



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

La cultura como pretexto estético en la enseñanza
de las artes visuales y el diseño.
Una crítica desde una estética dialógica performativa.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN EN ARTES VISUALES Y DISEÑO

PRESENTA:

LUIS MAURICIO SALAZAR ALARCÓN

TUTOR PRINCIPAL

DR. EUGENIO GARBUNO AVIÑA

FAD

CO TUTORES

DR. SALVADOR JUAREZ HERNÁNDEZ

FAD

DR. IVÁN MEJÍA RODRÍGUEZ

FAD

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. BERTA ALICIA ARISPE PITA

FAD

DRA. TANIA DE LEÓN YONG

FAD



Universidad Nacional
Autónoma de México

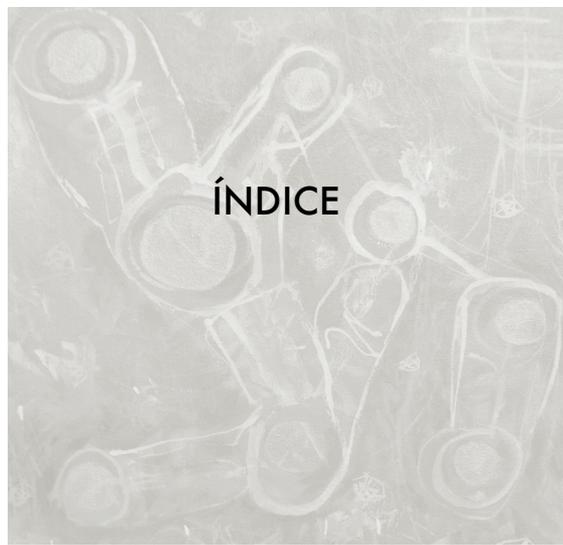


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.



Introducción **5**

0.1 Tema	5
0.2 Justificación	6
0.3 Punto de partida y origen del tema	7
0.4 Experiencia personal con el objeto de estudio	9
0.5 Hipótesis	10
0.6 Objetivos	10
0.7 Metodología	11
0.8 Estructura por capítulos	13
0.9 El estado de la cuestión	13

Capítulo 1. Eje 1: Diálogo/conflicto **17**

1.1 Dialógica	17
1.2 Diálogo y conflicto	19
1.3 Dialéctica/analéctica	20
1.4 El Conflicto	22
1.5 Los eventos dialógicos	27
1.6 Relación de lo dialógico en la pedagogía, cultura y educación artística.	29

Capítulo 2. Eje 2: Educación+Dialógica= Educación dialógica **31**

2.1 Definición de conocimiento.	31
2.2 Educación como transmisión del conocimiento	35
2.3 La Educación como realidad idealizada, educación como mito	36
2.4 Educación y Pedagogía	39
2.5 Pedagogía dialógica	45

Capítulo 3. Eje 3: Cultura+Diálogica= Cultura dialógica **49**

3.1 Cultura	49
3.2 Diálogo y cultura: interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad	59
3.3 Conflicto y cultura: Poscolonialismo/decolonialismo	66
3.4 Estética poscolonial y estética decolonial	67
3.5 Decolonialismo, globalización y resistencia	71
3.6 Decolonizar el conocimiento	74
3.7 La cultura dialógica en la globalización	77

Capítulo 4. Eje 4: Educación dialógica + Arte = Educación artística dialógica **79**

4.1 El artista que transmite conocimiento: el artista/pedagogo.	79
4.2 Las metodologías desde la relación arte-pedagogía	83
4.3 Las propuestas metodológicas de los artistas/pedagogos	86

Capítulo 5. Estética dialógica performativa (aportaciones) **91**

5.1 Estéticas en diálogo/conflicto.	92
5.2 Arte en alteridad	94
5.3 Arte dialógico	99
5.4 Estética dialógica	101
5.5 Estética dialógica performativa	103
5.6 Estética dialógica performativa en educación artística	107
5.6.1 Replantear el concepto de arte desde una multiestética y una poliestética	110
5.6.2 Metodología de estética dialógica-performativa en educación.	111
5.7 La cultura como pretexto en la educación artística.	112
5.7.1 Políticas sobre cultura	112
5.7.2 Lineamientos sobre cultura en la UNAM	114
5.7.3 Replantear la institución universidad desde una poliuniversidad	117
5.8 Reestructurar las carreras de Artes y Diseño	123

Conclusiones **127**

Anexos **131**

Anexo 1. Programas y contenidos para las asignaturas de Performance; y Performance y tecnología, para el nuevo plan de estudios aprobado en el 2013.	131
Anexo 2. México, país megadiverso. México potencia cultural	147
Anexo 3. El taller de las perversiones	154
Anexo 4 Definición de Performance	159
Anexo 5 El concepto de Estética	163

Fuentes **177**

Fuentes bibliográficas	177
Fuentes de internet	180
Fuentes hemerográficas	183
Ponencias y conferencias	187
Tesis	188



Introducción

0.1 Tema

La actividad del artista se concibe tradicionalmente orientada a la producción; sin embargo, en la práctica, otra de las funciones del artista es la enseñanza de las artes. Actualmente la profesionalización del profesor de artes, ha comenzado a considerarse como una especialidad y campo de investigación, principalmente desde las Artes, y desde la Pedagogía. Aunque al ser el problema central de la actividad de un profesor la transmisión del conocimiento, las aportaciones también provienen de áreas como la Sociología, Filosofía y Psicología.

En el título de la investigación se enfatiza en el término “enseñanza de las artes visuales y el diseño”, pues “enseñanza”, responde a objetivos más cercanos a un proceso de adiestramiento. Por otro lado, el entender “educación artística”, desde el concepto de “educación”, responde a un proceso de ideologización, pues el concepto de educación es la concepción de una “realidad” en donde el ser humano se perfecciona. Al identificar qué es lo que se busca mejorar en el ser humano, se evidencia que el proceso educativo está circunscrito a un contexto ideológico.

El conocimiento es la interpretación de la experiencia de la realidad de una forma particular. Al educar, tradicionalmente el profesor transmite una interpretación de la realidad; “educar” se concibe, tradicionalmente, como transmisión de conocimiento.

En el área de artes, sin embargo, sucede otra situación, se busca desarrollar una interpretación de la realidad, por lo que el papel del profesor de artes, no es el de transmitir un conocimiento, sino apoyar a desarrollar interpretaciones de la realidad; es decir apoyar a construir a cada artista su propio conocimiento.

La dificultad para entender la educación artística con estas características es que, al formar parte de un sistema ideológico, este concibe la función y los objetivos del arte.

El conocimiento que se transmite en la educación del arte, desde una postura ideológica, es una interpretación que busca a mantener, reproducir o imponer el imaginario de una cultura dominante.

El reconocimiento de una multiculturalidad en equidad, implica una educación artística que señala la importancia del papel del Arte, como medio

de una transformación cultural. El papel del profesor de arte adquiere relevancia, pues se convierte en investigador, además de productor, que, al integrar el diálogo y el reconocimiento de otredades, conforma un proceso de cambio cultural justo.

0.2 Justificación

1 Luis Canmitzer escribe que la educación artística es un fraude¹, pues de los egresados de una carrera de artes, únicamente un veinte por ciento pueden integrarse a una galería y vivir de su producción; otro veinte por ciento de los egresados se pueden integrar a una institución educativa y dedicarse a la enseñanza.

Sobre esta afirmación, la formación como profesor de arte, como una especialidad, debería ser contemplada en los objetivos y contenidos de la licenciatura en artes.

2 La Educación artística, en este siglo, se está comenzando a considerarse como un campo de conocimiento en sí mismo. Los investigadores² analizan desde una historia de la educación artística, a la educación artística para proyectos y grupos específicos. La educación artística, está por consolidarse como una actividad que requiere de una formación especializada y específica.

3 México es una potencia a nivel cultural³; su riqueza multiculturalidad se esta reconociendo recientemente. La “Ley de derecho a la cultura⁴”. forma parte de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos desde el año 2017; algunos de sus artículos se vinculan directamente con el área de las artes.

El desarrollo de la cultura desde el área de las artes requiere de una preparación en el tema que podría resultar en un área de especialización. Una alternativa al sesenta por ciento de los egresados que no pueden vivir de su producción o insertarse en el área de docencia, sería integrarse a un mercado laboral desde el vinculo entre artes y cultura.

4 La UNAM es una escuela pública. La búsqueda de un beneficio social⁵, debería ser parte de los objetivos de la formación del egresado. Una educación que busca el desarrollo de expresiones estéticas de grupos en estado de inequidad, debería ser parte del compromiso del egresado.

¹ Camnitzer, Luis. “La enseñanza del arte como fraude”. (Texto de la conferencia del artista en su exposición en el museo de la Universidad Nacional de Bogotá. Marzo del 2012).

² Las propuestas más importantes pueden revisarse en el capítulo cuatro.

³ Anexo 2 México, país megadiverso, México potencia cultural.

⁴ Ley de Cultura y derechos culturales. Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Ley general de cultura y derechos culturales. 19 de Junio de 2017. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf

⁵ “1 Que pertenece a una sociedad o tiene por mira sus estructuras y condiciones. (...) 2 Que concierne a la consideración o estudio de la sociedad (...)”. Nicola Abbagnano. *Diccionario de Filosofía*. México: F.C.E. 2004. 985.

0.3 Punto de partida y origen del tema

a) Punto de partida.

El título de la investigación, inicialmente, era “Pedagogías radicales en la enseñanza del Performance. La enseñanza artística como proceso performativo”. El interés sobre el tema surge a partir de que, en el 2012, realicé la creación de contenidos para dos asignaturas nuevas: Performance y Performance y tecnología, (cuyos contenidos completos pueden verse en la sección de anexos)⁶. Su aceptación, como asignaturas nuevas en el plan de estudios en el 2013, es lo que detona esta investigación, pues el performance en su enorme capacidad de integrar campos de conocimiento, procesos, formas de exhibición, materiales y soportes, planteaba el problema sobre cómo enseñarlo, valorarlo y comercializarlo.

Las asignaturas entrarían en el 2016, aunque en el 2015, con el término del contrato laboral en la FAD, tuve que replantear la investigación doctoral, pues la investigación ya no contaría con un espacio para realizar las de prácticas, documentarlas y evaluarlas a partir de una asignatura.

Decidí replantear la investigación enfatizando el problema de la educación artística al problema de una realidad cultural heterogénea, que puede aplicarse tanto a una localidad, a un grupo social, a una realidad nacional o de otro país.

El cambio laboral abrió otras posibilidades, pues me permitió analizar un problema mayor, que a la vez está particularizado, y que durante el proceso de investigación se presentaba de forma recurrente en preguntas y comentarios.

Ejemplos de estas situaciones se presentaron tanto en la FAD, como en escuelas de provincia, en las que tuve la oportunidad de establecer relaciones, tanto en algunas prácticas previas, como en la interacción que surgió a partir del contacto entre grupos de investigación.

Por ejemplo, una de estas situaciones, que me cuestionaron sobre el problema de la educación estética se presentó en una propuesta de tesis de Licenciatura. El alumno tenía el espacio para realizar un programa específico en artes, para una comunidad de Veracruz. En la propuesta de “un programa específico”, las preguntas eran sobre si iba a desarrollar los imaginarios de esa comunidad, o si el proyecto sería sobre las imágenes que se creaban localmente, lo que dirigiría la investigación hacia lo vernáculo. En realidad, lo que pretendía el alumno era llevar las prácticas artísticas que se realizaban en la FAD a Veracruz, sin una reflexión sobre el entorno y referentes culturales; pero su pregunta detonó en mi investigación esa cuestión sobre realizar un proyecto para un entorno específico y su validez a nivel institucional.

En otra ocasión, durante una visita de trabajo en Guanajuato, con el grupo de investigación de esa localidad, tuve la oportunidad de conversar sobre mi proyecto con el Director de la Facultad de Artes. Uno de sus comentarios fue que uno de los problemas resultantes de la globalización era que los planes de estudio en artes y diseño se aplicaban sin considerar aspectos

⁶En el Anexo1 pueden verse los contenidos que se integraron como asignaturas optativas, en el plan de estudios. Programa y plan de estudios de la Licenciatura en Artes visuales. Tomo II . Fecha de aprobación H. Consejo Técnico 22 Marzo 2013. Fecha de aprobación de los CAAH y A: 27 de Agosto 2013. Performance y Performance y tecnología

regionales, lo que repercutía en una repetición de formas y resultados. En esta plática, me comentó el caso de una comunidad de Guanajuato que se dedicaba a hacer rebosos, y cómo se planteó la actividad como un taller alterno, con perspectiva desde la producción artística. El taller de reboso fue, al cabo de un tiempo, el que tuvo más proyección al exterior, frente a los talleres tradicionales, como pintura o escultura.

En Coahuila, platicando con el director de esa Facultad, me explicaba que tenía un problema con los alumnos, pues los talleres tradicionales ya no eran tan solicitados, y que si bien, le parecía que una parte importante era que la producción artística fuera contemporánea, no encontraban como refrescar las artes tradicionales.

En Oaxaca, en Pinotepa Nacional, en 2016, para el sexto semestre del doctorado me invitaron a dar una clase, el problema del lugar era diferente, a pesar de la enorme imaginería, usos de color, tradiciones, el problema era sobre qué hacer para vivir del diseño gráfico en su ciudad. Y si la formación que recibían sería suficiente para trabajar en un lugar como la Ciudad de México, pues en su localidad las necesidades en diseño son muy básicas.

Las problemáticas sobre cómo abordar los contenidos en la educación en artes y diseño, hicieron que me percatara que cada localidad requería un diseño de contenidos particulares, que permitieran al egresado integrarse en un mercado laboral, pero también tomar consciencia de su contexto y aprovecharlo, para realizar una propuesta que sea una aportación, mas que una reproducción de patrones.

b) Origen del tema.

El origen del tema surgió al hacer la pregunta sobre ¿Cómo enseñar arte?

La formación que te ofrece la licenciatura tiene como objetivo la producción, pero no la enseñanza. Cuando preguntas a los profesores de arte ¿cómo adquirieron las herramientas para enseñar su asignatura? Te responden que:

1) investigaron por su cuenta o, 2) tomaron como modelo algún profesor. La educación artística va de la formación autodidacta, a mantener una especie de genealogía del saber (que pasa de profesor a alumno). En el primer caso se forman en base a la intuición; en la segunda opción, se heredan los aciertos, pero también los errores

Al revisar lo que era “educación”, me encontré con propuestas diferentes, que provenían de diversos campos de conocimiento, como la pedagogía o filosofía; pero también desde las artes. La educación es un problema transdisciplinario⁷.

La educación artística puede tomar diferentes posturas, reflejo de la aportación de diferentes áreas de conocimiento, por lo que no es un territorio

⁷ La transdisciplina es un esquema de investigación que incluye múltiples disciplinas que no se organizan jerárquicamente (como sí lo hacen en el caso de la interdisciplina) y que se enfoca en problemas compartidos y en la contribución activa de los participantes fuera del ámbito académico, como los tomadores de decisiones (ver Brandt, et al. 2013). Sin autor. Luis Enrique Eguiarte Fruns. (Editor) “Transdisciplina”. *OIKOS*=19 (2017). ISSN: en trámite. <http://web.ecologia.unam.mx/oikos3.0/index.php/articulos/17-recuadros/322-transdisciplina>

definido, pero al mismo tiempo es un campo de conocimiento en sí mismo, con problemáticas específicas.

Por otro lado, México tiene una variedad de culturas presentes en su territorio; una educación artística que se implementa de forma genérica a cada lugar y población, elimina las particularidades de cada grupo y con esto la riqueza de la diversidad cultural, de la que México es potencia. El origen del tema sobre ¿Cómo debería ser la educación artística? dio paso a ¿Cómo debería ser la educación artística en un entorno multicultural, como México?

El tema sobre el papel del profesor de arte, que puede realizar investigación en educación artística con enfoque multicultural, abre un panorama de investigación, con resultados y estrategias diversas.

0.4 Experiencia personal con el objeto de estudio

En relación con el tema mis anteriores investigaciones de licenciatura y maestría se encuentran en la línea de educación artística.

En la tesis de licenciatura⁸ integro al performance como elemento didáctico en la enseñanza del dibujo. Sobre este apartado, en los anexos⁹ puede verse un artículo de la revista de la FAD que escribí sobre el tema. Un aspecto interesante es que, al inicio, al proponer la investigación de licenciatura, no se podía reconocer desde la relación del performance con la educación, ni siquiera en espacios especializados como el ex Teresa; donde al proponer un curso me dijo la coordinadora que el performance era arte y no educación¹⁰.

La relación arte/pedagogía la continué en maestría, donde revisé como se enseñó dibujo en distintas épocas. Esto sirvió para hacer una introducción al performance, desde el área de dibujo¹¹. La experiencia previa y referentes teóricos, sirvieron para proponer dos asignaturas nuevas: Laboratorio de performance y Laboratorio de performance y tecnología, las cuales fueron aceptadas en el nuevo plan de estudios. Los programas y sus contenidos pueden consultarse en la zona de anexos.¹²

Con la experiencia en la relación dibujo-performance-educación, las prácticas se llevaron a otras escuelas de la república; y en el 2008, se presentaron algunos trabajos durante la semana de la performance, en Durango.

En el 2012, una vez aceptados las asignaturas nuevas ofrecí un curso en la FAD, con el título de Introducción al performance. Ahí me percaté de otro

⁸ Luis Mauricio Salazar Alarcón. *El performance dibujístico. El performance como apoyo didáctico en la enseñanza del dibujo.* (Tesis de licenciatura. UNAM). 2009.

⁹ Anexo 3. El taller de las perversiones (el performance dibujístico).

¹⁰ Algo similar ocurrió con la tesis presente, en donde por el uso de la palabra estética, uno de los sínodos me dijo que era una tesis de historia del arte. Creo que conceptos como transdisciplina son difíciles de entender desde el área de artes, cuando se concibe únicamente a partir del artista productor y no de artista/investigador.

¹¹ Luis Mauricio Salazar Alarcón. *Bocetando con la línea del tiempo. Introducción al Performance.* (Tesis de Maestría. UNAM). 2012.

¹² Anexo 1. Programa de contenidos para las asignaturas de Performance; y Performance y tecnología, para el nuevo plan de estudios aprobado en el 2013.

aspecto de las asignaturas sobre performance que había propuesto: el cómo enseñarlo. El curso era teórico-práctico; así que sobre lo teórico hice una síntesis de los programas. La parte práctica, por el tiempo tan limitado (el curso fue de 20 horas) fue sobre un tema elegido al azar.

Pensé en inicio que estarían interesados únicamente los alumnos de artes, mi sorpresa fue que había alumnos de diseño que también estaban interesados en el tema. Durante el curso surgieron aspectos interesantes, pues en la escuela los alumnos se dedican a otras actividades, por ejemplo, hay músicos, actores, bailarines y gente que practica artes circenses, tanto en artes como en diseño. Las posibilidades de integrar o de explorar el tema desde la transdisciplina, se dio de forma natural. La relación con otras áreas de conocimiento, como la pedagogía desde la educación, o la sociología, desde la cultura sirvió para replantear la investigación doctoral, e intuir investigaciones venideras.

0.5 Hipótesis

Una cultura no es homogénea, cada grupo que la constituye tiene sus formas de interpretar la realidad, que se traduce, a su vez en conocimiento de la realidad. Los imaginarios de cada grupo son expresados en sus objetos estéticos, por lo que sus prácticas estéticas (y sus conocimientos) se encuentran en estado de diálogo y conflicto. Es necesario implementar en la educación artística un arte en alteridad que propicie una estética dialógica, que propicie el desarrollo de una multiculturalidad en estado de equidad.

0.6 Objetivos

Objetivo general. Hacer una crítica a la educación artística tradicional desde una estética dialógica performativa.

Objetivos particulares por capítulo

Capítulo 1. Objetivos particulares.

- 1 Definir el concepto de dialógica.
- 2 Distinguir el concepto de diálogo del de conflicto.
- 3 Comparar los conceptos de dialéctica/analéctica.
- 4 Definir el concepto de conflicto.
- 5 Explicar el evento dialógico.
- 6 Relacionar lo dialógico en la pedagogía, cultura y educación artística.

Capítulo 2. Objetivos particulares.

- 1 Definir el concepto de conocimiento.
- 2 Reconocer el proceso de la educación como transmisión del conocimiento.
- 3 Explicar porque la educación es una realidad idealizada.
- 4 Comparar los conceptos de educación y pedagogía.
- 5 Destacar las ideas principales sobre pedagogía dialógica en Freire.

Capítulo 3. Objetivos particulares.

- 1 Definir el concepto de cultura.
- 2 Contrastar el concepto de cultura a partir del diálogo entre culturas.
- 3 Relacionar el concepto de cultura a partir del conflicto en la relación Poscolonialismo/decolonialismo.
- 4 Destacar la relación cultural en la estética poscolonial y estética decolonial.
- 5 Relacionar el concepto de decolonialismo, con el proceso de globalización y resistencia.
- 6 Cuestionar el conocimiento a partir del proceso de decolonización.
- 7 Estimar el papel de una cultura dialógica en la globalización.

Capítulo 4. Objetivos particulares.

- 1 Reconocer la figura del artista/pedagogo.
- 2 Revisar las metodologías desde la relación arte/pedagogía.
- 3 Analizar las propuestas metodológicas de los artistas/pedagogos.

Capítulo 5. Objetivos particulares.

- 1 Estimar el valor de las estéticas en estado de Diálogo/conflicto.
- 2 Deducir el concepto de “Arte en alteridad”, desde el concepto de alteridad.
- 3 Explicar el concepto de “Arte dialógico”.
- 4 Aportar el concepto de Estética dialógica.
- 5 Aportar el concepto de Estética dialógica performativa.
- 6 Justificar una estética dialógica-performativa en educación artística.
- 7 Predecir el concepto de cultura como pretexto en la educación artística.
- 8 Predecir una reestructuración de las carreras de Artes visuales y Diseño.

0.7 Metodología

El método que se está utilizando para esta investigación es cualitativo; sobre todo porque se toma como base el análisis de la cultura, la ideología, las creencias, el imaginario y la relación que ejerce sobre el objeto estético, el cual, desde su enseñanza, en la educación artística, se conceptualiza como arte, diseño, artesanía u objeto cotidiano, determinando su valoración y los procesos para generarlo e interpretarlo.

La relacionalidad como forma de legitimación, resistencia o cambio, complejiza el proceso de enseñanza, pues no es posible analizar la experiencia estética y sus productos en una cultura únicamente desde los campos de conocimiento legitimados e institucionalizados, pues forma parte de un complejo determinado desde múltiples aspectos; por ejemplo, desde la economía, adquiere otras interpretaciones; pues el valor que el objeto artístico adquiere, además de tener un valor simbólico, también tiene un valor monetario, el cual le impide que sea un producto de acceso a toda a toda la población y se convierta en un objeto propio de una clase social, que es la que define muchas de sus características.

Se utiliza fundamentalmente un método de teoría fundamentada, para llevar a cabo acciones que se sustenten en diferentes teorías. Las cuales sustentan reflexiones y conclusiones.

El uso de lo performativo se utiliza como elemento metodológico. Brisa M. P. Da algunas características de lo es el uso y aplicación de una metodología performativa a un proceso de investigación y producción desde lo estético, (en el que se incluyen la investigación escrita, es decir, el teorizar). En este caso señalando lo estético como forma relacional cultural, como expresión de estos imaginarios.

Los siguientes puntos, son aspectos sobre lo que es una metodología o metodologías performativas:

- Metodologías inestables y en constate reconstrucción, se plantean en base al problema, no en base a lo sabido.
- Estrategias metodológicas venidas de diferentes disciplinas no sólo artísticas, sino también científicas y humanistas que en su conjunto permiten encontrar soluciones a los problemas establecidos al interior del trabajo. [Por lo cual, un acercamiento desde una escuela filosófica en particular, en éste tipo de proceso, no se encuentra].
- La negación del ensayo, el aquí y el ahora como permanente búsqueda. [La experiencia en lo cotidiano y las formas como sucede forman parte confrontar lo investigado]
- La práctica artística como medio de conocimiento o ejercicio crítico. [Que la investigación parte del ejercicio crítico]
- La pregunta y el problema como principio de creación.¹³

Una aproximación metodológica ya forma parte de algunos trabajos de investigadores, que, aunque no la nominan de esa forma, en la práctica mantiene relación con esta forma de trabajo.¹⁴

¹³Brisa M. P. “¿Transdisciplina y performatividad?” Ponencia en el marco de ACT01. Museo Benjamin Vicuña Mackenna. Escaner cultural, Revista virtual de arte contemporáneo y nuevas tendencias. ISSN0719-4757. (Santiago de Chile. Museo Benjamín Vicuña Mackenna),11 de Mayo, 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.revista.escaner.cl/node/1581>

¹⁴ Por ejemplo, las investigaciones y escritos de Pierre Bourdieu, no guardan una relación con una escuela filosófica en particular. Al realizar este tipo de proceso, cuestiona tanto la parcelización del conocimiento, el cual para ser reconocido tiene que establecer una relación de continuidad, en la que se reafirman en el proceso las creencias previas y su adscripción a una sistematización de conocimiento. El proceso de investigación se avala en la confirmación de referentes y hechos, reproduciendo tanto los supuestos como los posibles errores; lo que deja de lado la posibilidad tanto de creación como de reinterpretación. El conocimiento de este tipo no es más que una consolidación de una serie de supuestos que se reproducen. El conocimiento no solo es una reproducción de supuestos, sino que tiene que ser confrontada y cuestionada con la experiencia cotidiana, de esta manera se vuelve crítica, y guarda durante el proceso, la posibilidad de cambio social desde el cuestionamiento de los supuestos y su validez.

0.8 Estructura por capítulos

Los primeros cuatro capítulos buscan generar los referentes para llegar a la propuesta del capítulo cinco. Por lo que en el:

Capítulo 1. Se establece la relación de diálogo-conflicto, al final del capítulo se señala como se relacionará con el arte, pedagogía, cultura y educación artística, en los siguientes capítulos.

Capítulo 2, Se señala la relación entre educación con la dialógica (que se presentó en el capítulo 1). En el capítulo 2 se define el concepto de conocimiento y su relación con la educación y la pedagogía, llevando el proceso a la pedagogía dialógica.

Capítulo 3. Las culturas se encuentran en estado relacional con otras culturas, lo que genera a partir de la relación, diferentes denominaciones; La colonización del conocimiento de una cultura a otra, genera una situación de diálogo /conflicto, en donde frente a la globalización aparecen movimientos de resistencia. Desde el terreno del arte se analiza la estética poscolonial y decolonial como búsqueda de conceptos y proceso propios desde la periferia.

Capítulo 4. Se muestra la relación del arte con la pedagogía, que al establecer una relacionalidad o diálogo generan la figura del artista pedagogo, el cual problematiza en la educación artística desde el terreno de las artes.

Capítulo 5. Se señalan las aportaciones a partir de las referencias de los otros capítulos. Se señala la importancia de estéticas en diálogo-conflicto, producto de la multiculturalidad. El reconocimiento de las diferencias es un reconocimiento de la otredad, lo que puede generar un arte en alteridad. Se señala la importancia del performance, como soporte de arte en alteridad, pero un “performance en alteridad y dialógico”, pues, así como hay pintura de paisaje y pintura mural, también en el performance existen particularidades. El arte es una concepción euro centrista, que categoriza los objetos a partir de este referente, por lo que se propone el término estética. Se replantea como estética dialógica performativa; la cual se lleva al terreno de la educación artística, como una “educación estética” como un proceso que abarca un universo más amplio. Se replantea la universidad desde una poliuniversidad y la estética desde una poliestética. Se presentan algunos lineamientos sobre cultura en la UNAM y fragmentos de la ley sobre derecho a la cultura, que forma parte de la constitución y marca un enfoque en la educación artística; sobre estos datos se describe la necesidad de reestructurar las carreras de Artes Visuales y Diseño Gráfico.

