académico los principios y desplazamientos de una lógica experiencial creativa?

Así, entre la ambigüedad práctico-expresiva profesoral y la rigidez argumental institucional-académica, se desarrolla la búsqueda de una experiencia flexible que implemente nuevas figuras de apropiación metodológica, más acordes con las necesidades de profesionalización de la educación artística contemporánea en México.

Lo antedicho no implica que en el espacio cultural mexicano no hayan existido manifestaciones atentas a los discursos que se producen bajo los nuevos paradigmas. Lo que es importante recalcar, como se viene diciendo, es que los modelos educativos, con sus formas estabilizadas de educación tradicional, no han absorbido esta transformación. La mayor parte de los artistas mexicanos posmodernos con reconocimiento internacional se han relacionado con este nuevo panorama en sus estancias en diferentes comunidades artísticas en el extranjero (como el caso del artista Gabriel Orozco, que ha dedicado su obra a temas referidos al multiculturalismo).

3.1.2 La educación después del 68

El término *interdisciplina*, en relación a prácticas tempranas, se estabiliza en su uso a partir de los años setenta, específicamente después de la reunión de universidades en Niza. El fin de la reunión fue nombrar un proceso de integración de saberes que pudiera dar respuesta a una larga crisis educativa, misma que se desbordó en el año 68 en diferentes países. Lo que se buscaba era ofrecer solución a la rigidez disciplinaria y a las construcciones unidireccionales del conocimiento tradicional.

Si las disciplinas, en general, se habían encerrado en sí mismas creando demarcaciones estrictas en su campo de acción, y los profesionales se especializaban en temas específicos ignorando los conocimientos generales integradores, el inicio de una solución era juntar las prácticas de diferentes modelos disciplinarios en la construcción de proyectos conjuntos, pero: ¿cómo reunirse?, ¿cómo ponerse de acuerdo desde planteamientos distintos? Tal vez ciertas disciplinas tenían algo en común, pero... ¿qué hacer con las más diferenciadas? ¿Sería que la realidad era siempre la misma y entre todos los saberes podrían descubrirla fomentando sistemas de traducción entre códigos diversos?, o, al contrario, ¿podríamos creer que todo conocimiento creaba un mundo distinto con necesidades específicas, y la suma de visiones ofrecería proyectos de formas innovadoras, aunque de imposible comprensión, no sólo ante la sociedad receptora sino entre los participantes?

Un camino pertinente era integrar un conjunto de saberes y especialistas en la solución de una problemática social común, pero la duda persistía; por ejemplo: ¿habría una disciplina central que reuniera a las otras, o todas las disciplinas se integrarían bajo una relación de igualdad? Estas dudas constituyeron diferentes propuestas con términos representativos parecidos, sin embargo diferenciados.

3.1.3 Aproximaciones relativizantes

En la publicación del "Seminario sobre interdisciplinaria en las Universidades", organizado por el Centro para la Investigación de la Enseñanza, efectuado en Niza en 1970, Guy Berger propone como principio provisional en el análisis de los encuentros disciplinarios la clasificación terminológica de Guy Michaud y C.C. Abte:³⁷

³⁷ Documento: "Interdisciplinary problems in Teaching and Research in Universities" OECD Publications Center, 1972.

Disciplina. Conjunto específico de conocimientos susceptible de ser enseñado, y que tiene sus propios antecedentes en cuanto a educación, formación, procedimientos, métodos y áreas de contenido.

Multidisciplina. Yuxtaposición de diversas disciplinas que a veces no tienen relación aparente. Ejemplo: música + matemáticas + historia.

Pluridisciplina. Yuxtaposición de disciplinas que se suponen más o menos relacionadas. Ejemplo: dominio científico: matemáticas + física; dominio literario: francés + latín + griego.

Interdisciplina. Integración existente entre dos o más disciplinas diferentes. Tal integración puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directivos, metodología, procedimientos, epistemología, terminología, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien amplio. Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas); que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común alrededor de un problema común, donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diferentes disciplinas.

Transdisciplina. Establecimiento de una axiomática común para un conjunto de disciplinas (ejemplo: la antropología considerada como “la ciencia del hombre y de sus logros”, según la definición de Linton).

Una clasificación de la década de los noventa sería la de Raúl Mota, quien analiza la propuesta de Nasarab Nicolesco,³⁸ el cual plantea:

Pluridisciplina. Concierno al estudio de un objeto de una disciplina por varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, un cuadro de Giotto puede ser estudiado por la perspectiva de la historia del arte y sumar las perspectivas de la física, la química o la historia de las religiones.

Interdisciplina. Tiene por objeto transferir métodos de una disciplina a la otra. Por ejemplo: los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos contra el cáncer.

³⁸ Raúl Mota, “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 1, número 3, 2002 (revista electrónica, www.revistapolis.cl).

Transdisciplina. Tiene como finalidad la comprensión de un mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento, se apoya en la existencia y percepción de distintos niveles de realidad en la aparición de nuevas lógicas y con la emergencia de la complejidad.

Sólo se citan aquí dos clasificaciones representativas de diferentes épocas (los setentas y los noventas) para mostrar que, si bien se pueden observar diferencias entre las visiones de autores, provocadas tanto por los criterios organizativos aplicados como por el momento sociocultural en que fueron propuestas, las definiciones se entrelazan en una problemática con múltiples matices, pero con cruces en algunos casos comunes.

Se pueden advertir algunas transformaciones:

La multidisciplina ha perdido sentido por no justificar claramente la relación de disciplinas.

En la pluridisciplina los encuentros se dan por aproximación temática y/o con la presencia de una disciplina eje.

En la interdisciplina hay transferencia de métodos y metodologías para la resolución de una problemática común.

La transdisciplina propone una axiomática común; la unidad del conocimiento con nuevas lógicas, reunidas bajo el principio de complejidad.

El grado de dificultad que plantea la transdisciplina la hace factible sólo a mediano o largo plazo, puesto que el problema es eminentemente epistemológico, es decir, la transformación de lógicas que constituyen nuevos panoramas conceptuales.

Podríamos decir que el concepto que actualmente mantiene mayor vigencia y generalización modelística es el de la interdisciplina (una etapa intermedia en el trabajo de transformación), el cual se modifica adecuándose a las necesidades de cada institución y, en su uso común, integrando como un todo temático las diferencias procesuales que hemos planteado en la clasificación terminológica. Lo anterior se debe a que las comunidades no se interesan en el estudio de las diferencias

específicas de los términos, y prefieren, por ello, el uso de un término generalizador.³⁹

3.2 APORTACIONES METODOLÓGICAS DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO DEL CENART

3.2.1 En la búsqueda de los ejes de la integración interdisciplinaria

Es evidente que una de las necesidades fundamentales de la sociedad contemporánea es entender cómo se han complejizado los procesos de comunicación. Apelativos como “la era de la información”, “la era digital”, “la era virtual” (y otros) tratan de caracterizar, para nuestro tiempo, el fenómeno comunicativo y su experiencia: expansión de los sistemas informáticos, multiplicación vertiginosa de códigos específicos, debilitamiento de la axiología universalista, industrialización y socialización de las redes comunicativas, redes que dibujan nuevos paisajes intersubjetivos, así como la especialización de lógicas analíticas disciplinarias y simultáneamente el desvanecimiento de fronteras de las propias disciplinas. No es difícil imaginar los retos que todo esto implica para la transmisión del conocimiento significativo en general, y para la investigación y la educación del arte, en particular.

La investigación teórico-práctica sobre los procesos interdisciplinarios en la educación artística fue diseñada y desarrollada en un conjunto de seminarios realizados por la Dirección de Desarrollo Académico del CENART de 1995 a 2007, seminarios que podrían agruparse bajo el nombre “*Metodologías para el diseño de proyectos interdisciplinarios en las artes*”.⁴⁰

Las estrategias que se fueron construyendo ayudaron a pactar acuerdos, a discutir diferencias y a transmitir el conocimiento entre las diferentes comunidades académicas. La finalidad era responder a la necesidad de las Escuelas y Centros de Investigación para enfrentar la problemática educativa.

El proyecto comenzó a desarrollarse bajo la forma de *seminario* como espacio de sensibilización y reflexión para

³⁹ Cfr., Varios autores, *Interdisciplina. Escuela y arte* (Antología. Tomo I) CONACULTA, México.