0.9 El estado de la cuestión

El alemán Herbert Read describe en “Al diablo con la cultura”¹⁵ como en la antigua URSS, el estado pagaba un sueldo al artista y este se comprometía a realizar cierta cantidad de obras a petición y del gusto de la clase trabajadora. Lo que implica que sin importar el sistema ideológico el artista no es libre de

¹⁵ Herbert Read. *Al diablo con la cultura*. Argentina: Ediciones Godot. 2011

ejercer libremente su creatividad, pues se encuentra supeditado, tanto a lo social, como a lo económico.¹⁶ La independencia económica se encuentra en relación con la libertad creativa.¹⁷ La educación te prepara para realizar una actividad, actividad por la cual se recibe a cambio una remuneración. La institución llena una necesidad social, con ciertos contenidos para que el individuo pueda integrarse a una estructura cultural. Si no puede lograr esto existe un problema en la forma como está planteada la educación.

El brasileño Paulo Freire, en “La educación como práctica de la libertad”¹⁸, describe su trabajo como alfabetizador. Freire inicia en Brasil una serie de círculos de cultura. Su trabajo como alfabetizador, iba acompañada una serie de grabados realizadas por artistas, en donde se analizaba las imágenes en relación con el trabajo de cada persona como constructores de la cultura. Freire en “La pedagogía del oprimido”¹⁹ explica que es necesario aprender a escribir para poder expresar y generar una transformación en la cultura. El diálogo es necesario para realizar cambios que integren a todos los seres humanos. Al diálogo contraponen el antidiálogo, como proceso que busca separar e implantar el pensamiento del conquistador.

El brasileño Boaventura de Souza Santos, en “Decolonizar el saber, reinventar el poder”²⁰ explica que todo ser humano tiene derecho al conocimiento, y que el proceso imperialista occidental ha consumado un “epitemicidio masivo” que ha privado a la humanidad de un acceso a conocimientos alternos. Propone que nuevos conocimientos deben fundarse desde una epistemología del sur no imperial. El proceso decolonizador es un ejercicio de justicia, pues el conocimiento colonizante afecta cada aspecto de la vida, produciendo seres erróneos. La emancipación social parte de la labor decolonial en donde la teoría está ligada a la práctica.

Boaventura de Souza Santos en “La universidad del siglo XXI”²¹ describe que el neoliberalismo ya ha integrado a la educación, la cual se está volviendo un negocio transnacional, lo que pone en riesgo las universidades públicas. Propone un conocimiento poliuniversitario, donde se pueda elegir una opción mercantil o una conexión con la comunidad. El conocimiento poliuniversitario se encuentra en relación con un contexto y que desde su aplicación dialoga con otros conocimientos. La universidad se convierte en punto de encuentro con grupos, con diversos intereses económicos, políticos, sociales, tecnológicos.

¹⁶Herber Read escribe: “En una sociedad vigorosa la promoción del arte corre por tres causas: en lo social, por apreciación; en lo económico, por protección; y en lo esencial, por la libertad: He aquí las tres bases de que depende la vida del arte: apreciación, protección y libertad”. Herbert Read. *Al diablo con la cultura*. 108.

¹⁷ “El artista puede ganarse el sustento por dos maneras: vendiendo sus obras al público o merced a la posesión de ingresos que no dependan de su actividad artística. Pese a cuanto se ha dicho en contrario, creo que la independencia económica es la única base firme para la actividad creadora”. Read. *Al diablo con la ...*, 108.

¹⁸ Paulo Freire. *La educación como práctica de libertad*. México: Ed. Siglo XXI. 1997.

¹⁹ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra nueva, 1970). Edición en PDF

²⁰ Boaventura De Souza Santos. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce. 2010.

²¹ Boaventura De Souza Santos. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural editores. 2007.

En el terreno del arte varios artistas han desarrollado proyectos educativos. Joseph Beuys, en la entrevista que le hace Clara Bodenmann-Ritter. en “Joseph Beuys. Cada hombre un artista”²² propone una Universidad libre donde todo el mundo pueda ingresar y que el eje de la enseñanza sea el arte.

El chileno Luis Canmitzer en la “Didáctica de la liberación”²³ describe que el arte conceptual de Sudamérica tiene una relación con lo social, que lo diferencia del de Europa, por lo que tiene que ser considerado como un movimiento aparte. Él lo llama conceptualismo latinoamericano y sobre esta reflexión señala, además, que Latinoamérica no puede considerarse en bloque, pues los movimientos artísticos de cada país que conforman Latinoamérica, tienen características que se relacionan con sus propios referentes y problemáticas. Canmitzer considera en su ensayo “La enseñanza del arte como fraude”²⁴, que el egresado de arte no puede vivir de su trabajo, por lo que la educación en artes beneficia a quienes especulan con el arte.

La cubana Tania Bruguera da clases en su casa y únicamente acepta a diez artistas del todo el mundo y un teórico que se dedica a escribir sobre el proceso. Claire Bishop registra el proceso de Bruguera en “Proyectos pedagógicos: ¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?”²⁵ en donde Bruguera propone un arte útil, que desarrolle artistas comprometidos socialmente.

El canadiense Georges Laferrière en “La pedagogía puesta en escena”²⁶ propone la pedagogía por proyecto, en donde la educación artística se adecua a objetivos específicos, por ejemplo, en el caso del museo tiene diferencias a la educación escolar; Laferrière concibe el trabajo del profesor de artes como una especialización de la pedagogía, y propone el concepto del artista/pedagogo, a partir de la especialización.

El mexicano Pablo Helguera en la “Pedagogía en campo expandido”²⁷ propone el término “transpedagogía” en donde concibe la enseñanza del arte, desde el terreno del arte, como un tipo de arte emergente, al utilizar los soportes del arte; en donde se evita procesos de la pedagogía tradicional.

²² Clara Bodenmann-Ritter. *Joseph Beuys. Cada hombre un artista*. Conversaciones en documenta 5-1972. 1998. La balsa de la medusa. Visor distribuciones S. A. España

²³ Luis Camnitzer. *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Edición CENDEAC 2009. http://document.tips_luis_camnitzer-didactica-de-la-liberacion.pdf

²⁴ Luis Camnitzer. “La enseñanza del arte como fraude”. Texto de la conferencia del artista en su exposición en el museo de arte de la Universidad Nacional de Bogotá, marzo del 2012.

²⁵ Claire Bishop. *Proyectos pedagógicos: ¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?* Estados Unidos: Ed. Verso. 2012. 241-250.

²⁶ Georges Laferrière. *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. España: Ñaque editora. 1997.

²⁷ Pablo Helguera. *Pedagogía en campo expandido*. http://Pedagogia_no_campo_expandido_-_8BienalSpanish.pdf



CAPÍTULO 1

Eje 1: Diálogo/conflicto

En el capítulo 1 se definirán los conceptos de diálogo y de conflicto, pues el conflicto, como discrepancia entre puntos de vista, da origen al diálogo. El diálogo verdadero implica opiniones sobre un asunto en el que se tienen perspectivas diferentes; pues el confrontar opiniones similares o parecidas, da como resultado un consenso disfrazado de diálogo. El conflicto está presente en el diálogo, aunque generalmente el conflicto no se señala como detonador del diálogo. La dialéctica es el estudio del diálogo. Se piensa generalmente que el resultado del diálogo es la unión de opiniones diferentes en una tercera, que reúne a las dos posturas discrepantes. La analéctica como parte de la dialéctica señala la posibilidad de no llegar a un acuerdo; el diálogo tendría como fin el reconocimiento de posiciones diferentes, de otredades, más que la integración o acuerdos. El capítulo desarrolla estos referentes pues serán de utilidad para entender como la dialógica incide en áreas como la educación, la cultura y el arte, en donde la diversidad de opiniones implica entender que una concepción de educación sin diálogo, más que educar se convierte en una manera de acallar diferencias. La educación, entre la que se encuentra la educación artística, al mantener un dominio y control sobre las ideas de grupos que opinan diferente, se torna en un proceso para implantar o mantener un sistema ideológico.

1.1 Dialógica

La dialógica estudia el diálogo y sus características. El diálogo se plantea principalmente desde el lenguaje verbal, pero es posible relacionarlo a otras formas de comunicación y relación, (visuales, corporales, económicas, sociales, etc.). El ser humano, como productor de discursos, es el que permite que la comunicación dialógica se convierta en espacio activo.

El diálogo es uno de los tres principios básicos de la complejidad²⁸, pues implican un juego de opuestos, que produce un orden/desorden. El diálogo

²⁸Podemos establecer tres principios básicos de la complejidad:

Lo dialógico: Nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos. Se puede afirmar que la dialógica está inmersa en el diálogo constructivo y deconstructivo y que ella es una media hija de la dialéctica. Puesto

como forma cultural institucionalizada tiene una serie de reglamentaciones, que son formas de deslegitimar, a su vez, el resultado de un proceso de diálogo que no sigue esta reglamentación.²⁹ El diálogo se convierte en herramienta desde donde se ejerce y legitima el poder.

El diálogo, se convierte en herramienta de liberación y equidad, en el reconocimiento de otras formas de interpretación de la realidad. El análisis de las características en el que acontece el diálogo, evidencia el objetivo del mismo; tanto como una forma de lograr y legitimar un consenso institucional, como táctica para cuestionar supuestos, o como manera de mostrar diversidades.

La comunicación dialógica es aquella donde se puede intercambiar palabras, preguntas, tener opiniones a través de nuestras conversaciones, la que se encuentra en nuestra actividad cotidiana, en las entrevistas, discursos, foros, etc. Es la base de todo discurso escrito, como la prensa escrita, los manifiestos, la correspondencia y la literatura en general. [...]El diálogo es la base del estudio: ya que es utilizado diariamente y en todo momento con los compañeros, profesores, incluso contigo mismo, en una exposición, prueba, etc.³⁰

El diálogo se relaciona también con la conducta y la forma como genera comunicación entre espacios, tiempos, estructuras, en sí en todo aquello en donde la cultura genera discursos. El lenguaje genera imágenes, de ahí que la imagen por sí misma, sea motivo de un diálogo interno, íntimo, en relación a lo que plantea una imagen externa. En un primer acercamiento, el diálogo es la reunión de las imágenes externas frente a las internas. En los referentes compartidos y personales, los cuales completan y proponen una visión del mundo integrado, desde la imagen.

En un segundo acercamiento, es la posibilidad de que en el espacio no sólo existan imágenes impuestas (como en la publicidad), sino también en la capacidad de proponer y exponer imágenes de forma personal, y/o grupal. Una

que hay una complementariedad entre dos realidades que son, al mismo tiempo, antagónicas. Por ejemplo, hay una relación dialógica entre los principios de orden y desorden, y, entre ambos, producen organización y complejidad. [...]

Recursividad organizacional: [...] Todo lo que es producido regresa sobre aquello que lo ha producido en una especie de ciclo continuo, asimismo auto - constitutivo, auto - organizador y auto - productor. [...]

Lo Holo gramático: No sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Así como la localidad está en lo nacional y lo nacional en la localidad o la globalidad en lo nacional y lo nacional en la globalidad.

Luis Rafael García Jiménez, *Edgar Morín: la complejidad y la incertidumbre histórica*. Monografias.com. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.monografias.com/trabajos57/edgar-morin/edgar-morin2.shtml>

²⁹Por ejemplo, el papel del experto en un proceso de diálogo, se convierte en elemento legitimador de un resultado. La elección de ciertos expertos determina el resultado, pero lo interesante resulta cuando los expertos no se ponen de acuerdo. Para Antonio Gramsci el papel del intelectual en una cultura se convierte en elemento legitimador de una sociedad hegemónica. La estructura escolar sin embargo es la que define los conocimientos y su validez, a su vez que es la que produce y legitima al intelectual.

³⁰Joshua Lowery. *Dialógica, definición*. Scribd. 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://es.scribd.com/doc/131936984/Dialogica-definicion>

visión del mundo con la capacidad de ofrecer una réplica a los imaginarios impuestos desde la imagen es una visión dialógica.

1.2 Diálogo y conflicto

El proceso de diálogo, como el del conflicto, requiere de ciertas reglas para que la resolución no sea manipulada. En este caso el diálogo implica el reconocimiento del otro y de la forma de experimentar el suceso de forma válida y legítima, en donde el diálogo afecta a ambas partes; lo que permite complementar el conocimiento del suceso por la contraparte. Las relaciones que surgen del diálogo, constituye un proceso en donde el sentido del significado es una construcción en conjunto, que involucra a los diversos fragmentos que constituyen una cultura.³¹

El diálogo implica el deseo de conocer y comunicarse con el otro, más allá de las construcciones y estereotipos culturales. En el proceso, se integran visiones diferentes, permitiendo acuerdos más equilibrados en el reconocimiento de una heterogeneidad. “El diálogo es un proceso horizontal de interacción comunicativa que busca el entendimiento y la transformación positiva y respetuosa de los participantes”.³² En el diálogo, sin embargo, las minorías empoderadas pueden intervenir y manipular el proceso para sus fines. El conocimiento resultante del diálogo, afecta a ambos interlocutores, por lo que es responsabilidad que el proceso sea equilibrado; integrando lo racional a lo emocional. Como consecuencia se va creando una acción, un cambio, en la forma de percibir al Otro.³³

El diálogo, como proceso estético y educativo, puede incidir en la estructura cultural. El cambio en la percepción permite redescubrir la experiencia cultural, a través de los ojos de los otros.

³¹ Kolangui, T. y Parra citan a Bohl, el quien define el diálogo como: “Una corriente de significado que fluye dentro y a través de los implicados [...] y este significado compartido es el aglutinante, el cemento que sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades. El diálogo, cuyo prefijo *dia* significa “a través de”, es el resultado de un proceso de cooperación y de trabajo conjunto para construir significados comunes a los interlocutores”. Tamara Kolangui Nisanof y Luz Paula Parra Rosales. *El diálogo para la resolución de problemas*. México: Ed. LIMUSA. 2013. 40.

³² No existe una taxonomía precisa sobre el diálogo y es necesario tratar de avanzar hacia ese propósito. Esta situación parte del hecho de que hay múltiples definiciones del diálogo, desde aquellas que privilegian el intercambio de ideas a aquellas que aluden a un encuentro empático, en el que además de ideas se movilizan emociones y sentimientos de la personas para construir confianza, relaciones y vínculos. Arce Rojas, Rodrigo. *Aclarando conceptos relativos al diálogo transformador*. Perú: Servindi. Comunicación intercultural para un mundo más diverso. 10 agosto 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://www.servindi.org/actualidad/110781>

³³ Gracias al diálogo las partes en conflicto aprenden a intercambiar argumentos que permiten entender mejor la situación o problema que enfrentan y/o llegar a un acuerdo que sea mutuamente provechoso. Con el diálogo se busca comprender las ideas y sentimientos de las partes a través de las palabras y las expresiones. Estas acciones tienen la capacidad de generar cambios en los actores que las practican, y estos cambios aumentan si se pone voluntad e intensidad. Por eso mismo, un diálogo verdadero y efectivo da como resultado un cambio mutuo en las percepciones, más que un cambio individual. Tamara Kolangui Nisanof & Luz Paula Parra Rosales. *El diálogo para la resolución de problemas*. México: Ed. LIMUSA. 2013. 40.

El diálogo tiene varios niveles. No es que se privilegie un aspecto sobre otro, sino que esta situación permite matizar diferentes aspectos. La emoción, por ejemplo, es un nivel que quizá no sea importante en una situación económica, pero influye en la manera en que se interpretan los resultados. Emoción y sentimiento dentro del arte puede ser sin embargo un elemento importante en la interpretación y desarrollo de un proyecto artístico.³⁴

El arte en la actualidad, más que crear una definición cerrada y delimitada, de lo que es arte, provoca diversas relaciones entre áreas de conocimiento; de las cuales toma métodos, conceptos y procesos; enriqueciendo y difuminando las fronteras, tanto del concepto de arte como los límites entre otras disciplinas. El diálogo establece conexiones entre diversos planos, niveles, áreas y formas de conocimiento, tanto de aquellos que son legitimados e institucionalizados, como en aquellos que no tienen reconocimiento, tanto por ser emergentes como por encontrarse en la periferia.

1.3 Dialéctica/analéctica

El propósito tradicional del diálogo es generar un sentido nuevo, que integre diversos discursos. Desde la educación, el proceso que surge del diálogo, a partir de la dialéctica³⁵, matiza el problema y las soluciones, a partir de integrar diferentes planteamientos sobre un problema.

³⁴ Arce Rojas, Rodrigo. *Aclarando conceptos relativos al diálogo transformador*. Perú: Servindi. Comunicación intercultural para un mundo más diverso. 10 agosto 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://www.servindi.org/actualidad/110781>

³⁵La bibliografía sobre el tema es inmensa. Miles son los textos escritos en los últimos años sobre la dialéctica. Algunos, verdaderamente, no dicen nada, como por ejemplo *Qué es la dialéctica* de Henry Lefebvre. Otras obras, en cambio, que se sitúan en un nivel óntico-dialéctico, diríamos, como la de Georges Gurwitsch *Dialéctica y sociología*, no tendrán valor fundamental para nosotros, ya que buscamos un horizonte más radical. Hay otros autores, como H. Marcuse en *Razón y revolución*, que comienzan ya un camino. Sin embargo, pensamos, el camino no ha sido enteramente transitado y por ello mucho está por hacerse. La dialéctica, como veremos, es un método (del griego *metà-hódos*) o un camino, un movimiento, radical e introductorio a lo que las cosas son. El método dialéctico es el inicio mismo. La cuestión ha sido planteada por todos los grandes filósofos. Pero, tantas serán las dialécticas cuantos sean los sentidos radicales del ser. Distintas son las dialécticas porque distintas son las épocas en que fueron formuladas en la historia del pensar. Sin embargo, y de todos modos, todas las dialécticas parten de un *factum* (de un hecho), de un límite *ex quo* o punto de partida. Desde ese *factum* la dialéctica partirá hacia una u otra dirección, según el sentido del ser (el sentido determina la dirección) y por ello será muy diferente el punto de llegada, el *hacia dónde* (*ad quem*) del movimiento dialéctico. En todos los casos, nos importa indicarlo expresamente, el punto de partida es el mismo: para unos se llama la «conciencia natural» (por ejemplo Hegel o Husserl: *natürliche Bewusstsein*) o «actitud natural» (la fenomenología); para otros «opinión transmitida» (*tà éndoxa* en Aristóteles) o lo meramente «opinable» (*dóxa* platónica); por último «comprensión existencial» (el nivel óntico o existencial de un Heidegger), por citar algunos ejemplos. Las diversas dialécticas se comprenden no sólo por el punto de partida (que será considerado en diversos grados de negatividad), sino igualmente por el *hacia-dónde* se dirige el movimiento dialéctico: en un caso *hacia el ser* que se impone Aristóteles), en otro *hacia la subjetividad* que pone el ser (Kant). Por nuestra parte, superando en esto no sólo la posición sartreana sino también la heideggeriana, intentaremos una nueva formulación de la cuestión dialéctica para recuperar una «exterioridad» despreciada por el mismo pensar existencial, que, por su parte, ha

El proceso dialéctico integrado en la educación del arte y del diseño, evita caer en una visión totalitarista (en donde las soluciones están definidas).

No tener un sistema de valores claros trae consigo la especulación, pero no abrir la discusión desde el diálogo, cierra el proceso creativo, limitándolo. Especulación y limitación son dos problemas que desde una visión dialéctica se hacen visibles. El arte de ésta manera, deja de ser, o un adorno, o un reproductor del imaginario empoderado, para ser un elemento cuestionador y transformador.

El proceso dialéctico tradicional es el siguiente:

[Desde un punto de vista hegeliano clásico] La dialéctica como visión del mundo quiere decir que se enfatiza el conjunto, la interrelación y el proceso (o cambio) como características fundamentales de la realidad. Se ve el conjunto como una suma de sus partes, ya que para analizar cada parte ha de ponérsela en relación con el todo. Por otro lado, aunque la visión enfoca el todo, lo reconoce como complejo. Resalta la polaridad inherente a cada cosa o sistema, que está representada por fuerzas polares llamadas “tesis” y “antítesis”, y el proceso de cambio lleva a la “síntesis” que es el resultado de esas fuerzas.³⁶

El estudio de la producción de objetos artísticos se vuelve dinámico a partir de la cantidad de visiones, de relatos que integren diversidades. Lo que resulta en un proceso que hace referencia a lo complejo frente a lo unidimensional.³⁷

En este sentido Enrique Dussel³⁸ plantea que el proceso de diálogo se encuentra en relación con la cultura y a sus sistemas de creencias/valores/saberes, por lo que los resultados del proceso de diálogo se refieren a planteamientos y referentes propios de una cultura.

El imponer procesos y saberes a otras culturas, como resultado de un “proceso dialéctico”, se torna en un proceso colonizante, que no mira a otras culturas, sino las interpreta a partir de sus referentes.

dejado ya atrás a la modernidad subjetualista. Enrique Dussel. *Método para una Filosofía de la liberación*. (España: Ediciones Sígueme. 1974). 15 y 16.

³⁶Díaz-Berjumea et al “*El enfoque terapéutico de Marsha Linehan en los trastornos borderline*”. (Publicado en la revista No 13. Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis. 2011).

³⁷La tensión entre esas fuerzas existentes en cada sistema es lo que mueve al cambio, pero el nuevo estado no está libre tampoco de nuevas contradicciones. Por tanto el cambio es considerado continuo y esencial en la vida. [...] la aplicación de estos principios a la hora de concebir el caso lleva los autores a pensar en este en términos que podríamos ver cercanos a la teoría del pensamiento complejo de Morín (1990) [...] resultado de causas múltiples, más que de causas simples. Díaz-Benjumea, María Dolores J., M. M. Linehan y B. N. Cochran. “El enfoque terapéutico de Marsha Linehan en los trastornos borderline”. Publicado en la revista No 13. Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis. 2003. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.aperturas.org/revistas.php?n=017> <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000236&a=El-enfoque-terapeutico-de-Marsha-Linehan-en-los-trastornos-borderline>

³⁸Enrique Dussel. *Método para una Filosofía de la liberación*. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. España: Ediciones Sígueme. 1974.

El Otro se convierte en algo imaginado, o inexistente, sin injerencia en el proceso de diálogo, pues no se le reconoce en toda su complejidad, sino desde una visión fragmentada. La identidad es impuesta a partir de la visión de los grupos empoderados que son los que definen su participación, el valor de su participación o la incapacidad para participar en los procesos de diálogo. Éstos grupos no reconocidos quedan a expensas de lo que se decide por ellos.

El proceso dialéctico se convierte en legitimación de una imposición a grupos que no pueden acceder y participar en estos procesos. Algo similar a lo que ocurría en los inicios de feminismo, donde las mujeres no podían votar, y no participaban en las decisiones y procesos de diálogo a pesar que las decisiones tomadas, las afectaran (en México, el voto femenino aparece hasta los años sesentas).

Dussel explica que los países latinoamericanos no tienen esta representación en los procesos de diálogo mundiales, por lo que él propone el método análectico³⁹, en el cual, desde el reconocimiento y servicio al otro, es como se supera el papel de la dialéctica (como elemento que busca en la totalidad encontrar conocimiento), que en el proceso se convierte en un dominio totalitario.

La analéctica propone encontrar otros significados, que superen los determinismos. “Éste pensar ana-léctico, porque parte de la revelación del otro y piensa su palabra, es la filosofía latinoamericana, única y nueva, la primera realmente postmoderna y superadora de la europeidad”.⁴⁰ La analéctica se mueve hacia las periferias, estableciendo relación con otros saberes y formas de transmisión del conocimiento. El papel determinista que define y legitima lo que es el arte, su función, lo que debe de ser enseñado y cómo, deja de tener validez desde los etnocentrismos y se abre a otros procesos y saberes; permitiendo replantear la función del objeto estético, su validez y su valor. En este sentido, es posible tanto la construcción de estéticas latinoamericanas, como la construcción de procesos de enseñanza desde las periferias.

La dialéctica revisada desde ésta perspectiva, permite el reconocimiento del otro, permite el “...estar en esa relación, la única en que se realiza el saber, entendido como el retorno a sí, desde el otro. Conocer significa en su esencia, reconocer al otro, estar situados en un retraso o en una temporalidad que se muestra constitutiva del saber”.⁴¹

1.4 El Conflicto

El conflicto, como forma de relación, busca evitarse pues implica una confrontación, sin embargo, “la verdad es que el conflicto es la esencia misma de la vida. (Conflicto=choque)”.⁴² Desde una posición institucional, el conflicto se interpreta con connotaciones negativas, pues siempre implica cambios o

³⁹ Dussel. Método para una Filosofía de la liberación...,1974.

⁴⁰ Dussel. Método para una Filosofía ..., 182.

⁴¹Leonardo Samona. *Diferencia y alteridad*. Madrid: Ediciones Akal, 2005. 82.

⁴² Vargas-Mendoza, J. E. *Manejo del conflicto. Apuntes para un seminario*. Asociación Oaxaqueña de Psicología, A. C. 2009: pág. 6. Acceso 18 de Septiembre de 2017 . <http://www.conductitlan.net/seminarios/manejo/conflicto.pdf>
https://sbfff54fa660e541b.jimcontent.com/download/version/.../manejo_conflicto.pdf

modificaciones en las relaciones que existen dentro de la estructura cultural, social o personal. La definición de conflicto es amplia y se está redefiniendo desde diferentes áreas de conocimiento, pues implica, a su vez, diferentes formas como se aplica o se utiliza en cada campo.

El concepto de conflicto⁴³ es muy elástico, y ha sido estirado y moldeado según el propósito de cada área de conocimiento. “En su sentido más amplio parece abarcar todo, desde la guerra hasta la elección de un helado. De todos modos, las distinciones entre conflicto y ausencia de conflicto son poco claras,

⁴³ Vázquez Gutiérrez hace una revisión de las principales formas como se define el conflicto desde diferentes áreas que van desde la Psicología a sociología:

Desde un contexto general percibimos el conflicto como un fenómeno de características cambiantes y complejas en el que su principal eje de nacimiento es una incompatibilidad de intereses entre dos o más individuos en interacción (Vázquez Gutiérrez, 2011: 250) un proceso interactivo que se da en un contexto determinado (Fisas, 2002:29-30). Otros autores estudiosos del conflicto exponen sus definiciones desde el ámbito de interacción social del individuo, al ser todos seres sociales por naturaleza, se define al conflicto como un producto de tal condición, por ejemplo:

Munduate & Medina (2006) desde su enfoque de los conflictos organizacionales, nos expone que cuando dos personas tiene diferentes percepciones acerca de un determinado tema, aspecto o problema y se necesitan mutuamente para solucionarlo, hablamos de la existencia de un conflicto.

Rubin, Pruitt y Hee en 1986, aportan una definición en la que plantean que el conflicto significa diferencia de intereses percibida o una creencia que las partes en sus aspiraciones normales no pueden alcanzar simultáneamente (Redorta, 2004).

Gonzales y Capitel Martínez, lo definen como una divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse de manera simultánea o conjunta (Gorjon & Stelle, 2008)

Para Johan Galtung el conflicto es una incompatibilidad de metas u objetivos y, a veces, incompatibilidad en los medios a utilizar para arribar a las metas u objetivos (Rozembulm de Horowitz, (2007). Una situación que sucede entre, al menos, dos partes independientes, y que se caracteriza por unas diferencias percibidas sobre la misma realidad y que ambas partes evalúan como negativa (García-Longoria Serrano, 2009: 161)

En otras líneas de estudio, nos encontramos con definiciones referentes a las reacciones del individuo, si actuamos ante u conflicto con una manifestación agresiva en defensa de los intereses o con algún tipo de respuesta.

Soler (2009: 36), describe el conflicto como una situación en la cual un grupo humano se encuentra en oposición a otro u otros grupos en razón de que tienen o persiguen intereses incompatibles, para su existencia se requiere una discrepancia que traiga consigo violencia, es decir, furia, engaño, peleas, agresión, insultos, acoso o gritos.

Para Freud (1983) el conflicto, desde el mismo análisis de la interacción de grupos sociales, consiste en un enfrentamiento por choque intencionado entre dos seres o grupos de la misma especie, que manifiestan los unos respecto de los otros, una intensión hostil, en general a propósito de un derecho, y que para mantener, afirmar o restablecer el derecho, tratan de romper la resistencia del otro, eventualmente por el recurso de la violencia, la que puede, llegado el caso, tender al aniquilamiento físico del otro.