⁴⁰ Los seminarios fueron: *Pensamiento complejo* (realizado cada quince días, semestralmente) 1997-2000; seminario *Tácticas y estrategias metodológicas* (realizado cada quince días, semestralmente) 1999-2000; seminario *Formación docente y educación artística I y II*, (realizado cada quince días, semestralmente) 1999-2000; *Pensamiento complejo*, 2003; *Metodología para el diseño de proyectos educativos en artes*, 2004; *Tópicos problemáticos de la cultura contemporánea* 2006-2007 y seminario *Metodologías transdisciplinarias*, (realizado cada quince días, semestralmente) 2007, entre otros.

el estudio de la propuesta. Este ejercicio académico se dio en un actuar que, en diversas ocasiones, volvía sobre sí mismo. De esta manera se generó una dinámica de constante revisión mediante desplazamientos: el proyecto académico del CENART organizaba los seminarios y éstos iban modificando el propio proyecto, que a su vez permitía replantear o enriquecer los programas y estrategias dentro de nuevos seminarios.

Este proceso puede plantearse como una *función recursiva*, donde los participantes contribuyen a la construcción del modelo que dará respuesta a sus propias demandas, mismas que, al ser investigadas con mayor profundidad, ayudarán a transformar el modelo.

Este actuar flexible ejemplificó una de las aproximaciones metodológicas del proyecto interdisciplinario, el cual propone una transformación epistemológica; en efecto, el proceso de reflexión resulta fundamental, pues los individuos y las comunidades no sólo aplican un modelo, sino que participan creativamente comprendiendo la transformación del mismo.

Para crear un cambio en la enseñanza, no sólo es importante transformar el campo curricular, sino también, y de manera primordial, la lógica conceptual de quienes participan en el proceso. Resulta poco probable que incluso el más generoso de los proyectos logre un impacto significativo si las comunidades no han aprendido a valorar la flexibilidad de la teoría y su aplicación.

La transformación metodológica del proyecto no sólo fue un planteamiento teórico sino que se sustentó en aplicaciones prácticas que permitieron una evaluación cualitativa del proceso; los seminarios fueron impartidos en las Escuelas y Centros de Investigación del CENART, así como en diferentes espacios universitarios en el interior de la república (ver anexos).

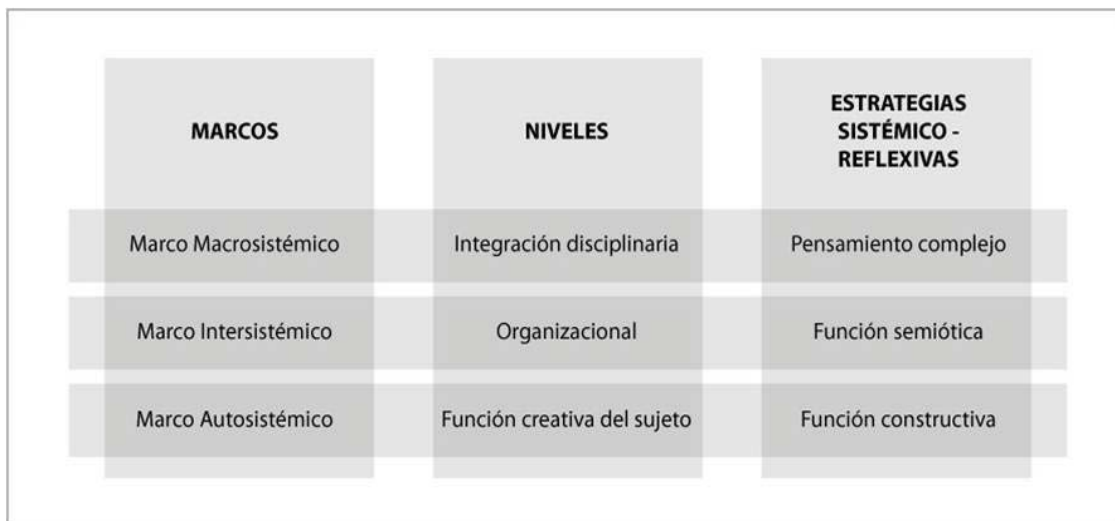
La reflexión en los seminarios, así como el diseño y aplicación de los programas educativos, mostraron que la problemática no se limitaba a lograr meras conexiones teóricas o prácticas entre saberes fijos y estables (una suerte de transformación administrativo-académica, ya usada continuamente en el diseño o remodelación de planes de estudio), sino que el planteamiento interdisciplinario debía comprender diferentes niveles en la construcción del conocimiento.

Las propuestas teóricas ubicadas en estos niveles fueron detectadas a partir de su potencialidad relativizante. Se buscaban modelos flexibles que, sin perder el rigor de su fundamentación reflexiva, tuvieran la capacidad de integrar diversas lógicas en el reconocimiento de un universo constituido desde múltiples propuestas del saber, reflexiones que dieran sustento la variabilidad del mundo ante la patente confluencia de visiones interculturales, de forzados cruces disciplinarios y de nuevas gramáticas tecnológicas. La ruta a seguir no estaba en el reconocimiento de un conjunto de

saberes incompatibles, sino en las aproximaciones teóricas que permitieran reconstituir el universo del saber desde un juego vital de acercamientos; se buscaba entender la enseñanza no como un acercamiento a la verdad, sino como el reconocimiento de las fuerzas alternas de la representación desde una praxis relativa del saber.

Así, en la aproximación metodológica se detectaron tres niveles: el primero inicia con el análisis crítico de las maquinarias generadoras y productoras del poder cultural (las disciplinas y los grupos docentes encargados de la transmisión de un saber específico), que suelen estar dispuestas a defender su coto de verdad; ante esta primera problemática, se buscó otra manera de formular el encuentro de los saberes. El planteamiento teórico que se identificó como un modelo integrador fue el pensamiento complejo, y desde ahí se construyó un primer marco *macrosistémico*. El segundo nivel se refiere al sistema instrumental que permite la integración de los saberes; cualquier forma de conocimiento está constituida por signos culturales que, al ser identificados en sus diversos ordenamientos, pueden funcionar como procesos traductores de diferentes gramáticas organizativas disciplinares. Este segundo nivel fue, por tanto, conformado desde la semiótica de fundamento relativista, la cual permite conjugar múltiples interpretaciones discursivas, de esta manera se configuró un marco *intersistémico*. El tercer nivel se constituyó por la necesidad de enfatizar la función creativa del sujeto como valor fundamental de las artes. Cada individuo vive sus constructos personales transformando así el mundo que lo rodea; si bien reconoce las maquinarias culturales legalizadas, en su descubrir transforma el universo en el que está inmerso. Dentro de este proceso, se tomó la visión constructivista para constituir un marco *autosistémico*.

Como se puede ver, los tres niveles corresponden a tres propuestas teóricas que fueron entendidas como estrategias reflexivas.



Chávez Mayol nos dice:⁴¹

Las tres propuestas teóricas están implicadas consustancialmente en una visión que propone en su integración un acercamiento crítico hacia las instituciones académicas, un reconocimiento de la creatividad pragmática tanto del sujeto como de las comunidades culturales y por último la práctica de los procesos de significación en el reconocimiento de los diversos discursos expresivos como formas representacionales de conciencia de vida:

-El pensamiento complejo como fundamento epistémico que nos permite ubicar y desplazar las estructuras tradicionales en la construcción del conocimiento.

-Las nuevas aproximaciones semióticas como sistema organizacional que puede constituir un modelo interdisciplinario y como método de análisis de los procesos de significación en la diversidad de los discursos.

-La propuesta constructiva de enseñanza-aprendizaje como modelo educativo de relativización de valores culturales que puede integrar la vivencia del sujeto (tanto alumno como maestro) como espacio de creación.

Por lo tanto, estos niveles conforman una *estrategia metodológica*, que busca la claridad conceptual y la pertinencia en la praxis; lejos se está de buscar una teoría o modelo totalizador (verdadero) para la educación artística. Lo que se busca, con la ayuda de estas aproximaciones teóricas de carácter relativizante, es la organización del proceso representacional, búsqueda más acorde con las necesidades de pluralidad interpretativa contemporánea.

Resumiendo, esta estrategia metodológica tiene el fin de integrar una visión crítica de las instituciones académicas, analizar los procesos de significación en la diversidad de los discursos y reconocer la praxis creativa del individuo y las comunidades. A continuación, haremos una breve síntesis de los planteamientos teóricos que corresponden a cada uno de los niveles estratégicos.

⁴¹ Humberto Chávez M. "Complejidad, arte y signo: una metodología interdisciplinaria"; en *Interdisciplina, arte y escuela*, (2004) et al. p. 154

3.2.2 Un modelo complejo. Primera estrategia

El creador de esta propuesta, la cual ha desarrollado en una gran obra analítica, *El Método*, es el francés Edgar Morin, uno de los primeros teóricos que utilizaron el concepto de *transdisciplina*. Morin señala que la modernidad se funda en paradigmas simplificadores, que se han ido explicitando desde la época de Descartes. El programa de la ciencia, fundado en la búsqueda de una *certeza* absoluta y en la obtención de ideas claras y distintas, se dedicó a fragmentar la realidad y a estudiarla mediante reducciones; cada disciplina delimitaba su objeto de estudio “recortándolo” metódicamente, es decir, poniendo de lado todo aquello que no fuera pertinente en la definición de aquél, para poder investigarlo sin estorbos. Así, la matemática se ocuparía sólo de objetos matemáticos, la biología sólo estudiaría aquello que se definiera como vida, la neurobiología solamente la base celular del sistema nervioso, etc.

Esta compartimentación del saber falsea la realidad, y produce leyes rígidas que ocultan el proceso de construcción de una supuesta *physis* que se cree revelada, cuando en sentido estricto se la desmenuza. Según Morin, se “desintegra” la visión del mundo porque se ha desintegrado la teoría. Cada método produce un micromundo, y cada micromundo cree tener la verdad. Ante esta contradicción, dice Morin, lo único cierto es que no hay comunicación entre las disciplinas: si se intenta organizar la abundancia de información en estructuras mentales simplificadas, el resultado es que el conocimiento se degrada, la técnica carece de dirección y aumenta la ignorancia.⁴²

El autor considera que es necesario cambiar los procesos de disyunción y reducción, sustentados por este paradigma, por los de conjunción y distinción de un paradigma de complejidad.

Esta nueva función reconstructiva implica contemplar el desorden, lo aleatorio como elemento fundamental en la transformación del conocimiento. El conocimiento fragmentado y degradado debe sustituirse por conocimiento reflexivo-complejo.

Morin plantea que, a través de la integración de múltiples disciplinas (como la física, la biología, la antropología, la historia, la estética, etc.) la normalidad estable del saber puede asimilar el “desorden” que proviene de otros saberes y crear un orden distinto; o que puede, mejor, generarse una dialógica orden-desorden-organización mediante el intercambio continuo.

Una idea central en esta propuesta es la diferencia entre programa y estrategia. El programa indica los pasos a

⁴² Cfr., Edgar Morin, *El método*.

seguir en función de un fin específico, la estrategia es un modelo aleatorio de aproximaciones múltiples que permite actuar ante los momentos inciertos. Entre los dos modelos se construye una dinámica compleja.

La mayoría de los planes de estudio en las escuelas de arte son “programas”, en el sentido de que están constituidos por modelos programáticos que transmiten un conocimiento disciplinar, fijo y estable (que habrá de degradarse si no interactúa dentro de un sistema mayor) y la estrategia se considera como algo accesorio en la transmisión de conocimiento.

En el modelo complejo, la estrategia transforma los conocimientos estabilizados en su relación con otros saberes. Es necesaria una figura estratégico-metodológica que contemple el desplazamiento creativo por aneión, conexión, transformación, innovación, etc. dentro del diseño curricular de las carreras de arte.

Las aproximaciones teóricas del proceso interdisciplinario (pensamiento complejo, función semiótica y función constructiva) deben ser entendidas como campos estratégicos que permiten resolver las transformaciones provocadas por el encuentro de maquinarias lógico-conceptuales diferenciadas, y los nuevos caminos producidos serán las formas aleatorias en la complejización del conocimiento.

En la construcción de este proyecto teórico-metodológico se realizaron pláticas de asesoría académica con el maestro Morin, en las que se analizó la pertinencia de campos significativos semióticos como forma integradora en la complejización de las prácticas y los saberes artísticos. Sus aproximaciones a la significación, planteadas en su libro “El Método”, tomo IV (págs. 165-167), estaban sustentadas en el modelo semiológico estructural (de carácter lingüístico), sin embargo, él veía como un camino fundamental de experimentación, el reconocimiento de una semiótica relativa que ofreciera mayor flexibilidad en el encuentro de saberes; así pues, si bien él no la había abordado personalmente, veía como pertinente la voluntad de experimentación del proyecto del CENART con estos modelos, en particular el modelo semiótico peirciano.

3.2.3 Arte y semiótica. Segunda estrategia

Cualquier ciencia utiliza, hoy en día, el concepto de signo para ordenar la información que recaba en un campo propio de representaciones. Significar es representar, y el tema de la significación se aborda con frecuencia, y desde hace tiempo, en el seno de los distintos campos disciplinares.

Ahora bien, aún con lo simple y evidente que puede parecer este proceso, no siempre se comprende de una manera adecuada, y esto es porque rara vez se ahonda en él. De hecho, son pocos los profesionales del arte y la educación que se interesan por abordar con alguna profundidad el estudio de la semiótica. Lo mismo sucede, con toda probabilidad, en la mayoría de las disciplinas.

El hecho de no otorgar primacía al fenómeno representativo de la cultura se debe, en gran medida, a dos razones primordiales. La primera es que el ser humano pierde conciencia del mecanismo de la representación. Por mejor decir, el uso de los signos se vuelve natural y el hombre los toma por algo dado: el signo se naturaliza y su función en la percepción del universo se vuelve transparente. La segunda razón estriba en que, debido a la herencia de ciertas corrientes modernas del pensamiento, se ha confundido la función representativa del signo con una función de verdad, esto es, se toma el uso de los signos más como una actitud verdadera en la construcción del mundo.

Es necesario decir que el signo es el elemento fundamental en la comprensión de la relatividad del conocimiento, y que desde un punto de vista interdisciplinario, puede constituirse como herramienta poderosa en el análisis, incluso traducción, de los modos característicos de representación que las diversas disciplinas han naturalizado.

Así, la semiótica constituye, en este modelo, una función reflexiva que desde una visión meta-disciplinaria analiza las diversas maneras en que los sistemas disciplinarios organizan el conocimiento (sin negar la validez ética, significativa y funcional de los mismos) para encontrar articulaciones pertinentes entre los distintos saberes y dar fundamento a diversas aplicaciones en su potencial integración.

El sistema semiótico triádico de Charles Sanders Peirce, cuya propuesta toma este modelo para fundamentarse, considera al signo no sólo como un elemento integrador de la relatividad del conocimiento, sino como una función integradora entre mundo y sujeto. Para este autor, un signo es algo primero (representamen) que representa algo segundo (objeto) para alguien tercero (interpretante); pero algo que es tercero puede pasar a ser primero, si otro interpretante toma su lugar de tercero, constituyendo así un desplazamiento de lo segundo. Es decir, el signo es móvil, o mejor aún, los elementos del signo pueden desplazarse, lo que genera un proceso de semiosis relativa e ilimitada.⁴³ Esto es lo que nos permite entender una realidad que está siempre en vías de transformación.

Entender el carácter sígnico en la producción del conocimiento es fundamental para los requisitos de flexibilidad de la práctica interdisciplinaria. Este carácter semiótico aparece como una opción ante la ruptura de la lógica planteada en

⁴³ Cfr., Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, Belknap Press of Harvard University Press, 1965.

la discusión filosófica y cultural contemporánea.