Y por último, desde las perspectivas psicológicas, mencionaremos una definición del conflicto que parte desde la propia percepción del individuo, es decir, como producto de la propia contradicción intrapersonal en la que cada uno se enfrenta a dualidades entre el querer hacer y el poder hacer como nos menciona Lewin, quien conceptualizó el conflicto como resultado de una contradicción entre la intención de realizar algo y la contraposición a ello (Redorta, 2004).

Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez. *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Tesis doctoral. Doctorado en intervención social y mediación. Facultad de trabajo social. Universidad de Murcia. 2012. 66-68.

en el mejor de los casos, y en el peor, esas nociones no se distinguen en absoluto”.⁴⁴

El conflicto, es un proceso, al igual que el diálogo, en donde se encuentran puntos en común y aspectos antagónicos; aunque puede interpretarse de forma generalizada como un mecanismo excluyente, que resguarda un proceso o concepto cerrado. Así, mientras que el diálogo señala una integración, el conflicto enfatiza una exclusión.

Diálogo = Inclusión del Otro

Conflicto = Exclusión del Otro

Cuadro 1. El diálogo busca integrar y valorar otros conocimientos. El conflicto, busca eliminar o rechazar, silenciar u omitir otros conocimientos.

Así “...existe una persistente tendencia a considerar todo conflicto como malo, susceptible de *eliminación completa* siempre que haya “buena voluntad”, “comprensión”, etcétera, y como básicamente diferente a la “cooperación”. La dicotomía cooperación-conflicto ha llegado a un punto en que un término se define por la ausencia del otro”.⁴⁵ En donde “cooperación”, entendida como ausencia de confrontación permite un “acceso a”, mientras que la confrontación, es exclusión; cuando en realidad permite ver e identificar diferentes matices, situaciones emergentes, situar contextos.

En el conflicto, surgen diversos comportamientos, al igual que en el diálogo, que condicionan la forma como surge, se desarrolla o se mantiene el conflicto (clase social, género, etnia, religión, etcétera).

La subjetividad se hace patente en la posibilidad de que existan conflictos reales e irreales. Las formas en que se mantienen y se transmiten los relatos (educación, publicidad, ideología), son los que ofrecen más posibilidades, ya no de un conflicto real sino de un conflicto imaginario, en el que se hacen patentes los intereses sobre los que se sustenta el conflicto.

Los conflictos reales se relacionan con factores como la escases o falta de recursos o posiciones (como las clases, que pueden ser económicas, políticas, sociales, etc.); mientras que el conflicto irreal, se relaciona con liberar tensión u hostilidad, que puede ser reflejo de una tradición histórica, de la ignorancia o del error (como los feminicidios, el ataque a minorías, el neonazismo).⁴⁶

El papel de diseño y de las artes como conformadoras de imaginarios, desde la subjetividad de sus productos, contribuyen a conformar un conflicto

⁴⁴ Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. Argentina: (Ediciones Nueva Visión. 1974), 8.

⁴⁵ Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 8.

⁴⁶ El conflicto real se caracteriza por la existencia de fines y medios opuestos, por la incompatibilidad de valores e intereses. El conflicto irreal surge de la necesidad de liberar tensión, de la hostilidad desviada, de la tradición histórica y de la ignorancia y el error. Los dos tipos difieren en el origen y en la motivación última que subyace en la en la dirección opuesta. En el conflicto real, los deseos y necesidades parecen ser o devienen incompatibles por la existencia de otros factores, es decir, por la escases de recursos y posiciones. Pero en el conflicto irreal, por ejemplo, sería la continua oposición de actos entre naciones cuyos intereses conflictivos reales se han conciliado hace mucho tiempo. Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 24.

real, que se busque equidad en los recursos y posiciones; y desde el conflicto irreal, señala la ignorancia.

La forma como se desarrolla el conflicto, como proceso estipulado o no reglamentado, define la forma de resolución.

El conflicto se divide en:

a) Institucionalizado. Tiene “reglas explícitas, comportamiento previsible y continuidad”.⁴⁷ El conflicto institucionalizado se encuentra normativizado, por lo que a pesar de ser un conflicto juega con las reglas y leyes propuestas culturalmente.

b) No institucionalizado. No sigue y no tiene reglas. Es desorganizado, a pesar que “puede ocurrir dentro de un marco institucional o no”⁴⁸ y tener o no, una organización previa.

Las formas institucionales son “legitimadoras”, pues someten lo emergente a su estructura; cuando el proceso propone reglas de conflicto emergentes, puede establecer el diálogo desde otras formas de reglamentación.

Al igual que el diálogo, el conflicto requiere de por lo menos de dos unidades con posiciones encontradas, cuyas acciones son mutuamente opuestas. Si el valor de la analéctica es señalar la otredad, como elemento de interpelación, la aportación del conflicto es mostrar los intentos para ganar el control de posiciones y recursos, así como la relación que surge al adquirir o ejercer el poder.¹

Dialéctica. Dos posiciones encontradas que genera una tercera. Analéctica. Dos posiciones encontradas que se interpelan. Conflicto. Dos posiciones encontradas que buscan control y poder

Cuadro 2. Dialéctica, analéctica y conflicto son procesos relacionales que evidencian diferentes aspectos.

El conflicto en relación al conocimiento, implica intento por obtener el control sobre la interpretación de la realidad, desde donde establecer un ejercicio de poder. No se busca la otredad, ni la interpelación, ni la integración, ya que estos aspectos limitan el control, por lo que el “excluir”, como práctica

⁴⁷ Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 25.

⁴⁸ El conflicto requiere, por lo menos, dos partes o dos unidades o entidades analíticamente distintas. [...] [cuando] interviene una sola parte (conflicto intrapersonal o individual) se puede considerar un conflicto entre individuo y ambiente. [...]. Los conflictos se originan en la “escasez de posiciones” [no ocupar o cumplir dos posiciones o comportamientos simultáneamente] y en la “escases de recursos”. [...]. Comportamientos conflictivos son aquellos destinados a destruir, herir, frustrar, o controlar otras partes o parte; y una relación conflictiva es aquella en que las partes pueden ganar (relativamente) sólo a expensas unas de otras. [...]. El conflicto requiere de interacción entre partes, interacción que consiste en acciones y reacciones mutuamente opuestas. [...]. Las relaciones conflictivas siempre involucran intentos para ganar control de recursos escasos y posiciones escasas, o para influir en el comportamiento en cierta dirección; por consiguiente, una relación de conflicto siempre involucra el intento de adquirir o ejercer poder, o la adquisición y el ejercicio del poder. [...]. Las relaciones de conflicto constituyen un proceso de interacción social fundamental, que tiene importantes consecuencias. [en la interacción para cada una de las partes] [...]. Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 25.

de control, evidencia aun más el dominio sobre las otredades. El conflicto exhibe de ésta forma las diferencias entre posiciones y las prácticas del poder de manera contundente. Es el momento en que se hace ostensible las diferencias. Se manifiesta lo que se ha ocultado, a partir de lo que se ha excluido. “Las relaciones de conflicto no representan una interrupción de la conducta regulada, sino más bien un cambio en las normas y expectativas que las rigen”.⁴⁹ Los cambios surgen de forma natural, por lo que el conflicto se encuentra siempre presente, implica la necesidad de entender la realidad como cambiante, emergente y llena de matices. La necesidad de mantener una estructura que evita los cambios, excluye otras formas de entender la realidad. La creatividad de relega a mantener y conservar una normatividad. El conflicto es ante todo un proceso social, que pone en evidencia las desigualdades y exclusiones.

Los principales tipos de conflicto son:

Conflicto de valores⁵⁰ sobre los parámetros que definen lo valioso. Por ejemplo, la educación (como la artística) define que entra y que se excluye, a partir de ciertas pautas que constituyen contenidos y currículos.

Conflicto ideológico.⁵¹ Sobre lo que es deseable, y constituye dogmas. Por ejemplo, la concepción de arte (como la religión), puede llegar a constituir un dogma, lo que determina concepciones, conductas y objetos. La exclusión se presenta al relegar o rechazar aquellas manifestaciones que no entran en una normatividad o en un proyecto que integre otras visiones.

Conflicto cultural⁵² Todo lo que estructura un sistema de creencias. Por ejemplo, el arte esta determinado por todas las relaciones que surgen de su práctica, como lo educativo, lo económico, lo social, lo político, lo histórico, etcétera. Todo lo que constituye las creencias de una cultura, conformando una estructura, excluye lo que no pertenece a ella o que busca modificar los sistemas de control. Una cultura machista excluye lo que considera femenino; una cultura eurocentrista busca someter, controlar o relegar lo que no entra dentro de sus parámetros históricos, artísticos, o físicos.

Los modos de resolución son parte del conflicto, pues la elección en el modo de resolverlo repercute en la solución. El dominio del proceso permite la legitimación de la conclusión.⁵³ El control va de la negociación judicial, a la

⁴⁹ Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 25.

⁵⁰ “Valores opuestos constituyen concomitantes inevitables del conflicto” Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 26.

⁵¹ “...se caracteriza por un choque de “concepciones de lo deseable” y de normas prescritas y de creencias que gobiernan o deberían gobernar el comportamiento particular. [...] un ejemplo de esto lo constituye el conflicto de dogmas religiosos, al igual que ciertas políticas conflictivas” Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 26.

⁵² “La expresión conflicto cultural es tan amplia que sus usos abarcan, a veces, todos los otros tipos [...] los conflictos entre culturas podrían abarcar, [...], a los conflictos de religiones, de ideologías, de intereses, de derechos [...] [etc.]” Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 27.

⁵³ Existe una variedad tan extensa de métodos para resolver o controlar conflictos, que excede nuestras posibilidades de mencionarlos a todos aquí. Entre los más comunes figuran el

violencia o el uso de la fuerza. El desenlace del proceso puede no ser la más justa para todos. La exclusión se encuentra al no poder elegir la forma de solución. El resultado crea una forma de consenso, que certifican una autoridad o situación.

En el arte y la educación, una forma de legitimación se ofrece desde el experto, quien está determinado por el grupo empoderado. Antonio Gramsci describe la relación del intelectual como un “empleado” del aparato cultural⁵⁴. Sin embargo, aun con la habilitación del experto, el conflicto ocurre cuando los intelectuales no pueden ponerse de acuerdo, y el conflicto se resuelve a partir de la elección de quien mejor represente los intereses de la clase empoderada.⁵⁵

El reconocimiento de cómo el conflicto puede ser resuelto para legitimar un valor, una acción o una conducta es importante para reconocer formas de manipulación, control y exclusión.

Por otro lado, el conflicto representa la oportunidad de reconocer el aspecto creativo de la renovación, pues todo cambio requiere una adaptación y una revisión de la validez de los referentes sociales.

La dialéctica, la analéctica y el conflicto son elementos que surgen en los procesos relacionales y que permiten identificar cuestiones de poder, exclusiones y otredades.

1.5 Los eventos dialógicos

El evento es un “suceso imprevisto”⁵⁶, al tomar el diálogo, implica que es el proceso puede tomar cualquier rumbo y solución; por lo que cada etapa y tipo de diálogo es diferente, aunque se puede inferir el rumbo a partir de los participantes y el contexto. El estado de diálogo implica un esfuerzo por establecer una comunicación real, que involucra una necesidad de conocer la

arbitraje, la mediación (considerada con demasiada frecuencia como sinónimo de conciliación), la investigación, la legislación, el arreglo judicial, la negociación, la conciliación informal (por medio de la discusión), el mercado, la violencia o la fuerza, la orden de autoridad competente y los diversos procedimientos de votación. Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 62.

⁵⁴Los intelectuales son los “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político a saber: 1) del “consenso” espontáneo [...] 2) del aparato de coerción estatal. Antonio Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor. 1975.18.

⁵⁵En esencia, los modos de resolución pueden considerarse un conjunto de reglas para manipular la necesidad de resolución o adaptación. Hay reglas diferentes que producen resultados diferentes en situaciones diferentes, de modo que estas son, en sí mismas, motivo de frecuentes conflictos. Más aún, hay modos de resolución que son apropiados para algunos sistemas conflictivos y para otros no. La votación entre igual número de representantes de los trabajadores y de las empresas no llevará casi nunca a conclusiones; así como el arbitraje no suele ser el modo adecuado para resolver conflictos entre partidos políticos. Estos sencillos ejemplos sirven para ilustrar acerca de un punto importante: que los modos de resolución están íntimamente relacionados con la naturaleza del conflicto. Raymond Mack y Richard Clemet. Snyder. *El análisis del conflicto social*. (Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974), 63.

⁵⁶ Leonor Martínez Echeverri y Hugo Martínez Echeverri. *Diccionario de Filosofía*. (Colombia. Ed. Panamericana. 1997), 187.

postura del otro y respetarla, para de esta forma, lograr llegar a acuerdos que beneficien a ambas partes.

El resultado, no es predecible, pues lo previsible implica una manipulación del proceso. La claridad en cómo se concibe cada etapa es esencial, para evitar un malentendido o un sobrentendido. El diálogo puede implicar más de dos posturas, manifestadas en el número de participantes. En este sentido, la resolución no se define por el número de coincidencias, que es como se entiende de forma popular un proceso democrático, ya esto implicaría el sometimiento de las minorías a las mayorías; o en el sometimiento de las mayorías a una minoría empoderada. El diálogo desde una postura de poder difícilmente puede entrar en la categoría de diálogo. Por ejemplo, en los dispositivos educativos tradicionales, la posición del profesor frente al alumno no se encuentra en el mismo nivel, lo que torna el proceso en un adiestramiento o en una imposición. Quién participa y quien no lo hace, así como el tipo de participación se evidencia en el dialogo, lo que exhibe situaciones de dominio y exclusión.

El proceso dialógico muestra también la relación individuo-objeto. El objeto referido, puede ser, por ejemplo, el espacio donde ocurre el proceso de diálogo -el cual se encuentra reglamentado-; o, a los objetos artísticos, que en cierta forma están reglamentados para ser percibidos de otra manera, como “artísticos”, y que afectan el flujo y forma de comunicación.

Arce Rojas define el evento dialógico a partir de los eventos públicos:

Los eventos públicos a veces reciben el nombre genérico de diálogos tales como foros, seminarios, y audiencias, entre otros. En este caso lo podemos llamar “eventos dialógicos” ([cita a] Caravedo), es decir pueden usar el diálogo como herramienta, pero no necesariamente se restringen a él, porque dan pie a otras modalidades comunicacionales como exposiciones, conferencias magistrales que pueden, o no, favorecer la interacción con el público de acuerdo al formato que elijan. Los conversatorios tratan de tener una interacción más horizontal, pero se ven afectados por la cantidad de participantes, por el tiempo disponible, entre otros factores.⁵⁷

El evento en este caso adquiere rasgos políticos, pues la forma como transcurre se relaciona con el poder, sobre quienes se comunican y quienes únicamente reciben información sin poder contestar. Las exposiciones interactivas tienen un aspecto en el que la participación es posible, pero aun así se encuentra normativizada.

En otra case de eventos dialógicos, el proceso se encuentra reglamentado por las convenciones sociales, por lo que el evento dialógico, puede señalar diferencias, a partir del proceso y de la forma como este se encuentra reglamentado, sea por una cuestión institucional o desde una plataforma cultural.

⁵⁷ Arce Rojas, Rodrigo. *Aclarando conceptos relativos al diálogo transformador*. Perú: Servindi. Comunicación intercultural para un mundo más diverso. 10 agosto 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://www.servindi.org/actualidad/110781>

Es interesante observar como en una “protesta reglamentada”, se expone una forma de malestar, o de problemáticas; pero sin diálogo, pues no hay diálogo si no hay quien responda. La movilización es una regulación determinada desde el poder. El evento dialógico, aparenta en este caso dos partes, pero en realidad es un adoctrinamiento para los manifestantes. El resultado, se convierte posteriormente en propaganda disfrazada de acuerdo.

1.6 Relación de lo dialógico en la pedagogía, cultura y educación artística.

El conflicto y el diálogo, son una oportunidad para reflexionar sobre la validez de los conceptos que dan sentido a nuestro conocimiento de la realidad.

La relación de educación con el diálogo se desarrollará en el capítulo dos, para comprender las bases de una pedagogía dialógica, pues una educación en donde se considera la diferencia y la diversidad, es parte importante en la construcción del conocimiento. El capítulo 1 y dos, serán la base para entender el conocimiento como una construcción plural.

El capítulo tres y cuatro, señalan la relación del conocimiento con el concepto de cultura, que se define, como un sistema de creencias compartidas por un grupo. La realidad se interpreta a través de la cultura; sus saberes con el tiempo se convierten en conocimiento que se reproducen en la educación.

El conocimiento puede entenderse como los saberes que dan sentido a la realidad y a los objetos (como el arte y el diseño); pero si el conocimiento no es único, sino plural y en muchos casos producto de los relatos culturales; conceptos como arte y diseño son parte de una mitología propia de una cultura.

El diálogo y el conflicto se convierten en una constante, y si bien, la educación se ha considerado desde nuestra cultura tradicionalmente como campo propio de la pedagogía, las propuestas también han surgido de la psicología o la filosofía; así como del terreno de las artes. Estas posturas son parte de un proceso de diálogo entre campos de conocimiento, en donde las artes también tienen su propia propuesta, y que revisarán en el capítulo cinco. Los referentes servirán para construir a la propuesta de la tesis en el capítulo seis sobre un arte en alteridad, que requiere de una reformulación y revisión de los procesos educativos.

El diálogo y conflicto son indispensables, en principio para entender que las posturas y opiniones diferentes, son una oportunidad para repensar lo sabido, cuestionar la validez de lo aprendido, y ampliar el conocimiento y comprensión de la realidad desde la aportación de la diversidad; para en un paso posterior a la reflexión, replantear una transformación cultural.



CAPÍTULO 2

Eje 2: Educación+Dialogica= Educación dialógica

El eje dos establece una relación entre la educación con el diálogo, para llegar a una “pedagogía dialógica”. La importancia del diálogo en la educación busca enriquecer nuestra propia interpretación de la realidad. “La realidad no es evidentemente legible. Las ideas y teorías no reflejan, sino que traducen la realidad, por lo cual pueden traducirla de forma errónea. Nuestra realidad no es otra que nuestra idea de la realidad.”⁵⁸ Para ampliar esa idea de realidad, es necesario la ayuda de otros puntos de vista que la cuestionen. Lo erróneo de nuestra percepción se evidenciará, pero también nuestras opiniones ayudaran a otros a reflexionar sobre sus supuestos.

El cambio, va más allá de la teorización, pues el proceso conlleva a generar una serie de cambios y transformaciones, tanto personales como en el mundo. Llevar el diálogo a la educación es sembrar procesos de cambio a los educandos. La aportación de diversas opiniones en beneficio de una equidad, resguarda y valora las minorías, como elemento cuestionador de los saberes.

2.1 Definición de conocimiento.

El conocimiento explica la experiencia de la realidad. Existen diferentes definiciones de conocimiento⁵⁹, lo que crea diferentes tipos de modelos de

⁵⁸Edgar Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO Dower. 2001. 80.

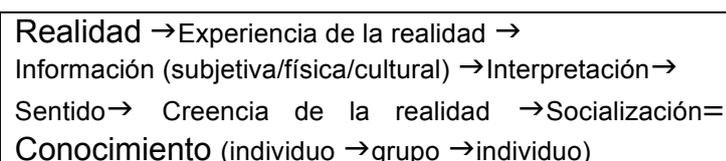
⁵⁹ Hasta ahora se han propuesto muchas definiciones y modelos de conocimiento:

- Como creencia verdadera y contrastada (Sócrates y Platón).
- Como un abanico de datos, información, conocimiento, comprensión y sabiduría;
- Definido a partir de espirales tácitas y explícitas: socialización (de tácito a tácito), externalización (de tácito a explícito), combinación (de explícito a explícito) e interiorización (de explícito a tácito);
- Como tres esferas de conocimiento: físico/material; psicológico/subjetivo; y cultural/artificial;
- Como una organización creadora de sentido.

George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 14. Una versión con licencia Creative Commons de esta obra está disponible en: <http://www.nodosele.com/editorial> y en Conociendo el Conocimiento. George Siemens. pdf

conocimiento.⁶⁰ Cada definición tiene implícita información que genera una creencia diferente sobre la realidad.

La información provee de material para construir el conocimiento, sin importar si es subjetiva, material o cultural; aunque el predominio o énfasis en cada uno de éstos aspectos puede modificar la creencia de la realidad. La forma como se organiza esta información tiene como finalidad el generar un sentido de la experiencia de la realidad; por lo que el conocimiento se encuentra en relación con un contexto específico. El conocimiento fluye de individuo al grupo y viceversa, y se mantiene en lo colectivo al socializarse y formar parte del acervo de un grupo. Las diferencias y similitudes respecto a la interpretación de la realidad difieren entre individuos y grupos diferentes, lo que modifica el conocimiento que cada uno posee.



Cuadro 3. El proceso de conocimiento parte de la realidad y se consolida en el consenso.

El conocimiento se encuentra en un estado transitorio, sea que se encuentre, por ejemplo, bajo la influencia de lo emocional, lo físico, o la estructura social.⁶¹ Estas influencias se encuentran dialogando constantemente, por ejemplo, entre lo subjetivo y lo colectivo o entre lo físico y lo emocional.

El conocimiento, por tal motivo no es estable; el conocimiento tampoco es atributo de una cultura o grupo, por lo que ningún grupo puede adjudicarse una legitimación, aprobación o dominio; aunque a nivel cultural, el conocimiento podría interpretarse como un patrimonio o capital social, pues fue construido en la participación y se ha mantenido en lo colectivo.

El conocimiento se encuentra en relación con el sentido, mediado por alguna influencia, por lo que aún cuando dos personas comparten un mismo evento, como la asistencia a una exposición de arte, el sentido que se le da a la experiencia no necesariamente es idéntico. Las variantes al sentido pueden ser influidas por muchas variantes como el estado de ánimo, los referentes socioculturales, la experiencia individual (como el género o la edad); así como cambiar el sentido después de un tiempo, al integrar otro tipo de información.

⁶⁰ George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 14. Una versión con licencia Creative Commons de esta obra está disponible en: <http://www.nodosele.com/editorial> y en Conociendo el Conocimiento. George Siemens. pdf

⁶¹ Nuestra comprensión está en un estado transitorio, bajo la influencia de los dominios del conocimiento [...]: cognitivo, emocional, físico y espiritual; de los tipos de conocimiento [...]: declarativo, procedimental, saber ser, saber dónde y saber transformar; así como de nuestras estructuras de existencia [...]: individuo, colectivo, organización y sociedad.

George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 15. Una versión con licencia Creative Commons de esta obra está disponible en: <http://www.nodosele.com/editorial> y en Conociendo el Conocimiento. George Siemens. pdf

El conocimiento al ir generando relaciones con otras informaciones va cambiando; y en el proceso se renueva y amplía la interpretación de la realidad. “El conocimiento y el aprendizaje se definen ahora por las conexiones”.⁶² Los modelos de conocimiento arbóreos que mantienen las áreas de conocimientos separadas, han dado paso a modelos rizomáticos, donde el conocimiento no se encuentra limitado por estructuras⁶³.

El conocimiento fragmentado en campos (como en nuestra cultura), es una forma de organizarlo; al sistematizar la información y darle sentido, se genera una jerarquización, que se va señalando categorías, calidades y un valor. La forma como se estructura el conocimiento en una cultura musulmana no es idéntica a la forma como se organiza en una cultura europea; a pesar de las diferencias, sigue siendo conocimiento, pero ordenado de forma distinta. La jerarquización otorga una categoría mayor o menor a un tipo de conocimiento sobre otro. La graduación va sistematizando el mundo al ir tazando a las personas y los objetos.

El arte establece relaciones desde una jerarquía diferente a otras actividades y formas de acceso al conocimiento; por lo que el conocimiento que provee el arte, se interpreta y valora de forma distinta. El conocimiento, “en conjunto”, no parte de una sola área de conocimiento, sino que se encuentra en un “estado de relación” con todo un dispositivo. El arte y el conocimiento que provee, no se puede referir a únicamente su área, sino desde el conjunto, de esta manera, es como puede entenderse como una aportación, que se interpreta desde la totalidad y en estado de relación, al ir generando asociaciones con demás campos.⁶⁴

⁶² George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 15. Una versión con licencia Creative Commons de esta obra está disponible en: <http://www.nodosele.com/editorial> y en Conociendo el Conocimiento. George Siemens. pdf

⁶³ El modelo arbóreo quizá resulte ideal para fines didácticos en las etapas tempranas del aprendizaje, pero no como sistema de pensamiento avanzado, pues se ve limitado por las asociaciones binarias. La teoría del rizoma favorece las asociaciones múltiples, en las que todos los nodos se encuentran enlazados por los principios de heterogeneidad, conexión, multiplicidad, que finalmente son las formas efectivas de aprehender y generar conocimiento. Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, como el cerebro humano en medio del mundo, de todas las cosas.

Renzo Rodríguez. (2014). “Teoría del Rizoma y Modelo Arbóreo del conocimiento”. *Blog Horizonte de sucesos*. Acceso 27 de marzo del 2018. <http://horizontedesucesos.blogspot.mx/2014/10/teoria-del-rizoma-y-modelo-arboreo-del.html>

⁶⁴ La organización tradicional del conocimiento consistía en una organización clara y estática en jerarquías y contenedores. Hoy día esa organización consiste en redes dinámicas y ecologías (modelos sensibles a la adaptación, que se ajustan y reaccionan a los cambios). La estructura es el fruto de la organización, no su requisito previo. Lo que definimos como conocimiento es la codificación de información o datos de una determinada forma. Las leyes de la gravedad existían mucho antes de que fueran articuladas de manera que pudiéramos comunicarlas, analizarlas y explorarlas. Es a partir del patrón (cómo estaban organizadas las cosas, y lo que esa organización suponía) que resulta el conocimiento. De igual forma, la posibilidad de llevar a cabo trasplantes de corazón existía en teoría antes de que se realizara el primero. El conocimiento que permitió producir el instrumental, los procedimientos y el resto de elementos necesarios, surgió de una particular recombinación de información. Nuestros esfuerzos cognitivos no son exclusivamente estructurados y jerárquicos. Exploramos la información con la intención de personalizar y *estructurar* (“patternize”) de cara a convertirla

La organización de la estructura define la forma como se desarrollará el conocimiento; sus cambios están determinados por una ordenación. Al cambiar la estructura como se organizan los conocimientos, se modifica los procesos y el sentido de la información, por lo que los significados cambian.⁶⁵

El conocimiento que se encuentra centralizado en campos separados se mantiene estable. El conocimiento descentralizado es más cercano a una ecología del conocimiento, en donde cada elemento, permite la evolución desde un conjunto, no como un ente separado. “Descentralizada, la ecología no debería estar centralizada, fomentada, gestionada ni aislada, sino que debería permitir conectar a los individuos, definirla y formar conexiones, operando como nodos independientes en un todo agregado”.⁶⁶

Una ecología del conocimiento, como “campos de conocimiento en relación”, permite la innovación. “Las ecologías [del conocimiento] son: libres, dinámicas, adaptables, desordenadas y caóticas. La innovación no es fruto de las jerarquías.”⁶⁷ Las relaciones entre campos, al establecer conexiones, brinda sentidos no previstos en cada campo, pues integra otros procesos y referentes. Al integrarse, crean una imagen más compleja del conocimiento, amplificando y/o matizando la interpretación. “La descentralización del conocimiento invierte la unión que se ha formado desde fuera (expertos, editores) y otorga a los individuos la capacidad de conectar el conocimiento de forma que cobre utilidad para ellos.”⁶⁸ El diálogo es relacional y es lo que permite integrar los campos de conocimiento que se encuentran separados, así como establecer relaciones entre conocimientos. El conflicto, por otro lado, señala el dominio y la posición de un tipo de conocimiento sobre de otro.

en conocimiento. George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 21.