Hay otro planteamiento semiótico triádico que ha servido para fundamentar la práctica en nuestro modelo, es el de Charles Morris⁴⁴, quien propone tres dimensiones: la dimensión sintáctica, que analiza las relaciones que organizan al propio signo, es decir, lo describe (lo primero); la dimensión semántica, que analiza la relación habida con el mundo objetual, es decir, de qué habla el signo (lo segundo) y la dimensión pragmática que analiza los procesos lógicos interpretativos, es decir, desde qué campo del conocimiento se puede analizar el signo (lo tercero). El modelo facilita la comprensión de los ámbitos representacionales que intervienen en el proceso artístico y sus posibles combinatorias.

La noción de signo que acabamos de ofrecer no tiene un valor estabilizado, de modo que su aplicación a la obra de arte posibilita la multiplicidad de análisis y enriquece su comprensión. Esto es, dependiendo de la propuesta de la interpretación, es posible dar cuenta de los distintos ámbitos representacionales que el proceso artístico implica: la técnica utilizada en la producción de la obra (sintaxis); la recepción y apreciación de diferentes temas como el paisaje, el retrato, etc. (semántica); la argumentación y crítica (pragmática); estas dimensiones pueden extenderse y abrirse. Por ejemplo, la propia crítica de arte puede a su vez analizarse en sus niveles sintáctico, semántico y pragmático.

Como hemos comentado con anterioridad, en la investigación y la enseñanza tradicional se han tomado como instrumentos justificadores los argumentos deductivos e inductivos. Por lo mencionado en los párrafos anteriores, puede ahora verse la gran utilidad de un sistema como el recién descrito para el ámbito que nos ocupa. El proceso semiótico considera la argumentación abductiva que comprende con mayor claridad el campo creativo y puede, a su vez, abrir nuevos caminos en el estudio de la producción y la educación artísticas.

Esta estrategia semiótica, aplicada en los espacios de la investigación y la educación artística superior, puede sensibilizar (tanto a maestros como alumnos) con instrumentos metodológicos de interpretación y análisis, que permitan maniobrar con múltiples saberes disciplinarios sin caer en posturas de contraste teórico que limiten la visión interdisciplinaria.

⁴⁴ Cfr., Morris, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos*, Paidós, Barcelona, 1992.

3.2.4 Constructivismo y educación artística. Tercera estrategia

El constructivismo, como corriente teórica, procede de campos diversos y se ha desarrollado y nutrido en distintas áreas: la filosofía, la psicología, la teoría de la cognición, la pedagogía, la neurofisiología, la biología.

En la base de esta aproximación teórica hay también una función relativizante fundamentada en dos planteamientos esenciales:

- a) Los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre sí mismos.
- b) El conocimiento se construye por el sujeto cognoscente, no se recibe pasivamente del ambiente.

Si el proceso de la educación debe ser integrador, estos principios merecen una importante reflexión dentro de la práctica de las escuelas y el pensamiento pedagógico que la sustenta, pues posibilitan y guían las distintas alternativas conceptuales que cada individuo es capaz de configurar para entrelazar saberes múltiples.

Así, el artista, a quien ya la tradición, tanto moderna como posmoderna, ha modelado como el sujeto de la praxis creativo-interpretativa, puede valerse de una base metodológica para desarrollar sus procesos de observación del mundo, configuración de lógicas de conocimiento y transformación de la realidad, nunca mediante una actitud gratuita, sino haciéndose consciente de su capacidad representacional y remodeladora, que dará como resultado una vivencia creativa, y por supuesto a la inversa: tendrá elementos para reflexionar sobre su peculiar e irrepetible experiencia estética, a la que dotará de un ámbito propio de representación, ya conjuntando elementos de espacios disciplinares diversos, ya proponiendo una nueva ordenación en una disciplina determinada, siempre dentro de un proceso de compromiso expresivo y comunicativo.

Los saberes metodológicos que pueden enriquecer la experiencia de nuestras escuelas de arte están pues sustentados en una gran variedad de aproximaciones constructivistas, como son:

La teoría de la equilibración de Piaget y sus fluctuaciones de acomodación en la construcción de esquemas de

aproximación a múltiples realidades.

El vínculo entre sujeto y objeto de Vygotsky, donde los instrumentos socio-culturales (herramientas y signos) intervienen como un elemento triádico de transformación.

Las zonas de desarrollo potencial, propuestas por el mismo autor, que nos permiten ubicar la transformación de los paradigmas simples a los paradigmas complejos.

Las estrategias cognitivas en las situaciones de aprendizaje de Ausbel, donde el aprendizaje memorístico y significativo entrelazado en el descubrimiento ubican el desplazamiento de la estrategia planificada a la estrategia compleja.

Tratando de mostrar algunos de los enlaces interdisciplinarios de la propuesta diremos que es fácil entender las diferencias específicas de los cuatro enfoques antes mencionados si transferimos las relaciones:

Construcción psíquica

Mundo conocido

Campo socio-cultural

a la triada peirceana: signo, objeto e interpretante (propuesta ya insinuada por Vygotsky⁴⁵). Esto nos permitirá ver las tendencias conceptuales y semióticas de cada sistema.

Es importante mencionar que en todos estos enlaces, en el campo del análisis metodológico, se reconoce al estudiante, al profesor, al productor y al investigador de artes como transformadores activos del conocimiento, y como constructores de esquemas conceptuales alternativos. El fin es modelar, de manera gradual, la capacidad de los individuos para organizar, construir e inventar formas de apropiación interdisciplinaria, sin perder la preferencia de su predilección profesional.

La perspectiva constructivista que el presente modelo adopta no está del lado del constructivismo radical ni considera como única la versión del socio-constructivismo. La experiencia educativa ha hecho analizar sus diversos planteamientos y tomar de ellos elementos pertinentes para crear un todo aplicable y coherente. De manera muy resumida,

⁴⁵ Cfr., L. S. Vygotsky *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Madrid, 1978.

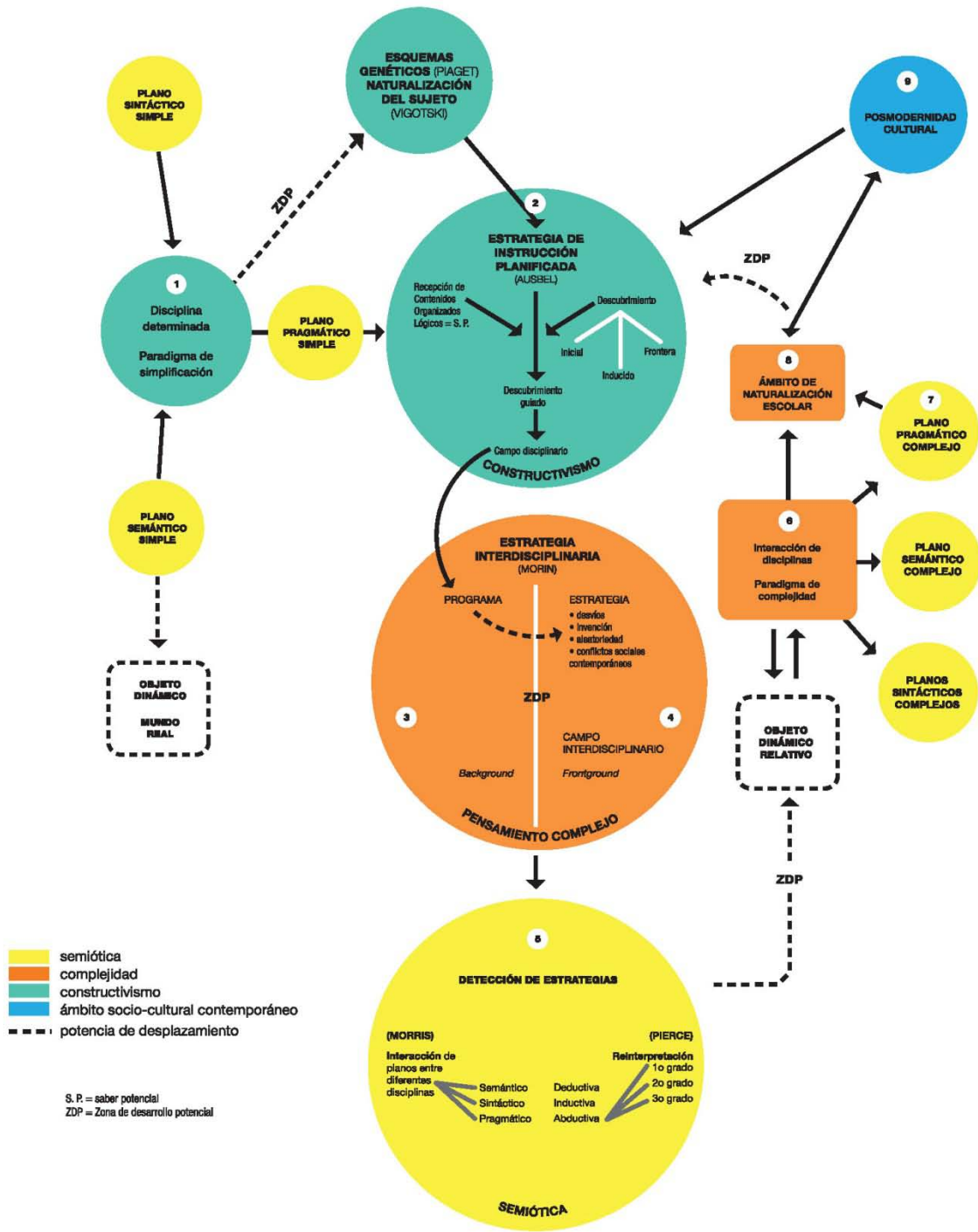
podemos decir que desde la perspectiva en que el presente modelo entiende el constructivismo, no se niega la presencia del mundo, pero sí se considera que el “orden” (cualquier orden) de la realidad no está en el mundo, sino en el sujeto (de aquí la importancia de todo sistema de representación, en especial el que produce las disciplinas artísticas). Tampoco se ha de negar lo matérico, siempre y cuando se entienda que incluso la noción de “materia” es un constructo.

3.2.5 La integración. Una propuesta de diagrama de flujo

A partir de los intercambios de puntos de vista, discusiones, reflexiones dentro de los seminarios antes mencionados⁴⁶ y fuera de ellos, en la práctica de diseños y aplicaciones metodológicas sobre planes de estudio, Chávez Mayol propone un plano general de modelos estratégicos interdisciplinarios, donde, de manera diagramática, se presenta la intervención de los tres marcos sistémicos, así como la manera en que éstos crean un flujo transformador recursivo.

⁴⁶ Ver nota 40.

PLANO GENERAL DE MODELOS ESTRATÉGICOS



Él nos explica:

En los círculos verdes está indicado el ámbito estratégico constructivo, constituyendo el proceso ideal de la plataforma disciplinaria tradicional. El marco autosistémico no se dirige en este caso a un sujeto sino a una comunidad artístico-académica diferenciada, con un sistema autónomo de actuación.

Los círculos y cuadros naranja muestran el ámbito estratégico de complejización, parte nuclear de la transformación interdisciplinaria.

Los círculos amarillos muestran el ámbito estratégico-semiótico que se extiende por todo el plano marcando las dimensiones analíticas.

El círculo azul muestra el espacio crítico del ámbito socio cultural contemporáneo y cómo se conecta en el ciclo.

Así entendido, el mapa se lee de izquierda a derecha; del conocimiento disciplinar simple (amarillo y verde) al conocimiento complejizado (naranja y amarillo); y de arriba a abajo: de la estructura autónoma disciplinaria con estrategias simples de aprendizaje (verde) a la propuesta de transformación interdisciplinaria (naranja) y de ahí a la detección de estrategias semióticas complejas (amarillo).

Los tres marcos permiten estructurar un plano interactivo donde se pueden observar las estrategias de la enseñanza planificada, y cómo estas se transforman bajo un campo interdisciplinario. De igual manera, se puede observar que los campos estratégicos son alimentados por modelos semióticos abductivos que intervienen en la transformación de planos de complejidad pragmática, que a su vez, retro-actúan sobre los propios campos disciplinarios en el desempeño profesional.

Se anexa el diagrama que permite imaginar un campo relacional de procesos donde participan todas las estrategias. Sin embargo, su lectura nos muestra una complejidad modelística de difícil comprensión que en principio parte de desarrollar todas las funciones de transformación en un solo plano. Es posible reconocer las rutas teóricas que toma la complejización interdisciplinaria, pero no es claro su flujo pragmático. La idea de crear dos lecturas, una de izquierda a derecha (de lo simple a lo complejo), la otra de arriba abajo (de lo constructivo a lo semiótico), reduce el proceso a una doble linealidad textual de difícil lectura.

3.3 DESPLAZAMIENTO A LAS DIFERENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS

En los apartados anteriores del presente capítulo se ha señalado la problemática que las instituciones dedicadas a la enseñanza del arte han venido enfrentando en los últimos años; se ha hecho también una descripción de las bases teóricas, así como del modelo de articulación con el que se inició el proceso. A continuación se mencionarán algunas de las aplicaciones más representativas del proyecto:

3.3.1 Cultura Integral

El Centro Nacional de las Artes se creó en 1994 con la intención de dotar de una nueva organización a las instituciones de enseñanza e investigación artísticas dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes y del Instituto Mexicano de Cinematografía: las cinco escuelas profesionales y los cuatro centros de investigación se ubicarían en un mismo emplazamiento para fomentar la interacción de alumnos, profesores e investigadores de las distintas disciplinas. Se pensó que su cercanía, y el que se desarrollaran en espacios comunes, propiciaría la concertación de proyectos.

En el ámbito de las nuevas instalaciones (de cada escuela, además de los espacios escénicos, la Biblioteca de las Artes, el Centro Multimedia) el concepto de interdisciplina tuvo un papel importante, pues dio pauta para la definición del proyecto ya que ofreció un nuevo espacio académico y artístico a la vinculación de escuelas y centros.

La revisión de los planes de estudio permitió su reestructuración y se consideró la integración de los mapas curriculares a partir de tres áreas: las materias específicas de la disciplina (Área Básica), un grupo de materias que permitieran al alumno incursionar en campos de conocimiento afines o útiles para su formación inicial (Área de Concentración Complementaria) y una materia común a todos, que haría énfasis en la formación reflexivo-cultural del artista (Área de Cultura Integral). Como ya se mencionó al inicio del primer capítulo, en las primeras incursiones del proyecto, el concepto interdisciplina se planteó con diferentes formas y con diversos matices.

A partir de seminarios de estudio y análisis para la definición de la materia se realizaron diferentes seminarios. El fundamento de los seminarios no residió simplemente en empalmar propuestas diferentes, sino en crear conocimiento a partir de problemáticas detectadas en el espacio educativo. Cultura Integral se concretó como una asignatura que forma parte de los planes de estudio de las siguientes licenciaturas: Artes Plásticas de la Escuela

Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”; Actuación y Escenografía de la Escuela Nacional de Arte Teatral, y Coreografía y Docencia de la Danza Clásica en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea.

La principal característica de Cultura Integral, de cara al diseño interdisciplinario curricular, es que se trata de un área de conjunción que sustituye la yuxtaposición de contenidos para plantear un área basada más en la estrategia metodológica que en la programática. Así, la definición de Cultura Integral parte de considerar su diseño, más que en términos de programa (entendido éste como “lo que está inscrito por adelantado”), en términos de estrategia, que puede definirse como el método de acción propio de un sujeto en situación de juego. Es interesante pensar, bajo estos planteamientos, las múltiples posibilidades que se abren en los procesos de educación y producción artísticas, e imaginar que contamos con el vasto campo informativo no como sistema reductivo y acotado sino como un sistema de múltiples combinaciones. Es un elemento significativo la distancia planteada entre programa y estrategia, como ya lo hemos definido. Entre los dos se construye una dinámica educativa que se distingue por su apertura y su carácter de investigación y construcción del conocimiento.

3.3.2 Concentración Complementaria

Concentración Complementaria es un diseño de aplicación metodológica que también se concretó en una asignatura nueva en las escuelas y que, a diferencia de cultura integral, su búsqueda puede estar dirigida a una temática específica o también ofrecerse como una integración interdisciplinaria. Se pueden así distinguir dos sentidos en su oferta:

1. Proponer cursos de *Concentración Complementaria Específicos* por escuela, bajo los criterios de ampliación curricular y extensión de sus intereses y habilidades, ya sea hacia campos artísticos afines o encaminados a las nuevas tecnologías y herramientas artísticas.
2. Proponer que los cursos de *Concentración Complementaria Interdisciplinarios* se abrieran como talleres en los dos últimos semestres de las carreras, donde confluyeran estudiantes de las distintas áreas artísticas a partir de los siguientes ámbitos: investigación, promoción y difusión, administración y experimentación.