⁶⁵ Cambios en los espacios cambiarán los procedimientos (nota 81). Las ecologías permiten conceptos diversos y plurales... y que el conocimiento emerja en función de cómo se organizan y autoorganizan los elementos. Las ecologías son capaces de gestionar el crecimiento rápido, adaptándose a nuevas competencias y diferentes perspectivas, así como permitiendo que conceptos e ideas innovadoras tomen impulso. Una ecología, un entorno en el que se comparte conocimiento, debería tener las siguientes características (nota 82): Informal, no estructurado El sistema no debería definir el aprendizaje ni la interacción que tienen lugar. El sistema debería ser lo suficientemente flexible como para permitir que los participantes creen con arreglo a sus necesidades. Rico en herramientas Muchas oportunidades para que los usuarios dialoguen y se conecten. George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 88

⁶⁶ George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010.

⁶⁷ George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 89.

⁶⁸ George Siemens. “Conociendo el conocimiento”. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. 93

2.2 Educación como transmisión del conocimiento

El conocimiento al estructurarse en campos que dan un sentido a la información, de esta manera cada espacio tiene una forma de abordar un problema específico.

El problema de la pedagogía y de la educación, es a) problematizar sobre el conocimiento (o creencias) y, b) la forma como se transmite.

a) La problematización recurre a apoyos, descubrimientos y experimentación desde diversas áreas de conocimiento, para entender, y matizar, la relación entre **el que conoce y el objeto que se conoce**.⁶⁹

b) La transmisión se convierte en problema de la educación y se centra en la naturaleza del conocimiento.

La construcción del conocimiento, como construcción epistemológica tiene dos variantes principales: se designa como:

a) Aristotélica, en la explicación y b) Galileana en la comprensión. Aunque Dugua presenta una tercera opción, que toma aspectos de ambas y lo presenta como c) Holista.

1. La **explicación** (galileano), busca equiparar las **similitudes para lograr leyes generales**, idónea para las ciencias naturales, como la astronomía; En esta postura el sujeto aparece separado del objeto.

2. La **comprensión** (aristotélico), busca las **causas a los problemas entre seres humanos y ciencias de espíritu**, como en la psicología o antropología. Sujeto y objeto están vinculados.

3. Holista. **Busca integrar todo tipo de realidad**. Desde la economía, al esoterismo.

En educación artística puede traducirse la **explicación (construcción de conocimiento galileano)**, en la forma de enseñanza propia del Renacimiento, que se sustenta sobre todo en una serie de reglas, como el número áureo, el canon de 8 cabezas y en la observación de la naturaleza; por ejemplo, como en algunos dibujos de Da Vinci; mientras que la **comprensión (construcción de conocimiento aristotélico)** podría equipararse, por ejemplo, a las formas de producción propias del surrealismo. El método **holístico** es más cercano a los acercamientos a las formas y productos de la posmodernidad, y puede incluir ambos acercamientos, en donde, por ejemplo, se exponen gráficas o mapas, junto a testimonios; aunque también integra otras formas de interpretación de la realidad, como posturas feministas o chamánicas.

⁶⁹En el sentido estricto, el contenido mismo de las ciencias no comprende conceptos filosóficos como tales, pero sus soportes básicos se relacionan en última instancia, con diversos supuestos ontológicos y gnoseológicos respecto a la naturaleza de los objetos a los cuales se refieren y las posibilidades y niveles de conocimiento que se pueden lograr de ellos. [...] [la educación busca] la naturaleza última de lo que puede ser conocido, el origen del conocimiento y la relación que se establece entre el sujeto que conoce y el objeto que se conoce". Guillermo Briones. *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México: Ed. Trillas. 2006, 15.

El cuadro siguiente muestra los principales modelos de conocimiento.

Modelo Galileano (<i>Explicación</i>)	Modelo Aristotélico (<i>Comprensión</i>)	Modelo Holista
<p>“...la tradición galileana (por los descubrimientos de Galileo), racionalista, se basa en una concepción del mundo funcional y mecanicista, busca explicar. Sirve de paradigma para las teorías del conocimiento que asumen una postura empírico-analítica, en donde el sujeto aparece separado del objeto. Por su parte Hegel y Marx han desarrollado un racionalismo dialéctico. El sujeto es a la vez sujeto y objeto de investigación, además se introducen en la teoría del conocimiento los elementos de la crítica y la hermenéutica con Makarenko y Vygotsky, la escuela de Freire y Cabral, y en México la escuela politécnica socialista: en términos generales, en el campo educativo se ubican en esta corriente filosófica el conductismo, la tecnología educativa, la cibernética y la nueva sociología de la educación, principalmente.⁷⁰</p>	<p>La tradición aristotélica (por las aportaciones de Aristóteles a la lógica y metafísica) es comprensiva, considera la ciencia como explicación teleológica y finalista, busca comprender. Surge de una postura fenomenológica hacia el conocimiento en la cual el sujeto y el objeto están vinculados. La educación humanista de Comenio y Rosseau, la escuela nueva de Montessori, Freinet y Chaparède, así como la teoría cognoscitiva y psicoanalítica pertenecen a esta corriente.⁷¹</p>	<p>“...más que una corriente de pensamiento o teoría se presenta como una cosmovisión, un camino para el estudio integral de todo tipo de realidad. Permite superar el paradigma mecanicista newtoniano-cartesiano con el de totalidad en movimiento, adopta paradigmas transdisciplinarios como la interdependencia, la incertidumbre, la subjetividad, el movimiento, etc. recoge lo mejor de la tradición (por su visión integral de múltiples realidades) y de la ciencia actual (conceptos de evolución, caos, indeterminación etc.); integra sujeto y objeto. Fritjof Capra, David Bohm y Ken Wilber, entre otros, son algunos de los científicos y pensadores actuales que están haciendo aportaciones significativas en este esfuerzo de integración del conocimiento humano.⁷²</p>

Cuadro 4. Diferentes modelos sobre transmisión del conocimiento.

2.3 La Educación como realidad idealizada, educación como mito

La educación busca la transmisión del conocimiento. Pero, ¿Qué es la educación? Para Cuellar es... “un tipo de realidad que se conoce y concibe a partir de la consideración con lo que es el ser humano, con la búsqueda de su propia perfección y mejora como persona”.⁷³

La educación, se interpreta como un tipo de realidad, buscada, idealizada, que “completa” al ser humano, al perfeccionarlo en la cultura. La educación artística desde este sentido tendría como objetivo mostrar otras perspectivas de la realidad⁷⁴, que completen la limitación de una visión teórica.

⁷⁰ Colette Dugua Chetanguer. *La cultura en el aprendizaje escolar*. México: Ed Trillas. 2007.134.

⁷¹ Dugua Chetanguer. *La cultura en ...*,134.

⁷² Dugua Chetanguer. *La cultura en ...*, 134 y 135.

⁷³ Hortensia Cuellar Pérez. *¿Qué es la filosofía de la educación?* México: Editorial Trillas. 2008. 8.

⁷⁴ La relación entre la teoría y lo real, consiste en que la teoría se ocupa de conferirle otro sentido a lo real, no obstante ese sentido no es para nada absoluto, por lo cual, cabría pensar que tal sentido está dado ya en la teoría. Sin embargo, el vector epistemológico va de lo racional a lo real y no a la inversa, y a pesar de las limitaciones de la teoría, no es posible prescindir de ella, y abocarse al estudio del dato por el dato. Es necesario tener en cuenta que

[Parte de la educación busca también] “...lograr la formación integral de las personas de manera multidimensional-en la medida de lo posible-a fin de que puedan desarrollar sus diversas potencialidades desde el aliento de su propio ser abierto a otro (somos seres sociales) [pero también somos espectadores voluntarios o involuntarios en lo social] y consigan ser felices a la vez que desempeñan su trabajo con la mayor perfección posible...”⁷⁵

La educación como proceso, integra todas las experiencias por la que pasa el ser humano durante su vida, desde la educación institucional a la obtenida por la familia, amigos, religión o social; en la actualidad también pueden mencionarse los medios electrónicos, y las redes sociales. La educación es un proceso holístico⁷⁶, ineludible que se renueva de forma constante.

Los objetos que transmiten, permiten, inciten u ocasionen intercambios de información, educan. El arte, por tal motivo, también educa, aunque no sea su función primordial. En lo social lo que produce el objeto de arte, comentarios, aprobación o desaprobación, es información; o pone en juego relaciones de información. El productor de objetos estéticos educa al espectador, aun de forma inconsciente; sus productos son reflejo de la educación recibida, reafirmando, reproduciendo o cuestionando los valores y creencias⁷⁷; tanto de los espectadores, como los propios. La toma de

para conseguir una comprensión y explicación de lo social (Weber), se precisa de la construcción de un modelo epistemológico, y por tanto, teórico-metodológico, el cual se constituye en el sustituto de la experimentación, a menudo imposible. Luis Carlos Morales Zúñiga. “Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación”. Revista Reflexiones. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Vol. 88. Número 1. 2009. Portal de Revistas académicas. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/search/authors/view?firstName=Luis&middleName=Carlos&lastName=Morales%20Z%C3%BA%20C3%B1iga&affiliation=Escuela%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente%20Universidad%20de%20Costa%20Rica&country=CR>

⁷⁵ Cuellar Pérez. *¿Qué es la ...*, 10.

⁷⁶ Dado que la realidad educativa es holística por excelencia, dicha característica la vuelv. De ahí que sea preciso impulsarla día tras día, sin demora y sin claudicaciones de ningún tipo, ya que la necesidad de educación se manifiesta desde el momento en que el ser humano es concebido (necesidad no por parte de esa persona en ciernes, sino de sus padres, que requieren saber cómo prepararse para la atención del nuevo ser humano). Por eso la educación comienza en el seno de la familia, y no solamente en la escuela (...). Cuellar Pérez. *¿Qué es la ...*, 11.

⁷⁷ Las teorías reproductivistas, que tuvieron una gran incidencia en América Latina, no vieron en la educación un mecanismo de promoción social. Por el contrario, la señalaron como un instrumento de dominación estructural de los sectores dirigentes destinado a perpetuar y legitimar su situación de privilegio y de dominación internacional. Por un lado, el surgimiento de estas teorías significó un avance al disponer de un marco teórico crítico para analizar la realidad escolar hasta el momento idealizada. Por otro, contribuyó a desmovilizar la demanda popular por educación. ¿Para qué exigir igualdad de oportunidades para ingresar a un sistema cuyo objetivo principal es perpetuar la condición subalterna de quienes más necesitarían acceder a los bienes educativos? (Filmus, 1992). [...] La imagen de una escuela “no productiva colaboró en justificar la necesidad de realizar un ajuste en el ámbito educativo y, en algunos casos de América Latina, en intentar colocar al educación bajo las leyes del mercado. En estos casos la competencia entre escuelas públicas y privadas pasó a ser un incentivo para mejorar la calidad educativa. Por último, las concepciones “optimistas” de la educación también fueron puestas en cuestión por muchas *investigaciones que constataron empíricamente el desfase existente entre la demanda de la sociedad y lo que efectivamente brindaba el sistema*

consciencia sobre la información que proveen y provocan los objetos estéticos, es un acto de responsabilidad.

La educación es holista, implica que el proceso de aprendizaje se encuentra afectado socialmente; sea por el entorno en que se vive y crece, o por la manera en que el mundo ha sido aprendido por los padres, y las personas con las que convivimos. La educación se convierte en certezas en la experiencia cotidiana con otras personas. Los valores son aprendidos y codificados desde la educación recibida en la familia y en lo social.

El sistema de creencias, desde la educación, se forma en varios niveles:

1 **La educación recibida en la familia**, por lo que es “el origen profundo de sus creencias más hondas”⁷⁸, es donde se encuentran la normativa que regirá su vida en el futuro, que determina la manera en que las emociones se expresaran y la forma como se relacionará con otros individuos. Es donde se aprende el sistema de apreciación de los otros y de sí mismo. El diálogo se encuentra determinado desde la formación familiar pues es donde aprende con quien tiene que relacionarse y de qué forma, es donde también comienza a reconocer y decodificar las expresiones estéticas y sus diferencias.

2 **La educación recibida a nivel social**, y en la que el individuo se introduce en el sistema de conocimientos que forman parte de la cultura a la pertenece, y que puede dividirse en formal e informal.

a) La parte formal es institucionalizada, se da en la escuela principalmente en la escuela y se relaciona con la formación laboral.⁷⁹ En relación a los valores estéticos, es en las escuelas de arte donde se prepara al artista en el conocimiento de las artes, de su historia tanto a nivel nacional como en el arte universal. Los procesos, medios, costos etc. y donde se avala estos conocimientos institucionalmente.

b) La educación informal se presenta en la comunidad en la que está inmerso el individuo. Además de la escuela, la comunidad influye en la formación del sistema de valores: la iglesia, el clima social, los individuos que la conforman, los medios de comunicación, etc. impactan en la educación de individuo.

Cuadro 5. Niveles de educación.

La construcción de un sistema de creencias se sostiene en un sistema de valores dados por la educación. El proceso educativo estima o desestima

educativo.(Braslavsky, 1989; Bronfenmayer, 1982; Rama, 1987). Vaciamiento de contenidos socialmente significativos, creación de circuitos de calidad diferenciada que discriminan a los sectores populares, deterioro de la calificación y de las condiciones de trabajo docente, desvinculación de la escuela del mundo del trabajo, desarticulación entre niveles, atención prioritaria de otras necesidades de otros alumnos que no son las educativas, etc. , son algunas de las principales características de la situación educativa de la región de las cuales las investigaciones dieron cuenta. Daniel Filmus. *El Papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas*. Publicado con autorización de los editores. Presentado Volumen II, Módulo V del Curso de Formación de Administradores de la Educación, publicado en Buenos Aires por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), del libro "Para qué sirve la escuela". Tesis. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 1994.<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad1a06.htm>

⁷⁸ Cuellar Pérez. *¿Qué es la ...*,11.

⁷⁹Es “... donde se imparte la educación sistémica e intencional – educación formal-que comprende la enseñanza académica institucionalizada desde el nivel infantil hasta la educación superior. Su finalidad en todos los niveles tendría que ser formativa, sin dejar de lado la dimensión de la instrucción y de preparación competitiva para el trabajo y la vida”. Cuellar Pérez. *¿Qué es la ...*,11.

aspectos de la realidad; el conocimiento se encuentra mediado por una educación, que determina el qué y el cómo se aprehenderá; así como el uso que se le dará a ese conocimiento.

Los valores estéticos también forman parte del conocimiento que se adquiere en la familia, y se ven reflejados en la aparición de cánones y estereotipos que son aplicados a las personas, objetos y a las conductas. “La tarea educativa, por tanto, impregna todos los niveles de la acción humana, porque su necesidad se vuelve perentoria en las primeras etapas de desarrollo de cualquier hombre o mujer, tanto a nivel físico como psicológico, emocional y ético.”⁸⁰.

El arte, como parte un proceso educativo, supondría el mejoramiento y perfección del espectador, a partir de realidades cuestionadas, idealizadas o imaginadas por el artista; de esta forma desde el arte se accede al conocimiento compartiéndolo, al proponer otras formas de interpretación. Cuando el arte no puede ser decodificado por una cultura, o ser apreciado como conocimiento es consecuencia de la educación artística; en parte por un desfase entre los valores aprendidos por el productor y los valores aprendidos por el espectador; como resultado, no pueden comunicarse, la comunicación se vuelve errónea, o se vuelve elitista. El conocimiento que se desprende de este tipo de arte, se convierte en plataforma de discriminación entre quien sabe, de quien no sabe; lo que se torna en exclusión desde la educación artística.

2.4 Educación y Pedagogía

Educación y Pedagogía en ocasiones son utilizados como sinónimos, Durkheim⁸¹ describe la educación como un proceso constante que ocurre de forma consciente e inconsciente; la Pedagogía, por otro lado, permite establecer parámetros a partir de las prácticas a las que estamos sometidos.

[La Pedagogía] consiste no en actos, sino en teorías. Estas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces incluso, se diferencian de las prácticas en uso, al extremo de entrar en franca oposición con ellas. La pedagogía de Rousseau, o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación. Esto es lo que

⁸⁰ Cuellar Pérez. *¿Qué es la ...*,11.

⁸¹La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún periodo de la vida social, no hay por así decirlo, ningún periodo en el curso del día en que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de estos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de sus experiencia a los que toma el relevo. Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos”. Emile Durheim. *Educación y sociología*. México: Ed. Diálogo, tercera edición. 1999. 69.

hace que la pedagogía, por lo menos en el pasado, sea intermitente, en tanto que la educación es continúa.⁸²

Los descubrimientos en las diversas áreas de conocimiento se han llevado al terreno de la pedagogía, creando diversas teorías, por esta razón no es posible hablar de una sola pedagogía, sino de diversas pedagogías⁸³; que están relacionadas en una u otra forma con las ideas tomadas (ya sea en la teoría o en la práctica), con distintas áreas de conocimiento. “Tal variedad presupone determinadas corrientes filosóficas, psicológicas, sociológicas y tecnológicas que en una u otra [forma], han influido para orientar la investigación y realizaciones pedagógicas”.⁸⁴

Las pedagogías, en plural⁸⁵, reciben diferentes apelativos, a partir del aspecto educativo en el cual se profundiza o se investiga. Por ejemplo, Paulo Freire utiliza los términos “Pedagogía de la liberación”, “Pedagogía del oprimido”, “Pedagogía de la esperanza” y “Pedagogía de la indignación” para señalar el problema de la educación como proceso de dominación. La Pedagogía en este sentido permite dirigir la educación hacia ciertos objetivos, para impactar sobre ciertos aspectos en la interpretación de la realidad.

La pedagogía, como teorización, puede ser dirigida hacia la liberación del ser humano o hacia su control. Las pedagogías en la educación artística, pueden plantear al arte como objeto de conocimiento, de liberación, como reproductor de ideologías, o como objeto inocuo al plantearlo solamente como un adorno, desde lo formal.

El cuadro siguiente muestra las principales teorías de aprendizaje en el arte, en el mismo pueden verse diferentes aproximaciones. La educación no es un campo estable, sino que se encuentran diversas posiciones respecto al problema sobre cómo transmitir el conocimiento que surge de las artes y diseño.

Desplegable Cuadro 6. Teorías de aprendizaje con teóricos del arte.⁸⁶

⁸² Durheim. *Educación y ...*, 69.

⁸³ Puede verse más adelante en el cuadro 10: Teorías de aprendizaje con teóricos del arte.

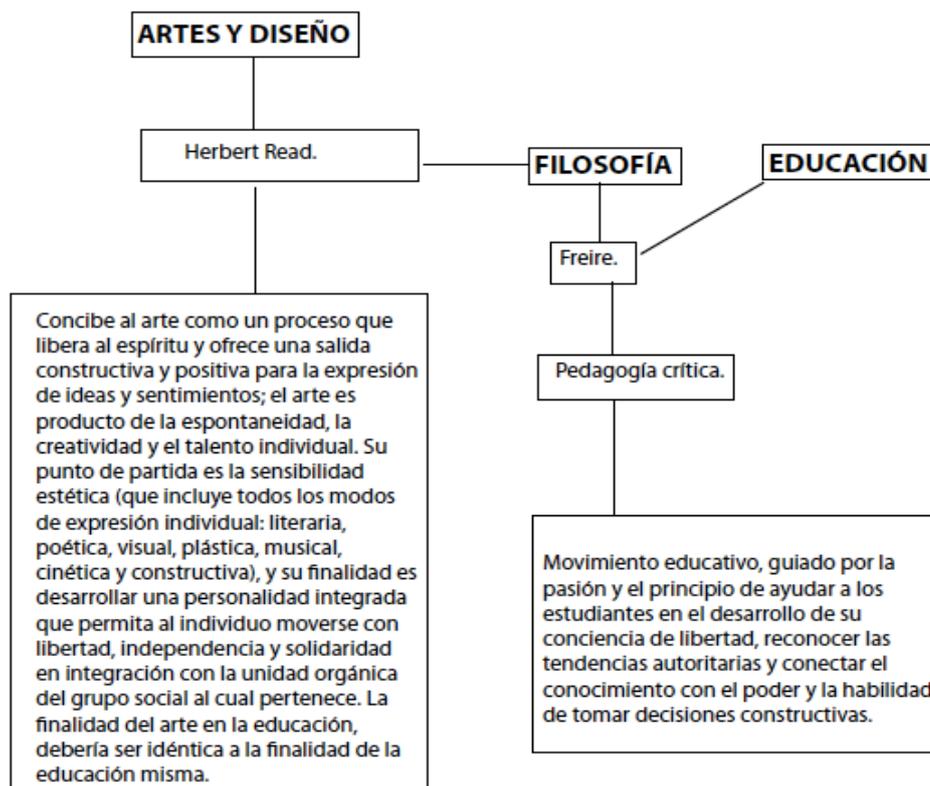
Sin autor. *Teorías de aprendizaje con teóricos del arte*. Taxonomía de los objetivos de *aprendizaje* que los educadores establecen para los estudiantes en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Acceso 18 de Septiembre de 2017. teorías-de-arte-con-teóricos-del-arte.pdf <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/teorias-de-aprendizaje-con-teoricose-de-artes.pdf>

⁸⁴ Rita Ferrini. *Hacia una educación personalizada*. México: LIMUSA. 1991. 18.

⁸⁵ De esta manera se puede, dentro de la pedagogía, hablar por ejemplo de una: “pedagogía funcional, pedagogías del diálogo, pedagogía de la comunicación, pedagogía de la expresión, pedagogía social, pedagogía permanente, pedagogía liberadora, pedagogía del lenguaje total, pedagogía institucionalista y pedagogía personalizante [Estas] son representativas de la amplitud del término, de la variedad de enfoques y sobre todo de la variedad e influencia de: - de los medios de comunicación masiva -la ciencia y la tecnología -la politización de la educación-los problemas demográficos -la psicología, sociología, neurofisiología, etc. Ferrini. *Hacia una educación...*,18-19.

⁸⁶ Sin autor. *Teorías de aprendizaje con teóricos del arte*. Taxonomía de los objetivos de *aprendizaje* que los educadores establecen para los estudiantes en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Acceso 18 de Septiembre de 2017. teorías-de-arte-con-teóricos-del-arte.pdf <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/teorias-de-aprendizaje-con-teoricose-de-artes.pdf>

En el desplegable puede verse realizada la siguiente relación, que son referentes de la presente investigación:



Cuadro 7. La relación de la investigación con el anterior cuadro de “Teorías de aprendizaje con teóricos del arte”.

Las relaciones inician en el cuadro “Artes y Diseño” y establece relación con el cuadro de “Herbert Read”.

“Herbert Read” se conecta con la “Filosofía”, al igual que “Paulo Freire”; y “Paulo Freire” se conecta con la “Pedagogía Crítica”.

La relación que tienen Read y Freire con la Filosofía es por los referentes a sus propuestas. En el caso de Read. la concepción de una educación estética que tiene como objetivo el desarrollo de un ser humano en armonía y en equilibrio interior, lo vinculan con las ideas de Platón; la idea del arte como ideal del bien que integra lo ético⁸⁷. En el caso de Freire se liga con la Filosofía por la relación con la Escuela de Frankfurt⁸⁸, movimiento que dio origen a la teoría crítica⁸⁹, y que da las pautas de la Pedagogía crítica.

⁸⁷ Según Wojnar, los primeros fundamentos de la educación estética están vinculados con las ideas de Platón, para quien lo bello el bien, como ideales absolutos, se relacionan íntimamente como una síntesis entre la estética y la moral. Consecuentemente, Platón considera lo bello como una idea metafísica que conduce al bien y, por tanto, a la verdad. Desde aquí, el filósofo establece una jerarquía en las artes, considerando la música como el arte verdadero, y las artes plásticas y la poesía como artes de la apariencia, más utilitarias que estéticas. Luis Hernán Errázuriz. Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en educación chilena. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2006. 61

⁸⁸ “Escuela de Fráncfort” y “teoría crítica”: cuando mencionamos estos conceptos se nos viene a la mente algo más que la idea de un paradigma de las ciencias sociales, pensamos también en una serie de nombres, antes que nada, los de Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, y se nos despiertan asociaciones del tipo: movimiento estudiantil, disputa con el positivismo,

Las propuestas de “Herbert Read” y “Pedagogía Crítica”, se muestran a continuación; la propuesta de “Freire” se señala en el apartado nominado “pedagogía dialógica”.

Herbert Read. La formación artística debería estar integrada durante toda la formación del ser humano, por lo que propone la teoría de “Educación por el arte”. Esta se articula en torno a la incorporación, en la escuela de una educación estética artística como base de todas las otras disciplinas; es decir para Read el eje principal de la enseñanza debería estar conformado a través de las artes”.⁹⁰ Errázuriz cita a Read, donde señala que la contribución de este tipo de educación se centra en el crecimiento individual y social, y busca:

- la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;
- la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí y en relación con el ambiente;
- la expresión del sentimiento de forma comunicable;

crítica de la cultura, y quizá también emigración, Tercer Reich, judíos, la República de Weimar, marxismo, psicoanálisis. De inmediato queda claro que se trata de algo más que solamente una corriente teórica, algo más que una parte de la historia de las ciencias sociales. (...) La denominación Escuela de Fráncfort es una etiqueta asignada desde fuera en la década de 1960, que al final fue utilizada por Adorno mismo con evidente orgullo. En un principio, esta expresión designaba una sociología crítica que veía en la sociedad un todo con elementos antagónicos en su interior, y no había eliminado de su pensamiento a Hegel ni a Marx, sino que se consideraba su heredera. Rolf Wiggershaus. La escuela de Frankfurt. (Titivillus 2016). Pág. 5. Acceso 21 de marzo de 2018. <http://lectulandia.com/Wiggershaus-Rolf-La-escuela-de-Francfort-.pdf>

⁸⁹ La teoría crítica como tal se refiere a la Frankfurter Schule (Escuela de Frankfurt), cuyos miembros se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y quienes se comprometieron, desde dentro de esta teoría, a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas (...) La teoría crítica, originalmente, se definió en oposición a la teoría tradicional. En esta última representa el tipo de teorización “científica” guiada por ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de las investigaciones “libres de valoración”. Los autores de la teoría crítica parten de la asunción de que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados dentro de un contexto histórico-social. En consecuencia, los críticos aprobaron una filosofía materialista de la historia como marco de referencia para sus interpretaciones teóricas y un programa de investigación interdisciplinaria con el apoyo de ciencias especializadas para llevar a cabo su análisis. Guiados por sus objetivos interdisciplinarios metodológicos y por su teoría materialista, identificaron y criticaron mecanismos, estructuras y relaciones que impiden al hombre alcanzar su potencial: en contra de las prácticas de exclusión, inicialmente defendieron una organización razonable del proceso de trabajo, para luego defender la protección del Lebenswelt (mundo de la vida) contra las incursiones de los destructivos imperialismos burocráticos y económicos. En la actualidad, la teoría crítica hace referencia a un concepto general que incluye una variedad de proyectos posrelistas y pospositivistas dentro y fuera de la tradición marxista. “Crítico” ha llegado a significar una postura opuesta al mainstream, a gran parte del discurso positivista en las diversas ciencias, con base en un nuevo marco analítico y un nuevo vocabulario. Dentro de una perspectiva explícitamente transformativa, en la resuenan temas centrales del marxismo crítico, algunos críticos denuncian las necesidades, intereses y el desamparo de los grupos marginados y las sociedades excluidas del discurso dominante. Otros comparten el vocabulario de la exclusión, pero permanecen escépticos ante los objetivos emancipatorios. Gunter Farnkerberg. “Teoría crítica”. *Academia Revista sobre enseñanza del derecho*, (2011): Buenos Aires Argentina, año 9 núm. 17, 2011. Páginas 67-84. (ISSN 1667-4154).

⁹⁰ Errázuriz. Sensibilidad estética....67.

-la expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental, que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes”⁹¹

El objetivo de esta forma de educación es conformar un individuo, donde la razón y la intuición estén en equilibrio⁹².

Read aporta al terreno de educación en artes visuales, un enfoque háptico, pues “el desarrollo de la capacidad de percibir, de reaccionar frente a las sensaciones y de expresar los sentimientos constituyen propósitos fundamentales de la educación estética, la cual, según Read, debería incluir la vista, el tacto, el oído, los músculos, la palabra y el pensamiento.”⁹³ En 1954 Read crea la Sociedad Internacional de Educación Por El Arte, movimiento que a la actualidad cuenta con socios en diversos países.