3.3.3 Tránsitos

Si el proyecto interdisciplinario de *Cultura Integral* se propuso desde su inicio indagar diversas posibilidades teóricas para abordar, a partir de distintas disciplinas, un proyecto concreto; y si *Concentración Complementaria* funcionó

como un espacio que reforzaba y extendía la aplicación metodológica de saberes dentro de las licenciaturas, dirigiendo herramientas específicas hacia las fronteras con espacios de conocimientos, el proyecto *Tránsitos*, dentro de la misma dinámica de integración de saberes aplicados a la producción, y fundado en el concepto de *transdisciplina*, se dirige esencialmente a difuminar los límites que conforman el conocimiento disciplinar del individuo, para que con el empleo de otros métodos disciplinares transforme su propia actitud hacia el saber que posee, así como frente a la producción artística.

En otras palabras, el proyecto *Tránsitos* se propone como la contraparte del espacio de profesionalización de raigambre decimonónica, donde las categorías del conocimiento artístico están fuertemente delimitadas y producen concepciones fijas, inamovibles: danza, teatro, pintura, escultura, etc.

El proyecto *Tránsitos* no busca especializar a los participantes en los conocimientos que ya poseen y dominan, sino promover en ellos una actitud multidimensional que les permita comenzar procesos de intercambio, revalorización, tránsito y movilidad de sus propios saberes disciplinares.

Lo anterior debe suceder dentro de un acercamiento experimental y en un ámbito de confrontación y vinculación con otras disciplinas, haciendo énfasis, más que en los resultados objetivados de la producción, en los procesos de experimentación y reflexión que promueven formas distintas de comprender el quehacer artístico, y que permiten afrontar las interrogantes sobre la complejidad de nuestra actualidad de una manera no prevista.

Esto quiere decir que el énfasis curricular está puesto en el propio proceso de conocimiento que se desplaza y configura una visión vinculante.

Así, el proyecto concibe la necesidad de desplazar la experiencia interdisciplinaria (entendida como actividad cognitiva sobre un objeto de estudio que traslada los métodos de una disciplina a otra) hacia una actitud flexible sobre el conocimiento mismo, como una etapa de transición hacia la propuesta transdisciplinaria.

3.4 DESARROLLO METODOLÓGICO APLICADO. LAS ARTES PLÁSTICAS COMO PRIMER ÁMBITO DE INTEGRACIÓN

Es natural que cada espacio disciplinario responda de manera diferente a una propuesta de transformación, pues

se puede percibir en un principio como ajena a los hábitos académicos estabilizados; sin embargo, esto no debe entenderse como una incapacidad de prácticas futuras, sino más bien como una falta de costumbre en el ejercicio en procesos alternativos.

Así, cada grupo conforma una *comunidad de práctica* distinta, y los procesos de apertura se desenvuelven de manera diferente tanto en el tiempo como en el propio espacio.

Una vez integrados los tres procesos teóricos definidos en el presente capítulo (Cultura Integral, Concentración Complementaria y Tránsitos), se ha podido analizar las respuestas de las diferentes comunidades. El primer ámbito disciplinario que tuvo mayor contacto y afinidad fue el de las Artes Plásticas. Tanto los maestros como los estudiantes de La Esmeralda mostraron una participación más interesada en relación a otras escuelas, hubo de parte de ellos más constancia en el seguimiento del proyecto, quizá porque en algún sentido sus dinámicas de aprendizaje estaban más cercanas a los modelos de Cultura Integral.

También los seminarios dedicados a la revisión de los planes de estudio tuvieron primero repercusión en el profesorado de La Esmeralda; luego en los docentes de la licenciatura en coreografía, con un seminario de aproximaciones metodológicas perteneciente a la escuela de Danza Contemporánea.

Las escuelas con mayor dificultad para integrarse al proyecto han sido las de Música y Teatro, tal vez por una carga horaria demandante, estructurada según requerimientos técnico-académicos específicos. La escuela de Teatro fue reticente a integrar las materias interdisciplinarias como un elemento necesario dentro de la carrera, y la escuela de Música (que se integró más tarde al proyecto del CENART, en el año 1998) mostró cierta indiferencia, misma que hasta la fecha se refleja en la no integración de este proyecto en su plan de estudio.

La forma en que se ha desarrollado el modelo en su conjunto (con sus tres proyectos vinculantes: Cultura Integral, Concentración Complementaria y Tránsitos) permite detectar preferencias por la reflexión del propio quehacer dentro de algunas disciplinas, como es el caso de las Artes Visuales. Por este motivo, temas de filosofía, sociología, estudios visuales, análisis crítico, etc., han tenido gran influencia en la producción de proyectos plásticos. Esta experiencia empieza a crear interés en el espacio dancístico, y será necesario buscar nuevas estrategias de oferta y apropiación del conocimiento para una aproximación más consistente hacia el ámbito teatral y musical.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de esta tesis, a través de sus tres capítulos, se ha mostrado el proceso que da cuenta de quince años de evolución del proyecto académico del CENART, así como la transición paradigmática a la que responde su creación; también se ha analizado la construcción del modelo metodológico que, en su constante transformación, ha configurado una alternativa más acorde con las necesidades contemporáneas de la educación artística.

Como se ha podido ver, el principio interdisciplinario que dio nacimiento al Centro, después de múltiples contactos con otras propuestas académicas, seminarios de reflexión y discusión en foros, se concentró en una propuesta transdisciplinaria en la que se busca construir un marco teórico relativizante, marco que, a manera de axiomática común, pueda conciliar los intereses de las diferentes disciplinas, no sólo artísticas, sino también aquellas provenientes de las visiones sociales y científicas.

En el proceso de construcción del modelo se detectan dos niveles de adecuación: el primero busca integrar las diferentes propuestas artísticas disciplinarias a un proceso interdisciplinario; el segundo, dar el paso de una aproximación interdisciplinaria a una transdisciplinaria.

En el primer nivel se confirmaron en el CENART problemáticas ya detectadas en otros ámbitos universitarios en los que se han realizado propuestas de este tipo:

Se detectó una resistencia generalizada al cambio, en la que se han podido ubicar diferentes actores. Por una parte, los profesores que han participado en las escuelas durante un largo periodo y que han creado estrategias docentes que simplifican el proceso educativo disciplinario consideran, por lo común, que su experiencia les dice que sus clases funcionan bien y que una transformación donde se demanda el reconocimiento de otros saberes implicaría un tiempo extra de lectura y preparación de clase con el que no cuentan. La estabilización de los profesores en sus plazas limita en ocasiones la disponibilidad para participar en procesos de remodelación académica.

Las instituciones educativas, por otra parte, están constituidas bajo reglamentaciones académico administrativas que, en principio, dan estabilidad y fiabilidad a los procesos académicos, pero que por lo común configuran, de igual modo, cinturones que constriñen los necesarios procesos de transformación que demandan los continuos cambios culturales. Si

bien se crean cursos de actualización docente, éstos responden a la mejora de actividades académicas en el parámetro de lo ya establecido.

Como se vio en el primer capítulo, en el CENART se crearon dos estrategias de integración interdisciplinaria conectadas con la mayoría de las escuelas: Cultura integral y Concentración complementaria. Fueron dos materias que ofrecieron, como ya lo hemos analizado, un espacio de encuentro y experimentación. La falta de unidad metodológica académica provocó que no siempre coincidiera el discurso de los profesores de las propias escuelas participantes, celosos defensores de un saber especializado, con el de los profesores de las materias interdisciplinarias.

La población estudiantil se ha mostrado interesada en muchos casos por las posibilidades que ofrecen los intercambios entre escuelas y disciplinas, creando propuestas muy atractivas. Sin embargo, una parte de la comunidad ha preferido adecuarse a las indicaciones de los profesores de carrera, quienes consideran esas materias como ligeras o de poca profundidad disciplinar.