Pedagogía Crítica. Bórques Bustos describe que en la actualidad existen dos corrientes en la pedagogía crítica,⁹⁴ y que clasifica en “modelos reproduccionistas y enfoques comunicativos de resistencia”. En el modelo reproduccionista, el individuo no tiene una autonomía, pues se encuentra inmerso en una estructura, que reproduce estas relaciones en diferentes niveles, que van, por ejemplo, desde la familia, a el Estado, y en las instituciones (como por ejemplo la escuela, la galería o el museo). El modelo de resistencia por otro lado, revalora la subjetividad del individuo y propone la modificación de la realidad social. En este aspecto la educación como elemento de transformación

⁹¹ Errázuriz. *Sensibilidad estética...* 67.

⁹² Fue Herbert Read el que impulsó un movimiento mundial en torno a la educación artística, su argumento es que el arte no debería solamente ocupar una gran parte de la educación del niño, sino que debería ser la base misma de un verdadero currículo. El propósito de la educación es reconciliar aspectos conflictivos de la personalidad humana -introversión y extroversión, subjetividad y objetividad, espontaneidad y premeditación- de manera que la personalidad misma pueda desarrollarse en un estado de equilibrio. Una tendencia en la cual predomina la lógica o la razón crearía las condiciones de desequilibrio, esto es, de un desarrollo mental no saludable. Read también habría considerado que un entorno o medio ambiente total mente irracional promovería un desarrollo mental deteriorado, de un tipo igualmente indeseable. De manera que su posición fue aprobar tácitamente una enseñanza artística basada en la autoexpresión, que ofrecería algún alivio dentro de un sistema educacional devoto del razonamiento. Definió educación como el cultivo de los modos de expresión. Propuso, entonces, que el arte debería ser el corazón del currículo, unificando todas las otras áreas de estudio, por su capacidad de unir lo racional con lo irracional. La importancia primordial del quehacer artístico está en la experiencia ganada: el hacer ejercita tanto la inteligencia como la intuición, relacionándolas armoniosamente y produciendo, en consecuencia, un estado de equilibrio interior. Dora Águila S. “Granos de oro en la arena”. *AISTHESIS* N° 29, (1996). 50-57. <http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/rait/article/download/908/856>.

⁹³ Errázuriz. *Sensibilidad estética...* 67.

⁹⁴ Bórques Bustos escribe que ambos modelos tiene en común que “Comparten las ideas de que la educación desempeña un papel determinante en la sociedad: que existe una relación directa entre la educación y el poder político; que debe hacerse una profunda crítica a los modelos educativos tradicionalistas, burgueses, autoritarios, modernos; y que para lograr alcanzar la esencia misma de una crítica pedagógica hay que proceder desde un planteamiento holístico que englobe fundamentalmente lo económico, político, social, y principalmente lo cultural, ya que estos componentes son determinantes en el funcionamiento social”. Rodolfo Bórques Bustos. *Pedagogía crítica*. México: Ed. Trillas. 2012. 104.

social tiene implícito dentro de su conceptualización una educación artística que incide en el cambio social.

“Los pedagogos críticos comparten la idea de que la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc., pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos, que sean capaces de luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de libertad, igualdad y justicia social.”⁹⁵

La escuela establece relación con la cultura y la ideología, y repite los esquemas de reproducción y resistencia en las minorías o las poblaciones dominadas.⁹⁶ El punto de interés en la pedagogía crítica es la cultura y los procesos sociales que surgen en ella.⁹⁷

Desde este punto de vista, las relaciones que surgen en la cultura tienen un papel importante. La perspectiva del “arte por el arte”⁹⁸, no existe. Pues al no tomar una responsabilidad en la transformación de la cultura, la educación artística adquiere un modelo reproductor, en donde el papel del artista es el mantener un sistema ideológico.

Guiroux cita a Marcuse, que explica: “la verdad de las mentiras del arte reside en su poder de romper el monopolio de la realidad establecida (esto es, de esos que la establecieron) para definir lo que es real. En esta ruptura [...] el mundo ficticio del arte aparece como realidad verdadera”⁹⁹ por tal motivo requiere de ser controlado circunscribiéndolo a la idea del “arte por el arte”.

⁹⁵ Bórques Bustos. *Pedagogía ...*,104.

⁹⁶[La]...intencionalidad “choca” con los intereses de los sujetos que integran la comunidad escolar, quienes intercambian significados, y eligen acciones a partir de su mundo cotidiano y de su posición como clase, etnia, género, edad, religión, zona geográfica, etc. Por tanto, la escuela se define como el lugar donde los sujetos hacen la historia y donde se encuentran enfrentados permanentemente a imposiciones, oposiciones y resistencias. Bórques Bustos. *Pedagogía ...*,138.

⁹⁷ Esta corriente de pensamiento considera la cultura no como una práctica, ni como costumbres de una sociedad, sino como todas las prácticas sociales y la suma de sus interrelaciones. [...] [Su propósito] es ‘definir el estudio de la cultura propia de la sociedad contemporánea como un terreno de análisis conceptualmente importante, pertinente, y teóricamente fundado’ [...] [por lo que la escuela de Birmingham considera] la cultura como ‘el sistema signifiante a través del cual necesariamente (aunque entre otros medios) un orden social se comunica se reproduce, se experimenta, se investiga’. Bórques Bustos. *Pedagogía ...*,141.

⁹⁸ Cuando el escritor y crítico francés del siglo XIX Théophile Gautier acuñó la expresión “el arte por el arte”, que unió a todos los estetas contrarios a una función didáctica del arte que ahondaba a la producción artística desde hacía tiempo. ¿Debían los artistas mantenerse al margen de la política porque la implicación en temas sociales ahoga la naturaleza “pura” del arte, o estaban legitimados para dotar a su arte de una ideología que planteara nuevos modelos de pensamiento y acción? Eleanor Heartney. *Arte & Hoy*. China: Ed. Phaidón, 2008. 366.

⁹⁹ Henry Guiroux. *Teoría y resistencia en la educación*. México: Ed. Siglo XXI. UNAM. 2011. 46.

2.5 Pedagogía dialógica

Paulo Freire¹⁰⁰ es quien propone la dialógica como una práctica libertaria, dentro de un proceso pedagógico. Las ideas de Freire forman parte de la pedagogía crítica, específicamente en la corriente radical, por lo que busca realizar un cambio social.¹⁰¹

Freire señala que la educación no es un proceso separado de todas las problemáticas sociales y que de hecho responde a las prácticas de dominación social. La educación tiene una obligación con la sociedad, en el proceso de transformación social. La educación para que realmente responda al objetivo de “hacer pensar” requiere cuestionar la posibilidad de transformar el medio en el cual le tocara vivir¹⁰². El proceso de educación busca concientizar al educando de sus derechos.

¹⁰⁰ Paulo Freire fue profesor de Historia y de filosofía de educación en la Universidad de Recife, hasta 1964. Su interés por la educación de los adultos, en un país como Brasil, que urgentemente precisa de ella, se despertó hacia 1947 y empezó sus trabajos en el Nordeste, entre los analfabetos. Su conocimiento de las formas y métodos tradicionales de alfabetización bien pronto le parecieron insuficientes. Pecaban de los grandes defectos característicos de nuestra educación, sobre todo a niveles primarios y secundarios: se prestaban a la manipulación del educando; terminan por “domesticarlo”, en vez de hacer de él un hombre realmente libre. Hacia 1962, Paulo Freire había realizado ya varias experiencias aplicando el método que fuera concibiendo a lo largo de su trayectoria. En muchos lugares, trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios: en menos de 45 días un iletrado aprendía a “decir y a escribir su palabra”. Alcanzaba a ser el dueño de su propia voz. [...] el plan para el año de 1964, en vísperas del golpe de estado, preveía la inauguración de 2000 “Círculos de cultura”. [...]

Lógicamente, las clases dominantes no iban a tolerar esta transformación de un a sociedad que, no bien tomaba conciencia, cambiaría la estructura de Brasil. Esta misma lógica demuestra, *contrario sensu*, que la pedagogía de Paula Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes. Julio Barreiro. Educación y concientización. Prólogo a *La educación como práctica de libertad* de Paulo Freire. (México: Siglo XXI editores. 1997). Páginas 9-11.

¹⁰¹ El hombre radical, comprometido con la libertada de los hombres, no se deja prender en ‘círculos de seguridad’ en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni libertador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra nueva, 1970), 22. edición en PDF acceso 8 de Febrero de 2018.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

¹⁰² “El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar es entonces lo contrario a “hacer pensar”, y mucho más es entonces una negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación alienante en un miembro más del status quo.” Barreiro. Prólogo. 13

Freire tiene una “concepción bancaria” de la educación¹⁰³, en donde el educando es depósito del conocimiento del profesor; el cual busca la domesticación del educando al acentuar la diferencia entre educador-educando. El proceso de educación hace comunicados, en donde la voz del educador es la que se escucha, a través de hablar o disertar sobre una realidad ajena al educando; por lo que va imponiendo en este proceso sus narrativas y formas de interpretación de la realidad.¹⁰⁴

“Para la educación bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, un “olla”. Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia. Realizada la superación de esta concepción de la educación, resulta otro esquema, a través de la liberación que postula Paulo Freire, esto significa:

1) que nadie educa a nadie; 2) que tampoco nadie se educa; 3) que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

La educación que propone Freire, pues es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando o al plantearse con el educando-el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción”.¹⁰⁵

En la visión bancaria, los saberes se estatizan desde una visión totalizante, que conlleva a establecer una posición fija entre quien sabe y no sabe, lo que niega el proceso de búsqueda como proceso de obtención al conocimiento; esto es, una postura ideologizante de la educación.¹⁰⁶

¹⁰³ “La concepción bancaria al no superarla contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla; el educando el que escucha;
- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educador lo recibe en forma de “depósito”;
- f) que el educador es el sujeto del proceso; el educando su objeto”. Barreiro, prólogo. 17.

¹⁰⁴ En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. Freire. *Pedagogía del oprimido*. 51.

¹⁰⁵ Barreiro, prólogo. 16-18.

¹⁰⁶ En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse en la superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.¹⁰⁷

El hombre no es un ser separado del mundo, sino inserto en relaciones con este. Al tomar consciencia de su papel en la conformación del mundo por medio de la educación, entiende su papel de transformador, para un bienestar social. Así cada ser humano tiene que aportar algo al cambio. La educación es un proceso que se tiene que realizar en conjunto con otros seres humanos. El diálogo es pieza fundamental de un proceso educativo en conjunto. El diálogo para Freire es la suma de A más B. En la que esta unión tiene un propósito: la comunicación.

Al proceso de diálogo opone el antidiálogo el cual no busca la comunicación sino hacer comunicados. El propósito de transformar el mundo en conjunto se pierde en el antidiálogo, pues impide la participación.

Para Freire la cultura es importante, pues es una mediación entre hombre y naturaleza. Es hacia donde dirige el objetivo transformador de la educación, pues es en la cultura donde se hace patente el trabajo del ser humano, pues en ella es desde donde se sistematiza la interpretación de la experiencia con el mundo

En la democratización de la cultura cada ser humano realiza una aportación a éste filtro, entre ser humano y naturaleza. El diálogo es acción en cuanto transforma, así que, para Freire, el diálogo integra acción y reflexión. En la reflexión se puede llegar a la verdad, y sin la reflexión se convierte en un activismo que niega el diálogo. La capacidad de expresarse es un derecho de cada ser humano, no es un privilegio de unos cuantos. En la práctica del derecho a expresarse, también se encuentra la responsabilidad de transformar el mundo en conjunto. El encuentro por medio del diálogo es una exigencia existencial.¹⁰⁸

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual echa mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos

educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. Freire. *Pedagogía del oprimido*. 52

¹⁰⁷ Freire. *Pedagogía del oprimido*. 52-53

¹⁰⁸ Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres los transforman, el diálogo se impone como camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus objetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Freire. *Pedagogía del oprimido*. 71-72.

dialogicos, no la del uno por el otro. Conquista el mundo para la liberación de los hombres.¹⁰⁹

Freire señala a la antidualogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de la acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión, la segunda a la liberación. Sus características pueden observarse en los cuadros siguientes:

Acción antidualógica	Características
La conquista	El conquistador impone, o imprime en el conquistado, su manera de ver e interpretar el mundo. Busca crear una admiración en el conquistado, a partir de crear mitos para darle sentido a un mundo falso. Por ejemplo, el mito de la libertad de elección, el mito de la equidad, el de la superioridad de uno e inferioridad de otros, el mito del derecho a la educación entre otros.
La división	Para mantener el dominio de las mayorías es necesario dividirlos y mantenerlos divididos. Se hace hincapié en un focalismo de los problemas. Se busca crear líderes que sigan la visión de los opresores.
La manipulación	Los mitos permiten la movilización de las masas hacia ciertos intereses. El líder manipula a partir de los mitos a las masas.
La invasión cultural	Se busca la inadecuación de los invadidos para que sigan los patrones y modos de vida de los invasores, a partir de mantener una relación de superioridad-inferioridad.

Cuadro 8. Características de la acción antidualógica

Acción dialógica	Característica
La unión	El líder se convierte en punto de reunión donde se da la adhesión de las masas para colaborar en la transformación del mundo.
La organización	El liderazgo busca la unidad a partir de entender que el proceso de liberación es una tarea en conjunto en donde cada aportación es testimonio de ese objetivo.
La síntesis cultural	La acción cultural o está al servicio de la liberación o de la dominación. “La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.” ¹¹⁰

Cuadro 9. Características de la acción dialógica.

La pedagogía dialógica plantea la educación como parte importante en la transformación mundo para hacerlo más equitativo. La pedagogía dialógica llevada al terreno de las artes como una “educación dialógica artística”, modifica el papel tradicional del profesor de artes, para plantear su actividad como promotor en la formación de artistas comprometidos socialmente. La educación dialógica en pedagogía, plantea el cambio y conciencia social, lo cual en el terreno de las artes puede ser detonador de una concepción de un arte diferente, que cuestione, desde el reconocimiento de otras formas estéticas la expresión de un conocimiento diferente de la realidad.

¹⁰⁹ Freire. *Pedagogía del oprimido*. 72.

¹¹⁰ Freire. *Pedagogía del oprimido*. 168.



CAPÍTULO 3

Eje 3: Cultura+Diálogica= Cultura dialógica

La información genera una interpretación de la realidad, y en esta interpretación se encuentran aspectos físico-materiales, subjetivo-psicológicos y los culturales-artificiales. En este capítulo se señala la relación de la cultura en los procesos construcción de conocimiento.

La cultura como sistema de creencias compartido, implica la colaboración al integrar el diálogo. Al no reconocer otros grupos a su interno, o al no reconocer las diferencias hacia otras culturas, a su exterior, el conocimiento producto de las creencias, se mantiene inalterable y en un nivel estacionario.

Los procesos de dominio buscan mantenerse inalterables, se convierten en práctica para homogeneizar el sistema de creencias o implantar ese sistema en otras culturas. Con este proceso, las diferencias en la manera de interpretar la realidad se minimizan y es más fácil el controlar a otras poblaciones, así como reproducir un modelo en otras culturas.

El decolonialismo lo que propone es precisamente replantear y revalorar el conocimiento propio, frente al de otras culturas, sobre todo en aquellas que buscan la colonización desde los imaginarios. Una cultura en donde el diálogo se encuentra como parte fundamental del sistema de creencias, permite reconocer las propias diferencias y diversidades a su interno; pero también las diferencias al externo; lo que se vuelve importante en un proceso de globalización que va acabando con las diferencias.

3.1 Cultura

Throsby define el término cultura desde dos sentidos:

1 Como identidad. **“para describir un conjunto de actitudes, creencias, convenciones, costumbres, valores y prácticas comunes o compartidos por cualquier grupo”**.¹¹¹ La función principal de este sentido es la construcción de una identidad de grupo¹¹², que permite diferenciarlo de otras culturas.

¹¹¹David Throsby. *Economía y cultura*. México: CONACULTA Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Akal. 2008, 25.

¹¹²El grupo se puede definir desde el punto de vista político, geográfico, religioso, étnico o de alguna característica, siendo posible referirse, por ejemplo, a la cultura mexicana, vasca, judía, asiática, feminista, empresarial juvenil, etc. Las características que definen al grupo se pueden expresar en signos, símbolos, textos, idioma, instrumentos, tradición oral y escrita, así como por otros medios. Una de las principales funciones de estas manifestaciones de la cultura del grupo es establecer-o al menos contribuir a ello-, su identidad, y por lo tanto proporcionar

2 Como actividad. “...denota ciertas actividades emprendidas por las personas y los productos de dichas actividades, que se relacionan con los aspectos intelectuales, morales y artísticos de la vida humana; se refiere a una preparación y conocimiento.”¹¹³ La culturalización del individuo es un proceso educativo donde el conocimiento (el conjunto de creencias), es asimilado y aceptado por un individuo como cierto.

En ambos casos de la definición de cultura (como identidad o como actividad) produce una dinámica sobre el rumbo que tomará un grupo social;¹¹⁴ pues las creencias para ser compartidas requieren de un proceso de culturalización.

Una cultura, sin embargo, no es uniforme, y las diferencias que existen entre sus miembros (género, edad, condición económica, etc.) y grupos sociales (etnias, preferencias sexuales, diferencias religiosas, etc.) desarrollan diversas formas de conocimientos que repercuten en la valoración de lo intelectual, moral y artístico. Las diferencias en el grupo social generan espacios culturales alternos, con sistemas de creencias diferente. Lo que puede ser culto en un espacio o grupo, deja de serlo en otro.

El conocimiento que se genera en cada uno de estos individuos y grupos sociales puede tener una mayor o menor repercusión en la cultura. Los conocimientos que surgen de un grupo de la cultura que tiene influencia, poder y contacto constante sobre los otros grupos, va modificando la cultura en general y a los grupos diversos que la componen.

medios para diferenciar a los miembros del grupo de los otros grupos. Throsby. *Economía y cultura...*, 25.

¹¹³Cultura en este sentido se refiere a actividades que conducen a la ilustración y la educación de la mente, más que a la adquisición de destrezas puramente técnicas y vocacionales. En dicha acepción, es muy probable que el término se emplee a formas adjetivales que a sustantivas, como en “bienes culturales”, “instituciones culturales”, “industrias culturales” o “el sector cultural de la economía”. Para precisar más esta segunda definición, [...] la connotación contenida en este uso de la palabra cultura pueda considerarse derivada de ciertas características más o menos definibles de las actividades aludidas. Se sugieren tres de estas características que son las siguientes:

- que las actividades aludidas implican alguna forma de creatividad en su producción.
 - que hacen referencia a la generación y comunicación de significados simbólicos.
 - que su producto representa, al menos en potencia, una forma de propiedad intelectual”.
- Throsby. *Economía y cultura...*, 25.

¹¹⁴La palabra “cultura” hace emerger esa experiencia de relaciones con las inercias y posibilidades de la comunidad social que, como un gran conjunto articulado, nos conduce a identificarnos e identificar a los miembros activos en una dinámica vertiginosa que va y viene de, de extremo a extremo, entre el destino de acción que diseñamos con la reflexión y los riesgos del futuro. Igualmente, transcurrimos con esta intención ante la dinámica social en la que se nos impone un transcurso inercial durante experiencias repetidas y ciegas, con o sin los consensos para nuestras vidas; inercias impuestas o adoptadas, sin nuestro consentimiento intencional ni reflexionado. Gabriel Cuen. *Cultura tiempo y complejidad. La experiencia reflexiva*. México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura. 2010. 40.

Imagen 1. La cultura no es homogénea, sino que integra diversos individuos, algunos que surgen de la misma cultura, y que tienen similitudes, mientras que otros grupos minoritarios se integran o se mantienen al margen (por voluntad propia, segregación o discriminación). Frente a la homogeneidad que busca presentar la cultura, estos grupos son los que realmente generan imaginarios alternos y otras formas de convivencia. La validez de las creencias culturales es cuestionada por estos grupos. En relación con educación estética tienen sus propios sistemas de creencias, y formas estéticas particulares, en el que se encuentran representada su experiencia del mundo.

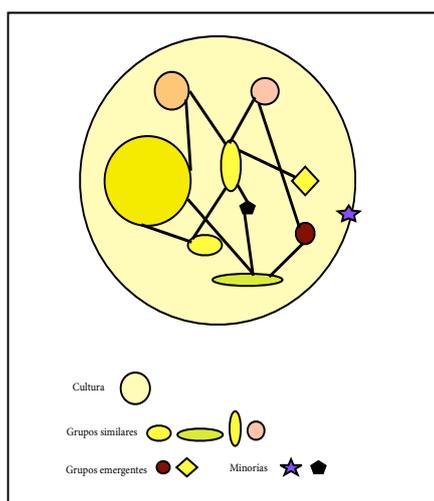
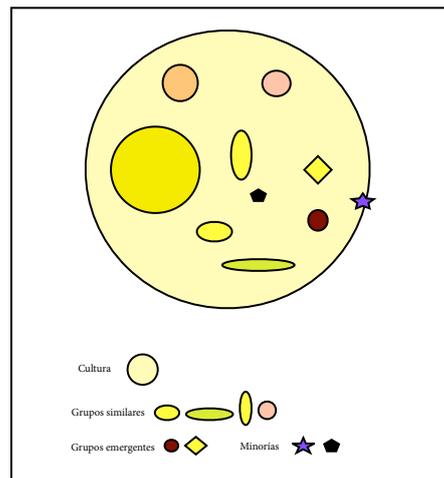


Imagen 2. Mientras que algunos grupos sociales dentro de una cultura están comunicados, otros apenas se relacionan con entre sí. También ocurre el caso de grupos sociales que se encuentra completamente independientes en distintos niveles, por ejemplo, los pueblos originarios, que establecen reglas, según sus propios usos y costumbres. También existen sociedades que no tiene relación con una cultura a pesar de encontrarse físicamente en su interior, por ejemplo, en Brasil, existen comunidades que nunca han establecido contacto con el ser humano occidentalizado y siguen desarrollándose y creando sus propios imaginarios fuera de la influencia de la globalización.

Los grupos que mantienen el control de los saberes determinan una categorización de las formas estéticas. Una de las formas de legitimación del arte es a partir de arte culto y arte menor.

El arte culto, está legitimado por la minoría privilegiada, mientras que las expresiones artísticas de las mayorías, se presentan como formas de calidad inferior en la estructura de jerarquización. La categorización esta definida desde lo social, pero desde la perspectiva de un grupo dominante.¹¹⁵ Es de esta manera como los valores de los grupos privilegiados se legitiman, y las creencias -como por ejemplo, el porqué de los privilegios en unos grupos y en otros no- se reproducen en el imaginario, aceptando situaciones y relaciones de poder que surgen al aceptar y adherirse a un sistema de creencias¹¹⁶, es decir a una ideología.

¹¹⁵ Aislado de lo social, el arte no es arte, es nada. El arte no es un concepto, sino una categoría de objetos definidos como tales por los miembros dominantes de una institución: el Aparato Legitimador del Arte. Al margen de esta institución, que es a la vez una institución política, pecuniaria, turística y desde luego social y cultural, no hay arte. Katya Mandoki, Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. (México: Grijalbo. 1994), 41.

¹¹⁶ La distinción entre arte de élite, de masas y arte popular, como esferas o modos de producción, circulación y distribución del arte, permite comprender que el arte no es uno sólo, aún dentro de una misma cultura, e inclusive a pesar de que suele preponderar un tipo de

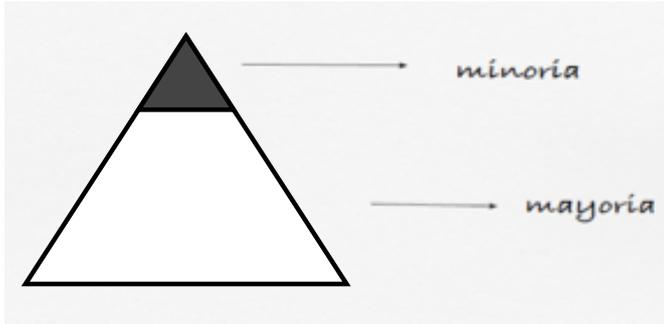


Imagen 3. La relación en el arte dentro de una estructura cultural dominada por una minoría.; en donde una gran mayoría no tiene injerencia sobre el rumbo del arte.

El grupo dominante genera modos de legitimación y validación del arte, haciendo una distinción entre arte culto, de masas y popular.¹¹⁷ La diferencia busca exacerbar las diferencias entre una élite especializada y comunidades que pueden acceder y reconocerse en sus expresiones artísticas. En la actualidad, el arte contemporáneo busca integrar ambos aspectos, que “... concierne tanto a las condiciones de trabajo y de producción de objetos culturales como a las formas cambiantes de la vida en sociedad.”¹¹⁸

representación social sobre el arte más ligado a los dos primeros. Cuando las producciones se asemejan más a los formatos del arte de élite, generalmente no se establecen mayores contradicciones. Sin embargo, en muchas de las prácticas artísticas hacia la transformación social, se desestima su valor artístico por no ajustarse a dichos formatos. ¿Qué noción de arte se maneja en dichos casos? Desentrañar algunos de estos nudos facilitará no quedarnos atrapados en nuestros conceptos y pecar de reduccionismos, folklorismos, y otros “ismos” a la hora de llevarlos a la práctica. Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*,20.

¹¹⁷Modos de legitimación y validación del arte. Otra de las cuestiones que resultan importantes a la hora de pensar el vínculo entre el arte y la política, es la distinción entre diversos modos de legitimación y validación del arte, de modo que se puede mencionar:

a) Arte culto o de élite: Legitimación artística a partir de: La trayectoria y/o formación de quien produce la obra. El espacio donde se expone la producción (museos, teatros, bibliotecas y otras instituciones que cumplen con el requisito anterior). La validación por parte de personas con trayectoria y/o formación (en la figura de curadores, críticos, intelectuales del ámbito, etc.). De este modo, el arte culto sería un arte exclusivo: no se propone llegar a las masas.

b) Arte de masas: Legitimación artística a partir de: Circulación: nivel de aparición de la obra en medios de comunicación masivos. Consumo: el nivel de consumo de la obra y/o del artista. El arte de masas se constituye para la mayor cantidad de gente posible, sería un arte de la popularidad (muchas veces mal llamado “popular”).

c) Arte popular: Ticio Escobar concibe como arte popular “al conjunto de las formas sensibles, las expresiones estéticas de esa cultura en cuanto sean capaces de revelar verdades suyas, aunque estén profundamente conectadas con todas las otras formas y cargadas de diversas funciones, usos y valores sociales, y aunque carezcan de los requisitos de unicidad y genialidad que, característicos del arte moderno, han sido convertidos en paradigmas de valor universal (...) Lo que caracteriza al arte popular es su posibilidad de expresar estéticamente determinadas situaciones históricas desde la óptica de una comunidad que se reconoce en sus signos y se sirve de ellos para comprender dichas situaciones y actuar sobre ellas”[cita a Escobar, T. (2004). El mito del arte y el mito del pueblo. En: “Hacia una teoría americana del arte”]. Ministerio de Educación. *Unidad de Formación...*,23.

¹¹⁸ Nicolás Bourriaud. *Estética relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora. 2008.13.

El arte se tiene que emancipar de las distinciones entre arte culto y popular, pues esto impide el reconocimiento e integración del conocimiento de grupos alternos, que establecen una relación con sus formas estéticas desde la praxis. Las posturas de dominio en el arte, impide abrir la posibilidad de transformar el mundo a partir de nuevas concepciones y formas relacionales.¹¹⁹

Para Cuen, el conocimiento en cultura, establece relaciones¹²⁰, ya sea con el entorno, (natural y social) entre individuos o grupos, las cuales conforman la realidad social. La relación que guardamos con los objetos, individuos y grupos sociales está determinada culturalmente, justificando la imposición, exclusión o mutismo.

Si bien la cultura es un conjunto de creencias compartidas por una sociedad, la ideología son las ideas que dan sentido al rumbo que tomará la cultura. Se hace evidente que el conocimiento son creencias que definen una forma de interpretación de la realidad; que le dan congruencia y sentido a cada experiencia.

La ideología consiste en un conjunto de coherencia relativa de representaciones, valores y creencias; exactamente lo mismo que los hombres participan en una actividad económica y política, participan también en actividades religiosas, morales, estéticas y filosóficas. La ideología concierne al mundo en el que viven los hombres, a sus relaciones con la naturaleza, con la sociedad y con los demás hombres, así como a su propia actividad, incluida su actividad económica y política.¹²¹

La forma en que estas creencias se llevan a la práctica no se relaciona necesariamente con la realidad cultural, sino con la forma como se imagina a la cultura, y la forma en que se debe conducirse en ella. La relación cultura/ideología implica una doble forma de interpretación, desde lo vivido y lo imaginado.

¹¹⁹Frente a la posición de dominación, que interpreta la educación como proceso limitado de transmisión de conocimientos, la experiencia pedagógica popular intenta caminos en los que el proceso central, realizado como labor educativa, sea el de creación colectiva de nuevos conocimientos. La pedagogía emancipatoria, es una de las dimensiones en las que se constituye el sujeto histórico, en la que va reconociéndose como tal, trabajando las dimensiones de memoria, identidad, historia; y sobre todo la posibilidad de abrir caminos nuevos en los que la praxis de los pueblos pueda ser el sostén de las teorías y concepciones que crean sentidos y lugares de transformación del mundo. Claudia Korol. Charla sobre construcción colectiva de conocimientos. Pañuelos en rebeldía. Seminario de formación teológica. 04 de Febrero. 2008. Scribd, Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://es.scribd.com/document/306872447/Claudia-Korol-Charla-Sobre-Construccion-Colectiva-de-Conocimientos>

¹²⁰[...] hablar de “cultura” tiene que ver principalmente con las relaciones que tenemos entre nosotros, que tejemos con los conocimientos y expresiones alcanzados, que reproducimos y conservamos con las tradiciones; que ejemplificamos y simbolizamos con los lenguajes, al imprimirlos en los objetos. Estas expresiones y relaciones se crean para preservar y ampliar las dinámicas de interacción con los demás, con los conocimientos y a través de las cosas; interrelaciones que se modifican para establecer otras opciones de intensidad y de experiencia o bien para inducir relaciones que se abran para recibir los resultados de todas las experiencias que emergen de nuestro entorno, y en él, aceptar las relaciones y experiencias que se extinguen. Cuen. *Cultura tiempo y complejidad...*, 34.

¹²¹Nicos Hadjinicolaou. *Historia del arte y lucha de clases*. México: Siglo XXI Editores. 1988. 12.

El arte lo que produce (o reproduce), sin importar el soporte, son imaginarios que se relacionan de forma directa con una ideología; sin importar como se clasifiquen los objetos (arte, diseño o artesanía) reproducen estas ideas sea como evocación, tradición, propaganda o publicidad. Se puede decir que sin importar el área del arte, que el trabajo del artista es la construcción de imaginarios.

Las relaciones entre individuos, y entre individuos y objetos, se encuentran condicionadas entre lo imaginado y lo real.¹²² El arte, como la educación, se encuentran condicionados, moviéndose entre lo ficticio, (en el sistema de creencias que son enseñadas y reproducidas), y lo real, (en donde la propaganda y publicidad generan expectativas, que mantienen un orden establecido).

La inserción del individuo en la estructura social, requiere de un ajuste en su forma de entender la realidad.¹²³ El conocimiento-creencia en la ideología, es “necesariamente una adecuación-inadecuación respecto de lo real”¹²⁴, que permite que el individuo funcione en un grupo social.

En la ideología no es necesario que algo sea real, sino que se crea que es real; así el comportamiento se hace congruente con el imaginario. Cada institución cultural responde por un lado a una ficción y a una realidad; por ejemplo, en una institución educativa, por un lado presenta la ficción del acceso al conocimiento, cuando se evidencia que el conocimiento son creencias, interpretaciones de la realidad que se encuentran en función ideológica, aparece lo real; la educación como un condicionamiento para mantener y reproducir un sistema.

Las relaciones entre los individuos adquieren una serie de pautas que permiten ser codificadas por otros; el aprendizaje de estos imaginarios se relaciona con un conocimiento, que se comparte y se enseña, pero un conocimiento que se sustenta en la creencia y el consenso.

La ideología tiene precisamente por función, opuestamente a la ciencia, disimular las contradicciones reales, reconstruir sobre un plano imaginario, un discurso relativamente coherente que sirve de horizonte a lo “vivido” de los agentes, dando forma a sus representaciones de acuerdo con las relaciones reales e insertándolas en la unidad de las relaciones de una formación.¹²⁵

¹²² En la ideología, los hombres expresan, en efecto, no sus relaciones con sus condiciones de existencia, sino la manera en que viven sus relaciones con sus condiciones de existencia; lo cual supone a la vez relación real y relación “vivida”, “imaginaria”. La ideología es, entonces, la expresión de la relación de los hombres con su “mundo”, es decir, la unidad determinada de su relación real y de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia reales. En ideología, la relación real se halla inevitablemente inmersa en la relación imaginaria: relación que más expresa una voluntad (conservadora, conformista, reformista o revolucionaria), incluso una esperanza o una nostalgia, que describe una realidad. Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 12.

¹²³ La ideología, constitutivamente imbricada en el funcionamiento de esta figuración social, es necesariamente ilusoria. Su función social no es ofrecer a los hombres un conocimiento cierto de la estructura social, sino simplemente insertarlos de algún modo en sus actividades prácticas que soportan esta estructura. Así, la ideología, aunque comprenda elementos de conocimiento, manifiesta necesariamente una adecuación-inadecuación respecto de lo real. Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 12.

¹²⁴ Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 12.

¹²⁵ Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 12.

Arte y educación en un sentido ideológico, dan sentido a un sistema de creencias, que, en el plano imaginario, construyen sobre el sistema de valor y de sentido, a nivel individual y grupal. Los grupos que comparten elementos ideológicos en común, generan una identidad. Sus características son interpretados mediante la enseñanza de una forma de traducir la realidad.

“[...] la ideología comprende no tan sólo unos elementos dispersos de conocimiento, nociones, etc., sino también el proceso de simbolización, la transposición mítica, el “gusto”, el “estilo”, la “moda”, en suma el “modo de vida” en general”.¹²⁶

Arte y educación reproducen criterios, permiten transmitir significados, que se reflejan en un conocimiento imaginado, dentro de un sistema de imaginarios ideológico-culturales.

La ideología no es buena o mala, pues permite integrar a un grupo de personas en torno a una serie de ideas. Así como se pueden dar luchas entre diferentes tipos de ideologías, también existen las que se complementan, y que permiten mejorar las condiciones de vida de un grupo en su conjunto.

Las expresiones estéticas y la educación, desde esta situación, permite crear un entorno rico en significados que dan un sentido a la vida. El papel ideológico se asume como propio, se crea una identidad que cohesiona el grupo, y de esta forma se preserva, se reproduce una coherencia¹²⁷ en el que el sentido, entre proceso y resultado, es previsible; lo que se interpreta como seguridad en el grupo.

Una ideología que integre diferentes ideologías y grupos que puedan coexistir y progresar en equidad dentro de una cultura sería una creencia ideológica que podría ser considerada como positiva en el imaginario. Las expresiones estéticas, reproducen la ideología; desde el reconocimiento y cuestionamiento de sus contenidos, se convierten en elementos, tanto de propuesta, de resistencia o de diálogo; o de construcción de formas alternas de relación.

La ideología, por otro lado, somete; mientras crea la “idea” o “creencia” de un derecho a ciertos privilegios; por otro lado, castiga o sanciona, de una u otra forma, aquellas actitudes que entren en conflicto con este derecho imaginado.

Aun existiendo diversas ideologías en un sistema de culturas, existe una ideología dominante, que es la permite, una interpretación de la realidad donde los valores “correctos” cohesiona el imaginario de las demás ideologías.

Para Mc Laren existen una serie de relaciones en la cultura, que divide en diferentes situaciones de dominio; de esta manera crea una serie de categorías, denominándolas como: cultura dominante o de origen, cultura subordinada, y subculturas.¹²⁸

¹²⁶ Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 13.

¹²⁷[...] la ideología, como instancia específica de un modo de producción y de una formación social, está constituida en los límites fijados por este todo y esta formación social en cuanto a que ofrece una coherencia imaginaria a la unidad que rige las contradicciones reales del conjunto de una sociedad. La estructura del nivel ideológico depende de que refleja la unidad de una formación social. desde este punto de vista, su papel específico y real de la unidad es reflejar esta unidad reconstituyéndola sobre el plano imaginario. Hadjinicolaou. *Historia del arte ...*, 13.

¹²⁸La cultura dominante se refiere a las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y

Cada una de las culturas que conforman la cultura principal, pueden tener diferencias en cuanto a ideologías y crear grupos a su interior, que a su vez, pueden estar en pugna o ser subordinados. Es necesario señalar de nuevo que el concepto de cultura se relaciona con identidad. Por ejemplo, una cultura puede ser subordinada por cuestiones de género, en una cultura machista.

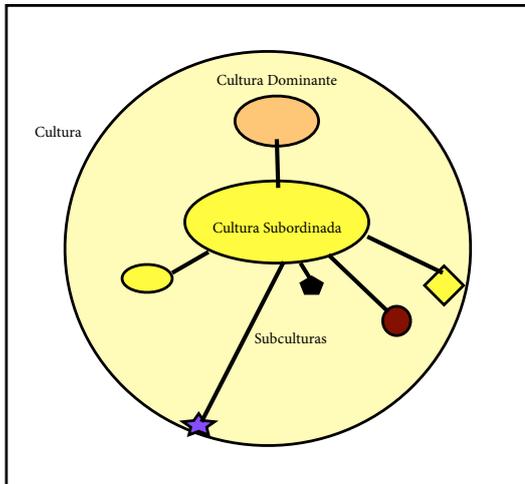


Imagen 4. La cultura no es homogénea; Mc Laren distingue tres aspectos, uno dominante, uno subordinado y una subcultura, con particularidades y creencias que la identifican y la diferencian.

La cultura no es estática, los diferentes grupos que la conforman permiten una movilidad, por lo que cualquier grupo puede ocupar o caer en otra posición. El dinamismo en la cultura es lo que le ha permitido al ser humano sobrevivir y desarrollarse como especie.

El ser humano es un ser social por naturaleza, el pertenecer a un grupo le brinda protección y apoyo para sobrevivir. La cohesión como grupo social organizado requirió una evolución en la comunicación entre sus integrantes. El desarrollo del lenguaje facilitó la creación de imágenes mentales, con lo que se exacerbó la creatividad en la posibilidad de prever situaciones a futuro, y también conservar memorias. La concepción de un futuro y un pasado conformaron un imaginario organizado por medio del conocimiento obtenido de la experiencia.

El imaginario da sentido a las creencias del grupo y en el compartir estas creencias es cómo surge la cultura. El conocimiento del grupo fue transmitido de generación en generación, evolucionando y permitiéndole sobrevivir en el soporte de los conocimientos heredados. La importancia de la cultura como parte de la formación en un ser humano es manifiesta, en cuanto nos permite prosperar como individuo en un grupo; "...en cuanto a seres históricos somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. La inconclusión del ser no es, sin embargo, exclusiva de la especie humana ya que abarca también a cada especie

simbólica de la sociedad. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinadas a la cultura dominante son parte de la cultura subordinada. Los grupos subculturales pueden ser descritos como subconjuntos de las dos culturas de origen (la dominante y la subordinada). Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta a la identidad dominante [...] es importante recordar que la gente no habita las culturas o las clases sociales, sino que vive relaciones de clase o culturales, algunas de las cuales pueden ser dominantes mientras que otras pueden ser subordinadas. ... Peter Mc Laren. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI. 1984, 274.

vital. El mundo de la vida es un mundo permanentemente inacabado, en movimiento”.¹²⁹

La finalidad de cultura como parte elemental en la conservación y desarrollo de la especie humana se centra, por un lado, en la capacidad de mantener y reproducir las creencias que se consideran vitales para el grupo; pero, por otro lado, la cultura se encuentra también en constante cambio, adaptándose y adaptando a sus integrantes a las nuevas necesidades que se son afrontadas como grupo. “A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”.¹³⁰

La capacidad de adaptarse de forma rápida a un nuevo evento parte de la diversidad de los integrantes de un grupo social. Los descubrimientos, o formas de solución a problemas se transmite entre sus miembros, como un nuevo conocimiento; si es importante se mantendrá en futuras generaciones. La educación permite afrontar y superar los problemas realidad desde las experiencias del grupo.¹³¹ La diversidad cultural es parte importante del patrimonio de un grupo social pues implica diversidad de conocimientos.

La educación se encuentra en relación con un entorno que define los conocimientos que se son importantes para sobrevivir y desarrollarse. Si el entorno cambia es importante que el ser humano se reeduce las veces que sean necesarias para adaptarse; o para adaptar las condiciones adversas a su favor.

El arte tiene una función en relación con el entorno, pues refleja el conocimiento que se tiene sobre él, no sólo racional sino también emotivo; conocimiento que se refleja en la evocación del objeto estético. El arte nació ligado a las formas y ritmos de la naturaleza, ligado a la totalidad de la vida y no sólo a una parte de esta. Luego, con el tiempo dejó de ser totalidad, objeto completo e inseparable de su medio para convertirse en una representación simbólica o conceptual de otra cosa, es decir, algo aislado de su medio, algo abstracto. Pero, antes de llegar a ser representación al margen de su medio, imitación aislada del objeto representado, se manifestó a través de obras integradas de tal suerte que podría afirmarse que eran propiamente naturaleza.¹³²

Las experiencias estéticas reflejan un conocimiento sobre el entorno, que al ser decodificadas permiten que los objetos provean significados. El arte como construcción cultural, tiene sentido en un entorno particular en donde el objeto artístico puede generar conocimiento, tanto del entorno, como de las

¹²⁹Pablo Freire. *El grito manso*. México: Ed. Siglo XXI, 2011. 28

¹³⁰UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D.F., 26 de julio 6 de agosto de 1982. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

¹³¹Los árboles o los otros animales también son incompletos, pero no tiene conciencia de ello. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser”, la educación es entonces una especificidad humana. Freire. *El grito manso...*, 29.

¹³²Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 47.

posibilidades significantes del grupo social, así como también del individuo en lo particular.

La cultura fue la que separó el arte de la naturaleza por razones en las que se encuentran:

1° por un imperativo ideológico religioso. Los objetos artísticos se convirtieron en símbolos separados de su medio, fuera del contexto en el que habían surgido y tenían sentido. Su nuevo medio fue el discurso ideológico, religioso, el dogma y los nuevos templos ajenos al paisaje y al discurrir de los astros en el cielo. Se convirtieron en objeto de adoración y culto. Objetos rituales propiamente dichos.

2° por un imperativo estético se convirtieron en objeto de disfrute y gozo narcisista.

3° por un imperativo mercantil y productivista se convirtieron en objeto de consumo. Un poco antes habían sido objetos de expresión propia para el artista dejando de ser objeto de expresión del grupo. Es decir, objeto de uno para muchos y no, como fueron en un principio, objetos de todos para todos, objetos sociales ajenos a la lógica mercantilista.¹³³

La educación artística, desde el referente cultural, busca “completar” al individuo, pues lo integra en una cultura estética significativa. Lo estético como construcción cultural está en relación con su entorno¹³⁴; de esa forma se vuelve importante en la cotidianidad, pues permite traducir los eventos, darles sentido; información que al comunicarlos a su grupo y sus descendientes se convierte en conocimiento.

La cultura por tal motivo es un sistema que se ha ido perfeccionando y que es común a todos los seres humanos, sin importar su situación geográfica¹³⁵; pero que mantiene a la vez una relación con un entorno propio,

¹³³Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 47.

¹³⁴El paradigma ecológico nos devuelve de manera implícita, aunque aún no todos los movimientos ecológicos sean plenamente conscientes de ello, al espíritu de los antepasados, a la antigua relación arte/naturaleza. La ecología nos permite comprender, con metodología científica y, por tanto, de acuerdo con nuestra actual manera de entender el mundo, aquello que los antepasados entendieron de forma empírico-intuitiva, a saber: que el ser humano no es distinto, ni está separado de su medio (social o natural) sino que es, precisamente, su medio. Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 47.

¹³⁵La relación Arte y sociedad, viene dada desde el principio de la vida. Medio ambiente, el entorno, contenedores de la existencia dotan al Arte de significados, pero también construyen herramientas, estructuras y eventos que se establecen como relevantes para los grupos humanos presentes (3) del mismo modo, los seres humanos en comunidad, generan una pertenencia y representatividades. La sociedad con estas cargas y distribuciones de roles, que muchas veces determinan a los géneros, construye formas de representación (4) a lo largo de la historia, mostrándonos la evolución de la misma (5) posibilitando, el observar las identidades que habitan geografías, influenciando a las estéticas y otras manifestaciones que al día de hoy, más estilizadas, siguen y continúan con una gran carga mística (6), en las identidades personales y colectivas. La corporalidad acoge y desplaza a estas identidades, surge en los grupos, casi sin exclusión, la necesidad de diferenciarse, para lo cual los símbolos, colores, diseños y adornos significativos juegan un rol relevante. En casos relevantes guardan, una profunda relación con el entorno (7) propenden a reunificarse con el medio que los rodea. Dicho proceso origina una parte de la identidad cultural, que estaría constituida por un desarrollo más complejo de la existencia, planteamientos filosóficos y psicológicos, incluso de

que es el que le da sus particularidades y diferencias. El desarrollo de estos imaginarios relacionados con el entorno es parte importante de la educación artística, pues permiten cuestionar la validez de las creencias que son implementadas en un sistema, por lo que requieren ser revisadas constantemente. Una educación estética, con sentido para un grupo social es parte importante para el desarrollo de sus propios imaginarios, y de su educación, pues de esta forma se diversifican las posibilidades de resolver creativamente los cambios que surgen en el entorno.

Cabe, pues, señalar la existencia de toda una ecoestética que moldea la sensibilidad, mediante las siguientes hormas: el mundo de los objetos, en el que predominan los artesanales, los artísticos, y los diseñados; una demoecología con sus comportamientos y adiestramientos corporales; finalmente, un espacio intelectual, que varía de acuerdo con la cultura hegemónica y con la popular, ambas presentes en todas partes, aunque en diferente proporción y nunca en separación tajante.¹³⁶

Aunque como explica Luis Lucena Canales “También la ecología es susceptible de convertirse en ideología, dogma y mercado.”¹³⁷ Y agrega: “Habría que preguntarse si es posible un arte ecológico que no sea un arte de la vida y para la vida o, si un artista, con conciencia ecológica que crea un arte de la Tierra y por la Tierra, no nos dará también un arte del Hombre, por y para el Hombre, por y para el ser humano total, completo, holístico”.¹³⁸

3.2 Diálogo y cultura: interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad

El diálogo es una interacción en la que existe un reconocimiento de la otredad, que permite exponer diferentes concepciones del mundo. Los referentes culturales son los que determinan la interpretación y sentido de la realidad, por lo que una relación de diálogo entre miembros de diferentes culturas, implica conceptualizaciones diferentes de la realidad. Las diferencias pueden generar conflictos en ambas posturas. El diálogo debe partir de la base de una diferencia, en la que no existe un supuesto de superioridad, de descalificación o de dominio, para que el proceso pueda enriquecer a ambas partes.

La multiculturalidad, implica el reconocimiento de múltiples y diferentes culturas; la interculturalidad implica las relaciones que existen al interno de una cultura, la cual puede ser entre los miembros de una misma cultura, como entre miembros de diferentes culturas.

las mismas que el folclor consignaría de manera más anecdótica adicionándoles elementos que conjugan lo real con lo irreal.

Fulvio Fernández Muñoz. “Arte y sociedad”. Crítica. Cl. Revista Latinoamericana de ensayo. Fundada en Santiago de Chile en 1997. Año XIX 13 de Abril de 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://critica.cl/artes-visuales/arte-y-sociedad>

¹³⁶ Juan Acha. *Introducción a la teoría de los diseños*. México: Editorial Trillas. 2001. 29-30.

¹³⁷ Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 47.

¹³⁸ Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 48.

El diálogo adquiere diferentes matices a partir de esta relación. Las características principales son:

a) Diálogo intercultural. La interculturalidad es un proceso que se encuentra de forma cotidiana, pues los referentes culturales crean una identidad social que aglutina un conjunto; por otro lado, el papel que se le otorga a cada persona y en cada momento de su vida le da una identidad como individuo, que se va modificando, como en el caso de un niño, un adulto y un anciano, que aun siendo el mismo individuo, su edad proporciona diversas identidades a lo largo de su vida. La identidad en el grupo también se aglutinan diferentes identidades, por ejemplo, en una familia, la identidad del género femenino y masculino; la identidad entre padre, madre o hijos. En otros espacios como la escuela, diferentes identidades pueden relacionarse, como religiosas o étnicas.

La interculturalidad alude a la interacción que se da entre culturas y la cual debería establecer de una forma respetuosa y solidaria, donde ningún grupo cultural esté por encima de otro favoreciendo en todo momento, la interacción y convivencia entre los distintos grupos culturales. En las relaciones interculturales se establece una convivencia basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, ésta no constituye un proceso exento de conflictos, los cuales deberán resolverse mediante el respeto, el diálogo y el consenso. Es importante aclarar que la interculturalidad no solamente se da en la interacción de distintos grupos culturales pertenecientes a una nación, sino que también se puede hacer extensiva la interrelación que se manifiesta por ejemplo entre un hombre y una mujer; un estadounidense y un mexicano, un niño y un anciano, un rico y un pobre, un marxista y un liberal, un católico y un musulmán, etc.¹³⁹

El entender que la interculturalidad es un acercamiento entre imaginarios, permite la coexistencia e inclusión de otras formas de interpretación, y por lo tanto de nuevos conocimientos. Las representaciones estéticas de la realidad, en la interculturalidad, van de la mano de formas particulares de experimentar la realidad.

El concepto de **interculturalidad** apunta a describir la **interacción** entre dos o más **culturas** de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la **integración** y la convivencia armónica de todos los **individuos**.¹⁴⁰

La experiencia estética liberada del imaginario de la ideología culturalizante, permite plantear múltiples formas de conocimiento, diversas miradas, desde donde se valida la experiencia del mundo y sus múltiples

¹³⁹Montaño Alvares Lorena. *Interculturalidad*. Aprender a pensar. Filosofía I. Filosofía y construcción de la ciudad. 21 de Noviembre del 2011. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/interculturalidad/>

¹⁴⁰Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Definición de interculturalidad. Qué es, significado y concepto. 2012. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://definicion.de/interculturalidad/>

formas de representación e interpretación, en donde las relaciones conforman parte importante del resultado. La interculturalidad busca evitar las asimetrías, las cuales se inician desde la educación (entre la que se encuentra la educación estética) como reproductoras, pero también conformadoras de imaginarios.

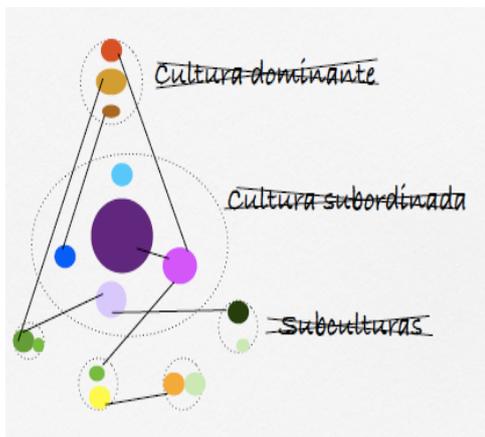


Imagen 5. El diálogo intercultural implica que los grupos se relacionen entre sí, sin la mediación y las estructuras de los relatos en el que se da la relación dominante/dominado.

El interculturalismo no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales o culturales. Las asimetrías económicas, políticas, sociales y culturales deben ser combatidas a través de la actividad cívica y política de los ciudadanos. La educación, se espera que contribuya a formar futuros ciudadanos convencidos de que deben combatir dichas asimetrías. Este es uno de los propósitos de la educación intercultural.¹⁴¹

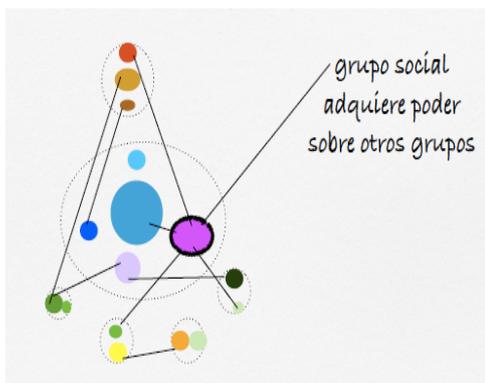


Imagen 6 Las formas culturales de dominación a través de la relacionalidad entre grupos basado en el diálogo, permite identificar cuando un grupo busca adquirir poder sobre de otros. Las formas de conflicto resultante desde una visión crítica buscan cuestionar los relatos que buscan legitimar el poder.

El diálogo señala el peligro de que otro grupo adquiera o busque el poder sobre otros grupos y de esta forma se impongan imaginarios sobre otros grupos. El realizar un análisis crítico del imaginario se evita situaciones que impliquen un privilegio que dirija y legitime discursos estéticos hacia intereses particulares. El arte no se interpreta únicamente desde lo aprendido, aceptándolo sin cuestionar, en este aspecto el arte se torna crítico al hacer visibles aspectos inequitativos en una sociedad.

¹⁴¹ Sylvia Schmelkes del Valle. “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Versión On-line ISSN1607-4041. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004

b) Diálogo multicultural. Lo multicultural existe tanto en una cultura consolidada como en las relaciones que se forman con culturas alejadas.

El término multicultural “hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tiene relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos, serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o tolerancia hacia varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes”.¹⁴²

El diálogo y el conflicto se encuentran presentes en una multiculturalidad, precisamente por las diferencias que se encuentran en los sistemas de creencias particulares. El diálogo multicultural exige en inicio el reconocimiento de estas diferencias, sin importar si la relación es de indiferencia o tolerancia; en ambos casos a pesar de no buscar una relación, por encontrarse en una cultura consolidada, este aspecto puede surgir en cualquier momento.

Las formas de relación, sea a partir de la indiferencia o la tolerancia, no implica una exclusión, sino la inclusión desde las diversidades. El diálogo multicultural crea zonas diferenciadas, con individuos que muestran particularidades; si bien éste aspecto puede generar en algunos casos exclusiones y guetos, también pueden generar espacios de experimentación y de desarrollo de comunidades, como es el caso de los usos y costumbres de los pueblos originarios, donde pueden progresar las expresiones culturales y los imaginarios de forma independiente; convirtiéndolos en espacios de resistencia a la influencia de una cultura dominante. El diálogo puede ser de ayuda para conservar y desarrollar estas subjetividades que han emancipado su propio conocimiento, pero sin el peligro de exclusiones, rechazos o separaciones. Una revaloración de estos grupos con consciencia autónoma pero con capacidad de establecer relaciones, requiere de entender el proceso de diálogo, tanto para no perder su identidad, como para desarrollarla y establecer a su interno, también zonas de diálogo transculturales. El equilibrio entre mantener espacios diferenciados, y espacios de interrelación dentro de cada grupo cultural requiere de un ejercicio constante de reconocimiento y tolerancia.

c) Diálogo transcultural. La relación entre culturas o miembros de culturas implica que ambos se modifican, como un proceso natural. Este aspecto entre culturas se nombra transculturalidad.