En cuanto al segundo nivel, el encuentro con los procesos transdisciplinarios, la problemática de apropiación ha sido diferente. Aquí se requiere entrar en dinámicas reflexivas de mayor complejidad, donde los participantes académicos interesados en la construcción del nuevo proyecto discuten y conjugan diferentes discursos tradicionales en una diversidad de lógicas de transformación. Se observa con claridad la estrategia metodológica en el diplomado *Tránsitos*, en el cual las prácticas de experimentación temática y movilidad reflexiva permiten la producción de proyectos en los que no sólo participan diferentes disciplinas, sino en los que también se relativizan los objetos de estudio, los procesos de producción artística y los fines propios de la investigación.

Es indudable que estos proyectos académicos, vistos como elementos de construcción de una metodología, se convierten en laboratorios de experimentación e investigación, representando un importante aporte en el reconocimiento de procesos educativos tendientes a la relativización del conocimiento, así como en la construcción de herramientas, trayectorias y rutas estratégicas para la formación y producción artística.

Sin embargo, cuando se intenta ver la transformación que han provocado en las escuelas ubicadas en el CENART se descubre la poca influencia que han tenido en la producción comunitaria o en la remodelación de planes de estudio. Esto se debe a dos importantes razones: la primera es que el CENART, creado en 1994 como un complejo para la educación, investigación y difusión de las artes, concentrado en la configuración de un modelo interdisciplinario, albergó en sus instalaciones a las Escuelas Superiores y los Centros de Investigación del INBA, instituto que por muchas generaciones

ha protegido las tradiciones artísticas del país y al mismo tiempo impulsado el estudio y aplicación de las visiones y prácticas aparecidas en la modernidad.

En la transición paradigmática comentada en el segundo capítulo se observa la actual necesidad de enfrentar las transformaciones del fenómeno artístico contemporáneo desde una visión relativizante, en la que toman primordial importancia las propuestas interdisciplinarias. Al CENART se le imaginaba como un espacio de cambio y encuentro con las nuevas dinámicas de producción artística. Sin embargo, la integración de las escuelas del INBA al CENART produjo el encuentro de dos visiones distintas que aportaron conflictos y problemáticas. Las tradiciones educativas artísticas, por parte de las escuelas y centros, contaban con la fatiga y endurecimiento de una larga historia administrativa, mientras que el Centro, lugar de foros y flamantes instalaciones, padecía la inexperiencia logística y académica que implica un nuevo proyecto.

Diríamos que, después de quince años, los dos ámbitos institucionales han aprendido a convivir desarrollando de manera conjunta proyectos de interés común. En este tiempo el CENART ha logrado consolidar propuestas para la formación artística desde sus áreas de Desarrollo Académico, Nuevas Tecnologías, Estudios de la Imagen, Educación a Distancia, Biblioteca y Programación Artística, impulsando la aparición de nuevos centros de arte, en diferentes entidades de la República. Ha posibilitado la constitución de la Plataforma sumando esfuerzos y consolidando proyectos conjuntos que han logrado reconocimiento nacional e internacional. Así, se ha creado una sólida maquinaria para los procesos de formación, producción y difusión de las artes. El modelo metodológico se integra y se extiende en el encuentro de redes comunicativas a nivel nacional e internacional así como los nuevos medios tecnológicos.

Aún cuando sólo se ha incidido de manera parcial en los procesos académicos de las escuelas y centros de investigación del INBA, ha sido muy importante la participación de una parte de la comunidad de profesores e investigadores del propio instituto, quienes han aportado su valiosa experiencia académica en la construcción de novedosos proyectos implementados en la Plataforma.

Como se ha indicado con anterioridad, la integración es parcial, puesto que los dos ámbitos responden a voluntades institucionales y académicas distintas, mismas que al encontrarse contrastan posturas que deberían ser complementarias. La relación compleja de los conceptos disciplina – interdisciplina – transdisciplina sigue siendo, en el Centro de las Artes, un forzoso tema de investigación sobre integraciones comunitarias.

Una segunda razón para la no integración de los modelos interdisciplinarios y transdisciplinarios en las escuelas del INBA, como se puede observar en el primer capítulo, ha sido la falta de continuidad en el desarrollo y aplicación del modelo académico del Centro de las Artes. El cambio de políticas, en sus diferentes direcciones, ha producido desplazamientos por caminos variados; en algunos momentos se ha favorecido la pedagogía tradicional, en otros, las propuestas epistemológicas complejas; o bien, se ha tomado como principio rector del Centro los cursos de creatividad y la promoción de espectáculos.

Es importante remarcar el fenómeno indicado en el capítulo primero, cuando un impedimento administrativo en el año 2000 provocó la expansión del modelo académico del Centro hacia nuevos espacios universitarios en el interior de la República. Así, el "proyecto CENART" tomó rutas de aplicación en Mérida (ESAY), en Puebla (UDLA), en Toluca (UAEM), en Baja California (UABJ) y en Sinaloa (DIFOCUR). La diversidad de comunidades universitarias, en donde se ha instrumentado la propuesta, abre una nueva oportunidad de construir procesos de investigación educativa aplicada a comunidades artísticas, permitiendo reconocer rasgos modelísticos de una problemática nacional y las transformaciones que permite el modelo en su contacto con nuevos espacios.

Como se puede ver el CENART, en cualquiera de sus proyecciones, se interna en el debate contemporáneo del arte y la educación, en las nuevas formas de aproximación a los campos de conocimiento y a las prácticas y procesos para la producción artística desde el uso de las tecnologías, con lo cual se intenta responder a las necesidades de nuevas generaciones que requieren miradas refrescantes para el abordaje de estos procesos.

Un último comentario en esta tesis es la importancia que puede tener evaluar el actual modelo académico del CENART, tratando de distinguir su influencia en el mediano y largo plazos. Ubicar el papel que tiene su propuesta de integración a una educación artística que comprenda las problemáticas surgidas en la llamada época posmoderna.

Pero, ¿desde qué lugar podría evaluarse este modelo? ¿Hay acaso, en nuestro país, maquinarias evaluadoras de las transformaciones de la educación artística en el nivel superior?

Ése es un nuevo reto que el propio proyecto Plataforma centro de las artes debe enfrentar. Es necesario, en principio, crear un proceso de investigación que estudie los elementos que debe tener un modelo de evaluación superior artística que no dependa de los criterios genéricos de los CIEES. Un Consejo Nacional para la Educación e Investigación de las Artes permitiría crear la plataforma de investigación académica necesaria para diseñar un modelo de evaluación que tenga criterios independientes de los correspondientes a la Ciencia y la Tecnología, que bien podría configurar una nueva

comisión o una extensión de la anterior, con el posible nombre de Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior Artística, que daría la información específica para que los procesos ANUIES – COPAES – CAESA pudieran distinguir, bajo un planteamiento académico diferenciado, la complejidad metodológica de un modelo relativo de investigación y creación profesional acreditable.

Es necesario discutir los objetivos, criterios, herramientas, etc., pertinentes para la comprensión de los procesos epistémicos artísticos y especialmente para los modelos educativos y proyectos académicos de nueva naturaleza.

Se observa, en este trabajo, el proceso histórico de construcción de un proyecto a lo largo de quince años, que se fortalece con logros paulatinos, constituyendo una fortaleza experimental. Nada está asentado como una verdad de conocimiento, sino como un camino en la investigación que puede atender los complejos procesos de la educación profesional, mismos que requieren, siempre, una mirada que vigile y anuncie tanto sus logros como sus dificultades, dando cuenta de las dinámicas de transformación de una cultura artística.