Transculturalidad implica “...un proceso de acercamiento entre culturas diferentes que busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que

¹⁴² Verónica Hidalgo Hernández. Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. 79. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

interesa a una determinada transacción, es decir, que si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la Humanidad, manifestada en el acuerdo, respeto y promoción de unos valores universales, por encima de peculiaridades de raza, etnias y hasta religiosas, caminando decididamente hacia una fraternidad universal o, como decíamos al principio hacia una “transculturalidad”.¹⁴³

Si cada cultura desarrolla una serie de formas de estética propias y particulares, y adquiere cierta identidad; una estética en que intervienen diversas culturas, desarrolla una identidad transcultural que integra las diferencias. La identidad transcultural reconoce las diferencias que la integran, y no busca integrarlas de forma general, sino relacionarlas por medio del diálogo. Una identidad transcultural es una identidad relacional y dialógica. Es ver las diferencias y el conjunto a la vez, así “...el ámbito transcultural se opone, tanto al relativismo hedonista que parecen abanderar muchas proclamas posmodernas, como al universalismo conservadorista del pasado; posturas, ambas, que amenazan el diálogo entre las culturas”.¹⁴⁴

Las relaciones entre culturas, por cercanía, por relaciones comerciales o territoriales conlleva una modificación de los imaginarios en ambos sentidos; cuando este aspecto es mucho más horizontal se puede hablar de un diálogo. Los sujetos pertenecientes a ambas culturas intercambian conocimientos, objetos, o establecen vínculos sentimentales; permitiendo, tanto el reconocimiento de otras formas de interpretación de la realidad, conductas, así como otros manejos de problemas y soluciones.

La transculturización permite ampliar los horizontes de ambas culturas enriqueciéndolas en el proceso. “En el contacto con ellas salen a la luz nuestros prejuicios culturales más arraigados manifestándose en su relatividad, y provocando, si estamos preparados, un ‘ensanchamiento de horizontes’”.¹⁴⁵

El sufijo “trans” presupone lo intercultural y da un paso más para, desde el terreno de lo común, edificar algo nuevo con unas aspiraciones de validez que no tomen a una única cultura como referente. Se trascendería, así la relatividad de las culturas a la vez que propondría una alternativa a la globalización que las nuevas sociedades de la información generan.¹⁴⁶

¹⁴³ Verónica Hidalgo Hernández. Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. 79. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

¹⁴⁴Fernández Gómez, Rosa. “Estética transcultural: La problemática de la estética comparada”. Universidad de Malaga: Universalismos, relativismos, pluralismos. *Thémata*. Núm. 27 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://institucional.us.es/revistas/themata/27/15%20fernandez%20gomez.pdf>

¹⁴⁵Fernández Gómez. *Estética transcultural*...,181-187.

¹⁴⁶ Fernández Gómez. *Estética transcultural* ...,181-187.

El diálogo se genera de forma natural, por lo que el conflicto aparece de forma esporádica. Ambas culturas se van transformando en la relación, sin que se pierda la esencia de cada una; únicamente adquieren matices en donde es posible reconocer la influencia de otra cultura. “El diálogo intercultural se erige hoy, en la nueva forma de debate con el que se ha de confirmar la efectiva superación de los distintos tipos de etnocentrismo occidental.”¹⁴⁷

El etnocentrismo y el relativismo cultural¹⁴⁸ son dos posturas que impiden el diálogo transcultural, pues mientras una postura se toma como medida para otras culturas (etnocentrismo), en la otra (relativismo cultural¹⁴⁹), existe una atracción por la cultura descubierta sin un cuestionamiento, enjuiciamiento o crítica, aceptando sus creencias y sistema de valores. La transculturación implica trascender estas dos posturas, para permitir un enriquecimiento para ambas partes.

Lo estético se convierte en análisis relacional, de los entornos simbólicos y físicos, en la búsqueda de diferencias y similitudes, como elemento de valor estético, tanto discursivas como formales. Así ambos discursos establecen un diálogo, en el cual los aspectos culturales endémicos se comportan como expresiones identitarias con particularidades propias.¹⁵⁰ Se integran ambas culturas a un discurso que genera acciones en el reconocimiento y legitimación de formas alternas de expresión estética.

¹⁴⁷ Fernández Gómez. *Estética transcultural: ...*, 181-187.

¹⁴⁸ Este término fue definido por W.G. Sumner en 1906, como la concepción del mundo según la cual el grupo al que pertenece es el centro, y los demás grupos son pensados en referencia a él. En este sentido, entendemos por etnocentrismo (también denominado autocentrismo cultural) el sentimiento o creencia, que tienen las distintas personas de estar en posesión de la mejor cultura de entre las existentes en el mundo. Quiere esto decir, que la cultura de origen se considera como modelo de enjuiciamiento a todas las demás culturas. De este modo, si seguimos ahondando en dicho término podemos establecer que este se puede considerar como sinónimo de “monismo cultural” (Bueno, 2002), ya que de entre todas las culturas existentes, sólo puede considerarse como soporte de los valores auténticos, considerándose, como ya se ha dicho anteriormente, como una cultura auténtica o verdadera. [...] En este sentido podríamos decir que el etnocentrismo es como el peldaño de la intolerancia” al igual que ocurre con el relativismo cultural. [...] ignoramos las distintas culturas existentes pensando que nuestra cultura es la mejor (etnocentrismo) y en otro, por que aceptamos todo lo que en ella se lleva a cabo sin enjuiciar las desigualdades que ocurren dentro de estas (relativismo cultural) con lo que tampoco se da un enriquecimiento mutuo. Verónica Hidalgo Hernández. *Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*. 80-81. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

¹⁴⁹ El relativismo cultural “hace referencia a la atracción por las creencias, actitudes valores, arte, etc. de otras culturas descubiertas y que por tanto, todos los aspectos de las tienen perfecto sentido dentro de esta comunidad, incluso los aspectos desigualitarios o que atentan contra los derechos humanos. Verónica Hidalgo Hernández. *Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*. 81. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

¹⁵⁰ En este sentido el aspecto del mito de la novedad y progreso en el arte se presenta a partir de la experiencia particular desde donde se producen visiones estéticas que complementan el discurso etnocentrista, desde la pluralidad que presenta la transcultural.

La educación estética se convierte en proceso de reconocimiento de referentes propios y foráneos, de la forma como estos establecen relación; e indagando sobre el porqué se integran algunos aspectos y otros no; qué relación guardan con las culturas en diálogo y hacia dónde se encamina este proceso, el cual busca un enriquecimiento mutuo. “En el ámbito educativo, además de tener en cuenta esto aspectos hemos de seleccionar el currículo más adecuado para este tipo de centros (centros multiculturales) y tratar que el alumnado de las culturas minoritarias no se sienta excluido”.¹⁵¹

Carolina Wajnerman cita a Colombres:

Según Adolfo Colombres (Colombres, 2005), los intentos por desarrollar una teoría del arte de índole transcultural son aún insuficientes para reconocer y valorar las manifestaciones artísticas de diversas culturas. En este sentido, según el antropólogo y ensayista, la teoría del arte tradicional aún continúa excluyendo a gran cantidad de prácticas artísticas que no responden a sus parámetros.¹⁵²

Un contexto transcultural no tiene bien definido los límites entre culturas, por lo que no ofrece una sola lectura, sino varias interpretaciones, resultado de la cantidad de culturas reunidas.

Por un lado, cada grupo aplica sus formas de interpretación a los objetos de la otra cultura con la que convive, generando sobre un mismo evento u objeto, interpretaciones que pueden ser diferentes o complementarias.

Por otro lado, cada grupo se encuentra influenciado por las interpretaciones del otro grupo, lo cual crea subgrupos que pueden ser una mezcla de ambos, en el cual conviven ambas creencias (lo ecléctico); y que al ser reinterpretado de otra forma, apropiándose de los imaginarios del otro, pero mezclándolos con los propios, genera formas propias (lo sincrético), en que es posible distinguir rasgos de las culturas donantes.

En el sincretismo es posible reconocer particularidades de dos estilos o más estilos para crear un tercero, en el que más que una apropiación se genera una traducción. La educación artística, cuando se lleva a otros espacios culturales en la actualidad, más que enfatizar sobre mantener un estilo o una forma de producción similar a formas traídas de otra cultura, debería tener un mayor énfasis en la traducción, pues en esta se hace patente la aportación de la subjetividad y de los relatos desde donde se realiza la reinterpretación.

El sincretismo como forma o proceso de investigación es parte importante desde donde la producción de un objeto artístico adquiere características importantes que devienen en formas y discursos particulares.

¹⁵¹ Verónica Hidalgo Hernández. Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. 82. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

¹⁵²Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*,19.

3.3 Conflicto y cultura: Poscolonialismo/decolonialismo

Otra de las relaciones que adopta la multiculturalidad se encuentra en colonización de imaginarios simbólicos de una cultura a otra. Cada cultura ejerce una imposición de valores simbólicos en sus miembros, para de esta forma los valores culturales se reproduzcan y se desarrollen. Esto mismo ocurre, pero hacia el exterior del grupo cultural, implementando sus dispositivos culturales en otra cultura. El proceso de colonización busca quebrantar la cultura. Díaz cita a Castro-Gómez y Restrepo, quienes explican el concepto de colonialidad: “La colonialidad es “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria”.¹⁵³

La poscolonización implica ejercer un dominio ideológico de una cultura sobre otra cultura; ejercido de forma gradual. La cultura que es sometida va perdiendo poco a poco su identidad, sus costumbres y va adoptando las creencias de la cultura que la coloniza. En el proceso poscolonizador puede existir simultáneamente una violencia real¹⁵⁴, producto de una guerra o una invasión, a la par de una reeducación cultural impuesta, aunque, por lo general, la poscolonización sólo se refiere a la violencia simbólica ejercida de forma solapada. Lozano cita a Edward Said para explicar lo que son las teorías poscoloniales: [Las teorías poscoloniales son estudios que]... “han entrañado una lectura resistente al poder -en sus complejas manifestaciones coloniales, neocoloniales, patriarcales discursivas y materiales- con el fin de desestabilizar su epistemología, sus criterios de verdad y sus estrategias de representación [...] marcados por los sistemas de producción de sentido y codificación de valores en la lengua”.¹⁵⁵

El aparato cultural es empleado de forma imperialista, exportando sus formas educativas, su idioma, sus formas artísticas, sus ideas y creencias religiosas, en general, su forma de vida con fines propagandísticos. El resultado es que el imaginario se vuelca hacia estas culturas, permitiendo en el proceso, la dominación y la dependencia hacia los productos culturales poscolonizantes. La sumisión se refleja en la aceptación ideológica, en cuyo caso ya no se cuestionan la validez de los argumentos poscoloniales, ni su efecto en el entorno social, y si estos crearan una serie de desigualdades o discriminación

¹⁵³ Christian James Díaz. “Hacia una pedagogía en clave decolonial.: Hacia Búsquedas y posibilidades”. Colombia. Universidad La Salle. Revista tabula rasa. No. 15. 2010. 220. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>

¹⁵⁴La lenta y con frecuencia amargamente disputada recuperación del territorio geográfico que se encuentra en el proceso de decolonización está precedida, como antes lo fue el imperio, por el establecimiento cartográfico del territorio cultural. tras el periodo de “resistencia primaria”, en el que se lucha contra la intrusión extranjera, viene el periodo segundo, es decir de resistencia cultural, durante el cual se realizan esfuerzos para reconstruir esa “comunidad pulverizada y salvar o restaurar el sentimiento y el hecho mismo de la comunidad contra las presiones del sistema colonial. Edward W. Said. *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Ed. Anagrama, 2004. 326.

¹⁵⁵Rían Lozano. *Prácticas culturales a-normales. Un ensayo alter mundializador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2010, 55.

al interno de la cultura. Lo cual genera, lo que Aubert llama “racismo moderno.” “El racismo moderno es la concepción etnocéntrica del mundo que lleva a definir el progreso partiendo exclusivamente de modelos de cultura occidental. Este etnocentrismo, propio de la modernidad tradicional, legitima la desigualdad considerando lo no occidental como inferior”.¹⁵⁶ Los relatos no se cuestionan, sino que simplemente se aceptan como verdaderos.

Si el aparato cultural, a donde se insertan estos dispositivos poscoloniales no son lo suficientemente fuertes, lo adecuadamente críticos, o no existe una restricción para frenar este proceso, la poscolonización se desarrolla, afectando la estructura del aparato cultural, desplazándola o sometiéndola.

En los discursos poscoloniales se hace un énfasis en el dominio, por lo que frente a la postura poscolonial surgen movimientos decoloniales que buscan generar una oposición y defensa de su herencia y patrimonio cultural.

El discurso poscolonial puede interpretarse de forma errónea en un principio, como una transculturalidad, por lo que requieren de un proceso contante de colonización de imaginarios, para mantener de forma definitiva una imposición por medio de sus dispositivos y productos culturales.

El giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal, a la vez que propone la apertura de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y reivindicar en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, memoria, y posicionamiento ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial.¹⁵⁷

Es importante por esta situación entender las diferencias entre procesos multiculturales; entre poscolonialismo y diálogo transcultural, pues es lo que determina el rumbo y desarrollo de las culturas. La educación dialógica en este sentido permite reconocer estos aspectos, analizándolos de forma juiciosa y crítica.

3.4 Estética poscolonial y estética decolonial

Las relaciones de colonización y resistencia entre culturas involucran las expresiones estéticas y productos artísticos. El componente ideológico se hace patente desde una educación que enfatiza una postura eurocentrista y una historia del arte que pondera y prioriza los movimientos y artistas foráneos. El arte no es una zona neutral, por el contrario, es una forma solapada de implantar modelos colonialistas; por la misma razón el arte y las instituciones que intervienen en su desarrollo, se convierten en espacios de resistencia y

¹⁵⁶ Aubert, Adriana, Elena Duque, Monserrat Fisas y Monserrat Valls. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Ed. Colofón. 2013. 76.

¹⁵⁷ Christian James Díaz. “Hacia una pedagogía en clase decolonial”..., 220.

crítica. Frente a la estética poscolonial se presentan posturas decoloniales en el arte, con las siguientes características:

a) Estética poscolonial. La poscolonización cuando se establece en un grupo empoderado en una cultura, se disemina hacia los diferentes grupos subordinados, y grupos que se encuentran en la periferia, como es el caso de los grupos étnicos y las minorías. El grupo empoderado se convierte a su vez en un elemento poscolonizador que impone los imaginarios y formas estéticas a grupos sociales que se encuentran en su propia cultura, frenando sus posibilidades de desarrollo y expresión.

La expresión estética deja de tener relación con su entorno y mira hacia entornos desde donde proviene el discurso poscolonizador, buscando emularlos e implantarlos en su propio entorno. La colonización se completa cuando ya no se puede establecer relación con los productos culturales endémicos y se establece una relación de dependencia y legitimación desde las culturas colonizadoras y sus productos estéticos.

La música, las imágenes, modos de vida, arte y artistas se importan o se emulan, lo cual impacta en la relegación de un mercado propio. La obra, aunque guarda relación con el entorno, en el proceso poscolonizador ya no reconoce esta relación y busca modificar el entorno y los individuos que se encuentran en él, buscando generar un parecido al entorno de procedencia de los elementos poscolonizantes. Así el objeto estético vuelve a tener una relación con el entorno, aunque en este caso, el entorno por ser una modificación, requiere de un mantenimiento mayor para parecerse a estos cánones poscoloniales.

El mercado se llena de objetos de la cultura colonizadora y los objetos producidos en el entorno cultural son menospreciados. La educación institucional mira hacia esas formas estético-simbólicas poscoloniales, reproduciéndolas y estableciendo una identidad con la cultura colonizante. La cultura colonizada se integra a la cultura colonizante, pero en una condición de sumisión e inferioridad, convirtiéndose finalmente en una cultura subordinada.

b) Estética decolonial. Frente a la poscolonización surgen las prácticas decoloniales, las cuales buscan la revisión de espacios culturales para desarrollar las formas y discursos estéticos propios. Las prácticas decoloniales se conocen también como prácticas de resistencia.¹⁵⁸ Resistir, para poder construir, rescatar, desarrollar una relación más equitativa entre culturas.

El proceso poscolonizador-decolonizador es un momento complejo, “momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos en el horizonte actual y de larga duración- como luchas de decolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje, y reaprendizaje, la

¹⁵⁸Los escritores posimperialistas del Tercer Mundo levan así su pasado con ellos: como cicatrices de las heridas humillantes, como el motor para prácticas diferentes, como visiones de su pasado potencialmente en revisión y que tienden a un futuro poscolonial, como experiencia susceptibles de urgente revisión y reorganización, en las que el antiguo silencio de los nativos habla y actúa sobre el territorio reclamado a los colonizadores dentro de un movimiento general de resistencia, y entra después en acción. Said. *Cultura e ...*,330.

acción, creación e invención.¹⁵⁹ Como punto inicial para el proceso decolonizador es necesario reconocer y señalar los relatos/creencias poscoloniales, así como validez, para de esta forma entender que es específicamente necesario modificar, pues de otra forma es factible caer en posturas chauvinistas o xenofóbicas.¹⁶⁰

La producción estética juega un papel importante en este proceso, pues, el sentimiento como producto de lo estético puede generar planteamientos políticos de exclusión y rechazo. “El racismo moderno hablaba de personas y culturas inferiores y superiores, mientras que el racismo posmoderno se refiere a personas y culturas diferentes”¹⁶¹, las cuales expresan sus emociones y sus objetos de afecto de forma diferente. “...el aprendizaje dialógico, se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad respeta las diferencias”¹⁶² La educación artística se convierte en elemento crítico importante desde donde visibilizar estos aspectos, así como las consecuencias de una producción que, tomado aspectos decoloniales mal enfocados, se conviertan en de políticas de segregación.

En el cuadro siguiente puede verse como también los discursos nacionalistas se encuentran incluidos en estas prácticas, pues en inicio, pueden instigar una movilización¹⁶³, aunque una vez lograda se centran en un nacionalismo de resistencia.

“...debemos centrarnos en el argumento cultural e intelectual dentro del nacionalismo de resistencia, que sostiene que una vez adquirida la independencia, se necesitan nuevas e imaginativas reconceptualizaciones de la sociedad y la cultura para así evitar la recaída de las antiguas ortodoxias e injusticias”.¹⁶⁴

Aunque movimientos sobre derechos de minorías, etnias y en grupos en estado de inequidad, han logrado avances, siguen existiendo diferentes formas de violencia y discriminación,¹⁶⁵ por lo cual, sin importar el área de

¹⁵⁹ Catherine Walsh. editora. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo 1. Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2013. 24.

¹⁶⁰ La visión fundamental del nacionalismo antiimperialista consiste en la toma de consciencia de que el propio yo individual forma parte de un pueblo sometido. De esta visión vienen las literaturas, los innumerables partidos políticos, el conjunto de otras luchas por las minorías, por los derechos de las mujeres y, con el tiempo, nuevos estados independientes. Pero como observa muy justamente Fanon la consciencia nacionalista puede llevar con mucha facilidad a la más fría petrificación [...] los peligros de Chauvinismo y xenofobia (África para los africanos) son muy reales. Said. *Cultura e ...*, 333.

¹⁶¹ Aubert et al., *Dialogar y ...*, 80.

¹⁶² Aubert et al., *Dialogar y ...*, 128.

¹⁶³ No quiero que se malinterprete, no estoy abogando por una posición simplemente antinacionalista. Es un hecho histórico que, como fuerza política movilizadora, el nacionalismo-restauración de la comunidad, afirmación de la identidad, emergencia de nuevas prácticas culturales-instigo y propulso la lucha contra la dominación occidental en todo el orbe no europeo Said. *Cultura e ...*, 339.

¹⁶⁴ Said. *Cultura e ...*, 339.

¹⁶⁵ Un ejemplo sobre este tema son los derechos sobre género que una vez ganados, es responsabilidad que no sólo se mantengan sino que perseveren; retomo el tema de género por ser el más cercano a nuestra realidad, y a pesar de que el feminismo ha logrado avances y tiene un patrimonio logrado a lo largo de muchos años, sigue existiendo violencia, inequidad, trata,

conocimiento existe una responsabilidad social¹⁶⁶, pues estamos insertos en una estructura que también impone y define la función de cada actividad, como lo hace con las personas. El papel del arte únicamente como objeto inocuo, es una forma de colonizar la actividad y producción estética delimitándola.

El valor estético en el discurso decolonial se centra en una interpelación a los valores coloniales. El diálogo decolonial permite el debate y un posicionamiento frente al proyecto social, para de esta forma contribuir e integrar otras posturas al mismo.

En esta modernidad entendida como constituida por un seno estructural que genera diferentes formas de colonialidad, subordinación y exclusión –y que permanecen más allá de fin del colonialismo– podemos mencionar la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad de la sensibilidad. La opción decolonial entiende a esta última como colonialidad de lo sensible. De aquí que resulte destacable lo consignado por los autores respecto a la posibilidad de fundar estéticas decoloniales, para lo cual es preciso, en primer lugar “decolonizar” el concepto universal de estética y volver a la “aesthesis”, a la emoción, a la subjetividad no controlada por normas.¹⁶⁷

El término estética, definido, delimitado y legitimado, a partir de experiencias regionales foráneas impide el reconocimiento de formas estéticas endémicas, a pesar de impactar en lo emocional, intelectual y sensorial, por lo que para Mignolo y Gómez sería una opción recuperar el término aesthesis¹⁶⁸

y feminicidios; implica que aunque se ha legislado al respecto, se han creado espacios de apoyo especializado, se le ha dado apoyo y desarrollo por medio de programas, se le dado difusión por medio de campañas (apoyadas por el diseño), se han abierto espacios en lugares de exhibición artística, se han apoyado a las artesanas, aun no se ha logrado erradicar este tipo de prácticas sobre violencia, por lo que sigue siendo una práctica de resistencia. La independencia no se ha logrado, por lo cual aún se busca reconceptualizar las relaciones sociales. Por otro lado, los estudios feministas también requieren un análisis de las masculinidades y la forma de cómo relacionarse, y cómo transitar de una masculinidad hegemónica, a otro tipo de masculinidades más abiertas.

¹⁶⁶ Pruyn sostiene que los estudios sociales no deberían sólo desarrollar “ciudadanos informados” sino también fomentar el desarrollo de “activistas políticos y culturales alentados a manifestar sus creencias con la meta definitiva de combatir la opresión y luchar por la justicia social”. Luis Huerta-Charles y Marc Pruyn. *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren*. México: Siglo XXI. 2007. 223.

¹⁶⁷ María Celeste Belenguer. Reseña: Gómez, Pedro Pablo y Mignolo, Walter. “Estéticas decoloniales Otros logos”. *Revista de estudios críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue*. ISSN 1853-4457. Bogotá, Sección de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2012. Pag. 274. Acceso 2 de Septiembre de 2017.

<http://ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0003/15.%20Belenguer.pdf>

¹⁶⁸ La idea misma de estéticas decoloniales “instala la pregunta en el concepto mismo de “estética” que es el concepto bajo el cual se cobijaron las artes especialmente a partir del siglo XVIII.” Como los autores explican, la palabra aesthesis, con orígenes el griego antiguo es aceptada sin modificaciones en las lenguas modernas europeas. Los significados de la misma inauguran en torno a términos como “sensación” y “proceso de percepción”. Pero a partir del siglo XVII el concepto se restringe y pasa a significar “sensación de lo bello”, con lo cual nace

el cual decoloniza el sentido de estética eurocéntrico y abre a la interpretación desde las culturas latinoamericanas.

Las estéticas decoloniales buscan descolonizar los conceptos cómplices del arte y estética para liberar la subjetividad. Si una de las funciones explícitas del arte es influenciar y afectar los sentidos, las emociones y el intelecto, y de la filosofía estética entender el sentido del arte, entonces las estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento, comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial. La herida colonial influencia los sentidos, las emociones y el intelecto. En el caso del arte y de la estética, la herida es sentida y sufrida (en las emociones y en el intelecto) por aquellas personas cuyo hacer operando con “elementos simbólicos que afecten los sentidos, las emociones y el intelecto” no son considerados artísticos, y tal consideración se legitima en el discurso filosófico que define la estética como la disciplina que se ocupa de investigar el sentido del arte.¹⁶⁹

3.5 Decolonialismo, globalización y resistencia

Las preguntas que surgen de estas teorías son sobre el papel que juegan las personas y mercancías. “¿Somos parte de una comunidad realmente global o puramente local?, ¿tenemos todos las mismas posibilidades de vivir y desplazarnos en el mundo?”¹⁷⁰ ¿tenemos la misma capacidad de influencia? ¿realmente es mejor lo que existe y viene del exterior? ¿qué hemos hecho para mejorar y desarrollar lo propio? ¿Es posible resistir los discursos globalizantes?

Estas preguntas no tienen una respuesta general y aplicable a una población, sino visibiliza las diferencias dentro de ella, lo que también da sentido a encontrar en su propio entorno y formas endémicas una experiencia estética trascendente¹⁷¹, que permita sentirnos empoderados desde nuestras

la estética como teoría y el concepto de arte como práctica. Según Mignolo y Gómez, esta operación cognitiva constituyó la colonización de la *aísthesis* por la estética. Conversión que propicio, a lo largo de sus historia la devaluación de toda experiencia *aísthética* que no hubiera sido conceptualizada en los términos en los que Europa consideró su propia y regional experiencia sensorial. Desde esta óptica, la opción decolonial “en tanto perspectiva construida por quienes, de diversas formas, han sufrido la herida colonial, es un pensar, un sentir y un hacer capaz de poner en tela de juicio el proyecto civilizador de la modernidad en general y el de la estética en particular.

María Celeste Belenguer. Reseña: Gómez, Pedro Pablo y Mignolo, Walter. “Estéticas decoloniales Otros logos”. 275.

¹⁶⁹Pedro Pablo Gómez & Walter Mignolo. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Celdas. 2012. 9.

¹⁷⁰ Eric Nava Muñoz. *Estéticas decoloniales*. México: Grupo Editorial Zacatecas. Periódico Zacatecas en imagen. Versión móvil. 16 enero 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. [Imagenzac.com.mx. http://www.imagenzac.com.mx/nota/esteticas-decoloniales-22-10-05-z](http://www.imagenzac.com.mx/nota/esteticas-decoloniales-22-10-05-z)

¹⁷¹Ramón Grosfoguel, uno de los pensadores más relevantes en teoría decolonial, nos ha enseñado que también la estética ha sido un modo a través del cual se ejerce la colonización, realizada desde ciertos lugares y con un aspecto claramente dominador. Es así que la estética (la cual nace como fenómeno propio de la modernidad, o sea, de la colonialidad) establece cánones y criterios acerca de la belleza, la fealdad y lo sublime, desestimando las experiencias

formas artísticas; si la experiencia no es lo suficientemente compleja es en gran medida consecuencia de una educación estética que ha descuidado el desarrollo y el análisis de su entorno simbólico.

Si una población tiene los medios económicos para acceder a productos estético y no los consume, es porque no puede establecer una relación con ellos, pues no los entiende, no los valora o el objeto no impacta en la percepción del espectador, pues no establece una relación con su realidad. Una marca de ropa de diseñador tiene más poder y empodera mejor a un individuo, que un objeto de arte. Lo decodificable, en el objeto artístico, no sólo se encuentra en lo estético, pues que a su vez fija y afirma un valor simbólico (y hasta económico) en el espectador.

En este sentido, el resistir se encuentra en estas manifestaciones estéticas en las cuales el individuo se encuentra empoderado, pues puede decodificarlas y crear una identidad a partir de ellas.