ANEXO I

CENTROS DE FORMACIÓN Y PRODUCCIÓN

CENTRO	AÑO DE CREACIÓN	OFERTA GENERAL DE DISCIPLINAS	PERFIL DISCIPLINARIO DISTINTIVO
Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras de Michoacán (CMMAS)	2000	Música y arte sonoro	Arte sonoro
Centro Dramático de Michoacán para la Formación y Creación Teatral (CEDRAM)	1996	Teatro	Teatro
Centro de Arte y Nuevas Tecnologías (CANTE)	1997	Arte y nuevas tecnologías	Arte y nuevas tecnologías
Centro de Formación y Producción Gráfica de Colima "La Parota"	1996	Gráfica	Gráfica

Centro de Formación y Producción de Grabado "Museograbado" (Zacatecas)	2007	Gráfica	Gráfica
Centro de Formación y Producción Coreográfica de Morelos	1996	Danza contemporánea	Danza contemporánea

ANEXO II

CENTROS DE LAS ARTES

CENTRO	AÑO DE CREACIÓN	OFERTA GENERAL DE DISCIPLINAS	PERFIL DISCIPLINARIO DISTINTIVO
Centro de las Artes de Mexicali, Baja California	2005	Música, danza, teatro, artes plásticas, literatura, difusión artística.	Música y danza
Centro de las Artes de Ensenada, Baja California	2006	Danza, vinculación arte-ciencia,	Danza
Centro de las Artes de San Agustín Etlá, Oaxaca	2006	Artes plásticas y visuales, diseño textil, literatura.	Artes plásticas y visuales, diseño textil, literatura.
Centro de las Artes de Guanajuato (Salamanca)	2002	Teatro, danza, cine, fotografía, gráfica, composición musical, gestión cultural.	Gráfica, danza y composición musical.

Centro de las Artes de San Luis Potosí Centenario	2007	Artes escénicas, artes visuales, literatura, artes populares y oficios, nuevas tecnologías, transdisciplina.	Interdisciplina
Centro Sinaloa de las Artes Centenario (Culiacán)	2009	Artes plásticas y visuales, arte y nuevas tecnologías, arte sonoro, pedagogía de las artes, gestión cultural.	Por ser un Centro de reciente creación, aún no posee un perfil disciplinario distintivo
Centro de las Artes Hugo Argüelles Veracruz	2004	Danza, artes escénicas, pedagogía de las artes.	Artes escénicas
Centro de las Artes de Zamora	2007	En proceso	En proceso

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Barrett, William y Aiken, Henry D. *Philosophy in the Twentieth Century*. Anthology. Volume One. Random House. Nueva York. 1962.

Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI. México. 1998.

Martínez de la Escalera, Ana María *et al.* *Interdisciplina, escuela y arte*. Antología. Tomo I. CONACULTA. México. 2004.

Martínez de la Escalera, Ana María *et al.* *Interdisciplina, escuela y arte*. Antología. Tomo II. CONACULTA. México. 2005.

Chávez Mayol, Humberto. "La enseñanza artística y semiótica". En el Primer Foro de la Licenciatura en Artes Plásticas. UAEM. Toluca. México. 2001. Publicado en: Roberto de la Torre *et al.*, *Primer foro de la licenciatura en artes plásticas*, UAEM. Toluca. México. Págs. 117-126.

Deledalle, Gérard. *La filosofía de los Estados Unidos*. Editorial Tecnos. Madrid. 2002.

De Ventós, Xavier Rubert. *El arte ensimismado*. Anagrama. Barcelona. 1999.

Dewey, John. *El arte como experiencia*. Editorial Paidós. Barcelona. 2000.

Dewey, John. *Democracia y Educación*. Ediciones Morata S. L. Madrid. 1995.

Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Editorial Paidós. Barcelona. 1989.

Eco, Umberto. *Signo*. Editorial Labor. Barcelona. 1994

Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del arte*. Paidós. Barcelona. 2002

Efland, Arthur D., Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Editorial Paidós. Barcelona. 2003.

Elkins, James. *Why Art Cannot Be Taught*. University of Illinois Press. Urbana y Chicago. 2001.

Everaert-Desmedt, Nicole. *Le processus interprétatif, introduction a la sémiotique de CH.S. Peirce*. Pierre Mardaga. Liège. 1990.

Faerna, Ángel Manuel. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Siglo XXI Editores, S.A. Madrid. 1996.

Fukuyama, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta. Barcelona. 1994.

Hook, Sidney. *John Dewey. Semblanza Intelectual*. Editorial Paidós. Barcelona. 2000.

- Liotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. Planeta-Agostini. Barcelona. 1993.
- Lomba Fuentes, Joaquín. *Principios de filosofía del arte griego*. Antrophos. Madrid. 2001
- Michaud, Yves. *Enseigner l'art? Analises et réflexions sur les écoles d'art*. Editions Jacqueline Chambon. Nîmes. 1993.
- Morin, Edgar. *El Método I, II, III y IV*. Editorial Cátedra. Madrid. 1991.
- Morin, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona. 1992.
- Morris, Charles. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Editorial Paidós. Barcelona. 1985.
- Palmade, Guy. *Interdisciplinariedad e ideologías*. Narce, s/a Ediciones. Madrid. 1979.
- Parret, Herman. 1993. *Semiótica y Pragmática*. Editorial Edicial. Buenos Aires. 1993.
- Peirce, Charles S: *Escritos filosóficos*. El Colegio de Michoacán. Zamora. 1997.
- Peirce, Charles S. *La ciencia de la semiótica*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 1986
- Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Editorial Diada. Sevilla. 1995.
- Pozo, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid. 1999.
- Putnam, Hilary. *El pragmatismo. Un debate abierto*. Editorial Gedisa. Barcelona. 1999.
- Read, Herbert. *Educación por el Arte*. Editorial Paidós. Barcelona. 1999.
- Rorty, Richard. *Consecuencias del pragmatismo*. Editorial Tecnos, S.A. Madrid. 1982.
- Schara, Julio César (compilador). *Diálogos Interdisciplinarios. Arte y sociedad. Universidad Autónoma de Querétaro, Colección Argumentos*. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. Distribuciones Fontamara, S.A. México. 2009.
- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1998.
- Venturi, Robert. *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Gustavo Gili. Barcelona. 1994.
- Vygotsky, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós. Barcelona. 1995.

HEMEROGRAFÍA

- Chávez Mayol, Humberto. "Interpretación; elementos dinámicos". En el Coloquio "Hacia otra historia del Arte", Museo Rufino Tamayo, México, 2001. Revista CURARE, No. 18-19, México, junio 2001-junio 2002. Pág. 89.

Everaert-Desmedt, Nicole *et al.* "Utopía y Práxis Latinoamericana". En *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 13. No.40, enero-marzo 2008. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Zulia. Venezuela.

Mitchell, W. J. T. "Art, Fate, and the Disciplines: Some Indicators", *Critical Inquiry* Volume 35, Number 4, Summer 2009 (www.journals.uchicago.edu).

Mota, Raúl. "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, número 3, 2002 (www.revistapolis.cl).

Ramírez, Juan Antonio. "Catecismo breve de la posmodernidad (notas provisionales)", *REVISTA La luna de Madrid*, Madrid, 24 de enero 1986.

DOCUMENTOS

Chávez Mayol, Humberto. *Marcos de organización: la necesidades de propuestas inter y transdisciplinarias permeando los modelos educativos*. Estudio Mouffetard, 2007. Documento inédito proporcionado por el autor.

CONACULTA – INBA, *Reordenación del Sistema Nacional de Educación e Investigación Artística Profesional*, Documento del archivo histórico del CENART, 1992, p. xvi.

Dirección de Asuntos Académicos CENART, *Ideario Académico del Centro Nacional de las Artes* (Documento interno de los archivos de la Dirección de Desarrollo Académico), 1997.

Dirección de Asuntos Académicos CENART, *Reflexiones sobre el Programa Curricular Interdisciplinario del CENART* (Documento interno de los archivos de la Dirección de Desarrollo Académico), 2001.

Dirección de Asuntos Académicos, *FORO: Interdisciplina, Escuela y Artes* (Informe de evaluación. Documento interno de los archivos de la Dirección de Desarrollo Académico)

Fundamentación teórica. Las nociones de inter y trans-disciplina en el proyecto interdisciplinario del CENART (Documento interno de los archivos de la Dirección de Desarrollo Académico), 2007.

"Interdisciplinary problems in Teaching and Research in Universities" OECD Publications Center, 1972.

Peirce, Charles S. "Tricotomías. MS 1600", Archivo Peirce 1888, Harvard. 1999. Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/gep/Trico.html>. Fecha de consulta: 13-abril-2010

Peirce, Charles, S. "¿Qué es un signo? MS 404", publicado parcialmente *Collected Papers* 2.281, 285, 297-302. Archivo Peirce 1894. Harvard. 1999. Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/gep/Trico.html>. Fecha de consulta: 13-abril-2010