Resistir es una acción política que se sostiene desde el lugar de la potencia (*conatus* del ser, que en la persona se realiza libremente en la voluntad) fuerza de empoderamiento sobre el mundo en cuanto afirmación del ser propio que nunca cesa su inmanente persistir y su búsqueda de perfeccionamiento; es una fuerza que eleva y anima la constitución del ser que deviene en el mundo natural como ente y en el mundo político como sujeto crítico; la potencia es la capacidad de la voluntad de constituirse a sí mismo como “sí misma” -por ejemplo- y, por lo tanto, de instituir para sí y para los demás una postura en el contexto social y político en el que se ubica, determinando compromisos que van más allá del sí mismo y que impacta a los que se encuentran compartiendo ese espacio político que es lo común.¹⁷²

de sujetos que no sean varones, blancos y europeos. Toda la estética de la modernidad se articula con una jerarquía de poder que establece distinciones de raza, clase, género y sexualidad; la estética misma se ejecuta como un instrumento ideológico, una forma de establecer líneas divisorias entre sujetos de “buen gusto” y sujetos a quienes les es imposible acceder a esta norma; el buen gusto va a crear una serie de nociones como “pintoresco”, “exótico”, “vulgar”, “popular”, “artesanal”, “imbricado”, “raro”, “ex -céntrico” para señalar el gusto y la estética des- centrada de los sujeto/cuerpos disidentes y, de paso, desestimar su postura. Del mismo modo, los sujetos extraños a Occidente, por ejemplo, indígenas o pueblos autóctonos, deben pasar por el rigor de la “formación” antes de poder emitir un juicio estético en sentido estricto; es decir, para poder acceder al reino de la estética se precisa haber sido un sujeto colonizado; esta colonización no es meramente la preparación de un sujeto para que se ciña a la norma del gusto, sino que es la configuración y producción de una subjetividad y un cuerpo que entran a articularse con esa forma de dominación en la que se impone la percepción y el gusto establecido por el hombre blanco, burgués, varón y heterosexual. Con ello, el sujeto/cuerpo diferente inicia una franca pugna contra sus propios valores, pues, su capacidad de emancipación, su capacidad crítica, es cercenada de tajo mediante la colonización que sufre. Yecid Calderón Rodelo. *Prácticas estéticas ex-céntricas, el performance desde la teoría decolonial como práctica de resistencia*. 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://pininaflandes.webnode.mx/performanceyarte/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-desde-la-teoria-decolonial-como-practica-de-resistencia/>

¹⁷²Yecid Calderón Rodelo. *Prácticas estéticas ex-céntricas, el performance desde la teoría decolonial como práctica de resistencia*. 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://pininaflandes.webnode.mx/performanceyarte/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-desde-la-teoria-decolonial-como-practica-de-resistencia/>

El arte es medio desde donde empoderarse, y empoderar al espectador cuando expresa una identidad y un contexto. El arte establece una relación reconocible, en donde la identificación sitúa al espectador en un plano que le permite erigirse al mismo nivel de cualquier lugar o identidad. Cuando esto no sucede, el arte hace sentir inadecuado al espectador, pues disminuye su propio valor. El arte elitista no sólo empodera a un grupo, también excluye al señalar una ignorancia o incapacidad en otros. Un arte feminista expresa problemáticas particulares, que permite el reconocer la facultad de constituirse con el derecho a hablar de sí desde una óptica propia. El arte no sólo permite empoderar sino resistir los discursos que definen, limitan o determinan una concepción sobre de algo u alguien.

En un espacio globalizado, el arte de una cultura empoderada, la facultad para instituirse y situarse con el mismo valor frente a otras culturas, desde los rasgos que la distinguen y que le han permitido sus propias particularidades, establecer y construir su autonomía.

Al analizar los elementos particulares en una cultura, sus contenidos simbólicos, y resignificarlos, permite también establecer una relación con el entorno y sus objetos. Una vez reconociendo el valor de estar empoderado por un objeto que produce una experiencia estética, lo siguiente es establecer un análisis crítico sobre cómo desarrollar esta situación, en ¿cómo darle profundidad a ésta experiencia a partir de lo descubierto? De esta forma puede entender en que punto esta situado en relación con otras culturas.¹⁷³

El reconocimiento del valor de éstos objetos, es lo que permite el diálogo con formas poscoloniales, en el reconocimiento de lo propio como elemento estético empoderado. El diálogo se sustenta en la interpelación, la cual también se convierte en elemento estético, en donde el juicio de valor se vuelca hacia la identificación de mitos posculturales. La emancipación desde el discurso estético, en el proceso dialógico, impacta los productos resultantes como la creación de nuevos mitos, o dirigirse al rescate de sus relatos.

El cuadro siguiente muestra algunos de los temas que surgen durante el proceso de resistencia frente al embate de discursos poscolonizantes.

De la misma manera que la poscolonización requiere tiempo para establecerse de forma definitiva en una cultura, el discurso decolonial también requiere mantener una resistencia constante. Una cultura se mantiene empoderada cuando desarrolla un arte que tiene una voz propia, así establece su derecho a ejercer una libertad desde su soberanía.

¹⁷³Teóricos y activistas de la educación más recientes, como Peter Mc Laren y Paula Allman, continuando el legado marxista de lucha y resistencia, sostienen la necesidad de una comprensión dialéctica del yo y de la sociedad para saber de qué modo está uno situado dentro del valor del yo y de sociedad para saber de qué modo esta uno situado dentro del proceso de producción del valor, que es la clave para engendrar ciudadanos democráticos preparados para autoemanciparse...

Luis Huerta-Charles & Marc Pruyn. De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren. México: editorial siglo XXI. 2007. 255.

Tópicos que surgen en la cultura de resistencia en un proceso de decolonización.

1 Como Historia colectiva. La cual se concibe como construcción integradora de grupos e imaginarios; por lo que va desde consignas a panfletos, a cuentos folklóricos y relatos de héroes, novelas y dramas y; como memoria colectiva, que, a la historia occidental y discursos oficiales, pone como contrapunto las autobiografías espirituales, relatos locales de esclavitud y memorias de presidio.

2 Como resistencia. “como un modo alternativo de concebir la idea de historia humana”¹⁷⁴, que enfatiza el punto sobre la disolución de barreras culturales.

3 Como proceso que va de un “nacionalismo separatista hacia una perspectiva más integradora de la comunidad humana y la liberación [...] nadie necesita que se le recuerde durante el periodo de decolonización, a lo largo de todo el orbe imperial los movimientos de protesta, resistencia e independencia estaban alimentados por uno u otro nacionalismo [en el cual se reviven actitudes anacrónicas].¹⁷⁵

4 Como cultura que puede integrar aspectos de otras culturas. “Las culturas no son impermeables [...] La cultura no es nunca una cuestión de propiedad, de tomar y prestar con garantías y avales, sino más bien expropiaciones, experiencias comunales e interdependencia de toda clase entre diferentes culturas.”¹⁷⁶

Cuadro 10. Tópicos que surgen en un proceso decolonizador, a partir de Edward W. Said

3.6 Decolonizar el conocimiento

El conocimiento, en una relación poscolonial, replica el modelo colonizante. El conocimiento, como interpretación de la información es filtrado por los relatos de la cultura imperialista. La interpretación de la información de la experiencia de la realidad y de sí mismo, se encuentra sometida a un sistema de valores, que no guarda relación con el entorno y que por otro lado va exterminando las interpretaciones locales.

El conocimiento, como interpretación de la información de la realidad, provee relatos diferentes en cada entorno. El resguardar y desarrollar los conocimientos locales es una contribución a mantener una ecología de conocimientos rica en diversidad.

Por otro lado, en relación al diálogo, este es posible cuando existen posturas diferentes, de lo contrario únicamente es un consenso disfrazado de diálogo. La diversidad de conocimientos permite que los procesos de diálogo muestren la diversidad de posturas, así como el reconocimiento de las otredades. El primer aspecto para mantener los procesos de diálogo verdaderos, se encuentra en decolonizar el conocimiento.

Boaventura de Souza Santos explica que todo ser humano tiene derecho a el conocimiento, señalando como que el desarrollo de los conocimientos alternativos es un paso a la emancipación, tanto de aquellos que son víctimas de la imposición como de aquellos que, al imponer sus imaginarios, y tornarse en victimarios, pierden opciones. El deterioro sobreviene en el fracaso por no encontrar otras soluciones. De Souza define el derecho al conocimiento y sus consecuencias como:

¹⁷⁴ Said. *Cultura e ...*, 336.

¹⁷⁵ Said. *Cultura e ...*, 337.

¹⁷⁶ Said. *Cultura e ...*, 337.

El derecho al conocimiento. La supresión de este derecho original fue responsable del epistemicidio masivo sobre el que la modernidad occidental construyó su monumental conocimiento imperial. En una época de transición paradigmática, la reivindicación de este derecho implica la necesidad de un derecho a conocimientos alternativos. Semejantes conocimientos alternativos deben fundamentarse en una nueva epistemología desde el Sur, desde el Sur no imperial. Puesto que la tensión arriba mencionada entre la regulación social y la emancipación social también es una tensión epistemológica, el derecho al conocimiento alternativo es un derecho a alejarse del conocimiento-regulación hacia la dirección del conocimiento-emancipación, de una modalidad de conocimiento que procede del caos al orden hacia una forma de conocimiento que procede del colonialismo a la solidaridad. Tal conocimiento es la precondition epistemológica de romper el círculo vicioso de una reciproca producción de víctimas y victimizadores. Cuando desde esta perspectiva analizamos los conocimientos institucionales y organizativos que subyacen a las prácticas de los gobiernos de los Estados y de las agencias internacionales, podemos observar con facilidad como sus énfasis exclusivos en el orden vuelven impensable el pasaje de colonialismo a la solidaridad. Puesto que no se hace ninguna distinción entre las dos categorías, las víctimas y los victimizadores son iguales ante la concepción liberal de los derechos humanos.¹⁷⁷

De Souza explica cómo esta decolonización es un asunto de justicia, al no reconocer la validez de otros tipos de conocimiento, por lo que es una injusticia entre conocimientos. El derecho al conocimiento se convierte en asunto de derechos humanos, pues el conocimiento colonizante afecta todos los aspectos de la vida del ser humano -lo económico, lo sexual, lo histórico, etc.- generando una exclusividad sobre la forma de interpretar la realidad. Los conocimientos que no concuerdan con el modelo colonizante se tornan erróneos, lo que deriva en conductas erróneas, seres humanos erróneos; poblaciones erróneas, que es necesario corregir y supervisar; observando cada aspecto de su existencia. De Souza llama Epistemologías del sur, a estos conocimientos, más como una metáfora que como un sitio geográfico, así:

...las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –

¹⁷⁷ Boaventura de Souza Santos. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce. 2010. 89.

económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial.¹⁷⁸

De Souza explica que para decolonizar estos conocimientos es necesario partir de tres premisas¹⁷⁹.

1 La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. 2 La diversidad del mundo es infinita. 3 La diversidad del mundo puede y debe ser activada, pero no desde la monopolización de una teoría en general.

Señala la importancia de integrar las ausencias y emergencias histórico sociales, pues desde la incompletud del pasado y del presente se boquea la imaginación y la creatividad para plantear alternativas al futuro. Señala la importancia del diálogo con otros conocimientos, como una manera para no generar un “escuela”, y con ello autores, y autoridades, lo que podría derivar en autoritarismos. De Souza explica que lo que propone, se acerca a un pensamiento socialista, pero este se contrapone en la búsqueda de participación de todos los individuos, lo que es más propio de una democracia.

[Explica:] A lo mejor, mi definición de socialismo [...] es la de democracia sin fin: democracia en la calle, en la fábrica, en la familia, en el espacio público, en el espacio mundial; cinco o seis grandes espacios de democratización del mundo. Es una forma radical de afirmarla, pero también es una manera de vivir la autonomía en relación con la naturaleza.¹⁸⁰

En el caso de los teóricos, De Souza menciona que tienen que salir de sus espacios e ir a acompañar aquellos grupos o situaciones de las hablan, para que puede ser una teoría de vanguardia.

Es decir, la teoría de vanguardia para ser vanguardia debe salir de la historia y pasar a hablar consigo misma. Por eso en mi trabajo siempre comento que nosotros no necesitamos teorías de vanguardia, sino que hacen falta teorías de retaguardia. Así, el trabajo que llevo a cabo con los movimientos sociales, sobre todo en América Latina, es un trabajo de retaguardia, de facilitación, de acompañamiento a los movimientos sociales, es decir, la teoría no está instigando a la práctica, sino que aprende con la práctica; busca profundizar algunos elementos de la práctica, trae elementos de comparación con otras experiencias, de

¹⁷⁸ Boaventura de Souza Santos. Introducción: las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. 16. Acceso 18 de Septiembre de 2017. INTRODUCCIÓN_BSS:pdf

¹⁷⁹ Boaventura de Souza Santos. Introducción: las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. 16-17. Acceso 18 de Septiembre de 2017. INTRODUCCIÓN_BSS:pdf

¹⁸⁰ Boaventura de Souza Santos. Introducción: las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. 20. Acceso 18 de Septiembre de 2017. INTRODUCCIÓN_BSS:pdf

emancipación; pero camina realmente, como decía el subcomandante Marcos, con los que van más despacio; no con los que van adelante, sino con los que van atrás. Y esto es difícil, porque es otro tipo de trabajo que no se puede permitir el lujo de quedarse en la torre de marfil, teniendo en cuenta, además, que la torre de marfil cuesta mucha electricidad y muchos recursos para mantenerse. De ahí la importancia de luchar por la sostenibilidad de la vida, como los otros ciudadanos. La misión del intelectual no es la de aquel intelectual que viene aquí a Barcelona, por ejemplo, a atender entrevistas porque está en los medios; no, el intelectual está en el terreno que trabaja con los movimientos. Tampoco es el intelectual orgánico de Gramsci, es otra cosa más compleja, porque los sujetos son también mucho más complejos que antes.¹⁸¹

En el trabajo de decolonizar el conocimiento interviene el trabajo del profesor, que desde el área de la enseñanza de las artes además de transmitir el conocimiento, tiene, desde esta perspectiva, crear las pautas para decolonizarlo. El trabajo de investigación no sólo ocurre en el taller y en salón, también hacia fuera de estos espacios, en la integración y búsqueda de otros conocimientos, de otras formas de transmisión de saberes, en el diálogo contante con otras áreas de conocimiento y con otros representantes de otros conocimientos. El trabajo del profesor como del artista se torna más activo socialmente, en la búsqueda, revalidación y generación de conocimientos.

3.7 La cultura dialógica en la globalización

El diálogo requiere de tener puntos diferentes sobre la realidad, lo que implica una serie de conocimientos que generan distintos puntos de vista. El conocimiento, como forma particular de cada cultura, se encuentra con la universalización de un conocimiento que busca la globalización, impidiendo la posibilidad de un diálogo. José Guadalupe Gandarilla Salgado cita a Boaventura de Sousa Santos, en “¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica?” quien explica:

La experiencia civilizatoria del occidente europeo, o, con posterioridad, del hemisferio occidental, pretende establecer una distinción tajante entre mito (narrativa primigenia) y razón (saber racional, ordenado, organizado). Y lo hace sin reconocer que pretende universalizar el desarrollo de su cosmovisión, la cual parte de establecer una epistemología que escinde y separa la cultura de la naturaleza, el sujeto del objeto, lo humano de lo salvaje, lo civilizado de lo bárbaro, el conocimiento de la ignorancia. No se toma en cuenta el hecho de que el conocimiento (racional) no consiste en la superación de la ignorancia, sino que todo conocimiento es también creación de ignorancia. Sostener

¹⁸¹ Boaventura de Souza Santos. Introducción: las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. 21-22. Acceso 18 de Septiembre de 2017. INTRODUCCIÓN_BSS:pdf

una forma de conocimiento como exclusiva, como única, significa la prescindencia, la ignorancia, de otros tipos de saber.¹⁸²

Esto contribuye a entender una realidad impuesta desde una sola perspectiva y forma de solución, que atañe también a las formas estéticas. Colombres explica como el concepto de arte es una construcción occidental, que pretende ser una teoría de validez universal, imponiendo y exportando estos conceptos como un discurso único y que en la práctica busca borrar y devaluar los contenidos simbólicos que las culturas han construido a lo largo de miles de años.¹⁸³

Es necesario plantear a través de las estructuras culturales -entre las que entra la educación y en específico la educación artística-, los conceptos de poscolonización y decolonización, pues permite resistir y cuestionar los saberes, que en una época de fácil acceso a la información, pueden crear una percepción errónea de la realidad. La información ya no es el problema, sino generar los procesos mentales desde la educación para cuestionar la información. El papel de la globalización, llega desde diversos medios, por lo que es la integración a este proceso a nivel personal, grupal y social requiere de una concientización sobre lo que se puede ganar y lo que se puede perder en el proceso globalizador.

¹⁸²Agustín Ávila Romero y Luis Daniel Vázquez, coordinadores. *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO. Universidad intercultural de Chiapas. 2012. 40

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20121127111932/PatrimonioBiocultural.pdf>

¹⁸³La notable ventaja de haber comenzado a reflexionar sobre los distintos temas que abarcan los campos del arte y la poética ya con los presocráticos, y definido en el año 1750 un cuerpo teórico sistemático al que Baumgarten denominó Estética, afirmándolo como una rama legítima de la filosofía, no fue aprovechada por occidente para avanzar hacia una teoría de validez universal. En vez de someter sus conceptos y modelos a la prueba de realidad, confrontándolos con los de otros pueblos para determinar sus convergencias y diferencias, como exige el espíritu científico, prefirió exportarlos de modo acrítico y hasta imponerlos como un discurso único, sin abrir ventanas a la alteridad. Los principales países que lo integran se erigieron así en centros de irradiación, y el resto del mundo fue puesto en una condición subalterna, con al mandato de someterse a sus cánones, sin más libertad que la de introducirles algunas glosas que los enriquecieran, reconociendo así su pretendido carácter ecuménico. Desarmar dicha teoría por completo, para ir analizando así la validez de cada uno de sus postulados en las distintas prácticas artísticas de una cultura o una civilización, hubiera sonado a herejía, como una imperdonable manifestación de ignorancia que desprestigiaría por completo a quien lo intentase. De este modo, la teoría occidental no sirvió para comprender y explicar la producción simbólica ajena, sino para relativizarla, obscurecerla y excluirla de ámbitos en que se reparten los honores, espacios y recursos, sino para borrar o devaluar los sentidos que los otros habían construido a lo largo de una historia a menudo milenaria, a menos, claro, que por algún azar encajaran perfectamente en ella. Las obras que se apartaban de sus cánones fueron asimiladas al sistema medieval de las artesanías, convirtiendo así a este en odiosos cajones de sastre donde se juntaban los más bellos objetos, de un gran cuidado formal y cargados de sacralidad, con utensilios domésticos sin pretensión estética alguna. Es que la enorme mayoría de tales objetos, por más bellos que resultaran, no poseían una función estética exclusiva y ni siquiera predominante, sino subordinada, pues la misión del arte, desde una mirada más universal, ha sido siempre potenciar las otras funciones sociales y no regodearse en sí mismo, desplegándose en primer plano. Incluso en el Medioevo europeo se hubiera rechazado enérgicamente este autismo, puesto que el concepto de arte se desarrollaría recién en los tiempos modernos. Adolfo Colombres. *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. México: CONCULTA, 2014.19 y 20.



CAPÍTULO 4

Eje 4: Educación dialógica + Arte = Educación artística dialógica

Una educación dialógica implica el diálogo desde diferentes áreas de conocimiento, en este caso desde Pedagogía y Arte. La educación artística tradicionalmente es ejercida por artistas, que retoman algunas de las estrategias de la Pedagogía. Sin embargo, el problema de las artes, frente a otras áreas de conocimiento, es que mientras que en áreas fuera del arte se busca la explicación como forma de validar y legitimar el conocimiento, el arte evita la explicación, pues la obra deja de generar interpretaciones, de ahí que las formas tradicionales de la pedagogía no respondan a la educación artística. La situación actual sobre como entender la educación artística va desde una especialización desde la pedagogía, a una especialización de las artes; y en las posturas extremas, a una negación de la educación artística; pues la educación, por responder a un sistema reproductor de saberes, en cierta forma limita la creatividad e impide la generación de nuevas formas de interpretación de la realidad. Se presentan los diferentes puntos de vista que, curiosamente, no guardan una relación con la academia tradicional, pues resuelven el problema de la educación artística desde la creatividad, como algo inherente al ser humano.

4.1 El artista que transmite conocimiento: el artista/pedagogo.

La relación entre arte y pedagogía, en su práctica, genera una figura con otras atribuciones y objetivos, la del artista-pedagogo. Esta relación se ha convertido en un campo de estudio apenas reconocido recientemente, en donde el artista no sólo se dedica a la producción, sino también a transmitir el conocimiento, y a cuestionar la validez del mismo. En esta relación arte-pedagogía los métodos de enseñanza se mezclan con la creatividad, característica del arte, por lo que además de retomar los procesos propios de la enseñanza, también se da una búsqueda, una experimentación y una reconceptualización de los elementos en que se ofrece una experiencia educativa.

La educación se convierte en objeto artístico, y sus métodos en procesos creativos; el salón de clases, por ejemplo, ya no se sitúa en un ámbito escolar tradicional, sino se convierte en concepto espacial, ampliándose a lugares de

transito ciudadanos, o insertándose en espacios tradicionales, como la galería. Es en este aspecto que se convierte en campo de investigación con características particulares, en donde los parámetros se tornan difusos, retomando, recreando y generando otros modelos, tanto de la pedagogía como del arte.

Las teorías y prácticas son variadas y con distintos enfoques, por lo que en la actualidad se interpreta tanto como un campo de investigación especializado desde la educación, como una expresión de arte emergente.

Por la cantidad y diversidad de puntos de vista ofrecidos por los artistas que se dedican a repensar el aspecto de la enseñanza, se tornan en zonas de conflicto estético¹⁸⁴, donde existen exclusiones y perspectivas diferentes, pues cuestionan la manera, límites y procesos como se conciben los conceptos tanto de arte como de pedagogía.

Ambas, áreas de conocimiento vastas y con posturas complejas y diversas a su interior, al relacionarse visibilizan que el problema de la educación artística es un campo de investigación particularizado, que se encuentra en desarrollo desde su propia práctica.

Ejemplos de artistas que investigan y realizan aportaciones sobre la relación arte-pedagogía tienen diferentes posturas, pues las ideas van desde propuestas dentro de la institución, a construcciones conceptuales transdisciplinarias que se abren y se amplían hacia otras áreas, como la política, o la psicología, complejizando aún más el campo de acción, y las salidas a esta problemática.

Entre estos artistas interesados por la pedagogía se encuentran los siguientes ejemplos:

El pintor belga Jean Dubuffet, crea el concepto de Art Brut¹⁸⁵ (arte en bruto), e incorpora el trabajo de enfermos mentales, esquizofrénicos, niños, vagabundos y personas que no tienen una formación académica dentro del arte¹⁸⁶, pero cuyas obras confrontan otra manera de interpretar y crear arte; desde una interpretación de la realidad completamente diferente y por tanto

¹⁸⁴ “Cuando la práctica artística pretende ser pedagógica, de inmediato me crea en la mente criterios en conflicto: el arte se da para que otros lo vean, mientras que la educación carece de imagen. Los espectadores no son estudiantes y los estudiantes no son espectadores, aunque sus relaciones respectivas de ser artista y maestro tienen cierto traslapeo dinámico. La historia del arte participativo, sin embargo, nos incita a pensar de modo más elástico en estas categorías. Durante muchas décadas, los artistas han intentado forjar una relación más estrecha entre el arte y la vida, llamando arte a sus intervenciones en procesos sociales; de modo más reciente, esto incluye experimentos educativos.” Claire Bishop. *Proyectos pedagógicos: “¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?” Estados Unidos*: Ed. Verso. 2012. 241-250.

¹⁸⁵ “Precisamente, por la forma de hacer arte totalmente fuera de los cánones académicos, al margen de la sociedad, la civilización e incluso inteligencia; dieron lugar a elevarla como una categoría de arte, en especial, porque la misma obra se encontraba más allá del artista y su entorno, y en cierta medida, se dejaba fluir por fuera de las categorías que la academia mantenía.

Sergio Sanchez Bustos. Art Brut: Origenes y devenir.4 Acceso 18 de Septiembre 2017.

http://www.medicinayhumanidades.cl/ediciones/n12009/07_Ciencia%20y%20medicina.pdf

¹⁸⁶ Rafael Sánchez-Carralero Carabias y Noemí Sánchez-Carralero Carabias. “*Arte marginal y proceso creativo a partir del pensamiento de Jean Dubuffet*”. Arte, educación y cultura Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén, 2012.2-7. 4. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/211_sanchez_carralero_dubuffet.pdf

no condicionada¹⁸⁷; así cuestiona la legitimación que se da a partir del reconocimiento y del proceso de formación del artista dentro de la institución escolar.

Raoul Vaneigem¹⁸⁸ formó parte de los situacionistas, movimiento que buscaba crear “situaciones¹⁸⁹” mediáticas con la capacidad de transformar revolucionariamente la vida y sociedad. Vaneigem escribió en la revista de la Internacional situacionista, y junto con otros pensadores como Guy Debord (La sociedad del espectáculo) se convierte en inspirador de movimientos sociales. Se dice muchas de las pintas que aparecieron en París durante los movimientos estudiantiles del 68, son de su autoría. Desde su obra panfletaria *Aviso a estudiantes y escolares*, establece una relación entre el situacionismo y la pedagogía.

Artistas como Allan Kaprow, con términos como “no-arte”¹⁹⁰ y “des-artista”¹⁹¹, busca subvertir la estructura cultural que da sentido a los mecanismos e instituciones escolares que se encuentran relacionadas con la

¹⁸⁷ Aspiro a un arte –dice Dubuffet– que esté conectado directamente con nuestra vida corriente... que pertenezca a nuestra existencia real y sea la emanación inmediata de nuestros verdaderos humores. De acuerdo a esta idea, defiende fervientemente que el arte pueda ser realizado por alguien que no sea profesional de la pintura. Rafael Sánchez-Carralero Carabias y Noemí Sánchez-Carralero Carabias . “Arte marginal y proceso creativo a partir del pensamiento de Jean Dubuffet”. Arte, educación y cultura Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén, 2012.2-7. 4. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/211_sanchez_carralero_dubuffet.pdf

¹⁸⁸ Profesor (1956-1964) de la “École normale” de Nivelles (posteriormente lo sería en otros centros y trabajaría como redactor para diversas publicaciones), en 1961 entra en contacto con Kottany, Bernstein, Debord, y se integra en la Internacional Situacionista (I.S.), colaborando en su revista e iniciando, con *Trivialidades de base*, una actividad teórica y crítica que “nunca ha dejado de atribuirse como tarea única el aniquilamiento de la organización social de supervivencia a favor de la autogestión generalizada”(…). Juan Pedro García del Campo. Una lectura de Vaneigem: pensamiento vivo para la vida (introducción a la edición castellana del *Aviso a los vivos sobre la muerte que los gobierna...* de Raoul Vaneigem. Madrid: Tierradenadie Ediciones, 2002.

[http: Una lectura de vaneigem.pdf](http://www.tierradenadie.com/una-lectura-de-vaneigem.pdf)

¹⁸⁹ [La internación situacionista] Se trata de la voluntad de creación de “situaciones” o subversivos momentos de vida concreta, que son construidos colectivamente -mediante la organización de un ambiente unitario y de un juego de acontecimientos-para experimentar de forma lúdica y provocar importantes cambios en la vida cotidiana de la sociedad. Gonçal Mayos. Situacionismo: la Vanguardia de la Revolución. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte.n. 111. pp. 47-103. 2015. Pag. 57. .ISSN 0034-7191 e ISSN 2359-5736.

<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/P.0034-7191.2016V111P47>

¹⁹⁰ El no-arte, [...] desprovee a los objetos de un valor cultural previamente establecido que, en mayor parte de los casos, ya no responde a las necesidades culturales reales de un colectivo y que protege a los objetos de un uso potencialmente creativo. Una vez aclarado que no es el artista, sino la institución que promociona su estatus la que *hace Arte*, la figura del artista se convierte en poco más que un mito de la cultura. Allan Kaprow. La educación del des-artista. Madrid: Árdora Ediciones, 2007.11

¹⁹¹ “Yo propondría, como primer paso hacia la carcajada, des-artear nuestra actividad, evitar todos los roles estéticos, abandonar cualquier referencia a denominarnos artistas de cualquier tipo. Convirtiéndonos en des-artistas [...] podemos existir tan fugazmente como los no-artistas, ya que cuando se descarta la profesión de arte, la categoría arte pierde sentido, o por lo menos queda anticuada. Allan Kaprow. La educación del des-artista..., 28.

conceptualización del concepto arte, remitiéndolo a una serie de prácticas delimitantes.

El artista alemán Joseph Beuys,¹⁹² por otro lado, propone los términos de “arte ampliado”¹⁹³, (que busca abarcar todas las esferas del ser humano) y “escultura social”¹⁹⁴, donde manifiesta que todo ser humano es artista y por lo tanto con la capacidad de crear una sociedad nueva; por esto crea la Universidad libre internacional de creatividad¹⁹⁵, sin sede y en donde cualquiera puede entrar.

En la periferia, el uruguayo Luis Camnitzer, propone frente al arte conceptual, el conceptualismo latinoamericano¹⁹⁶, explicando que desde la centralidad de Europa y Estados Unidos no sólo se define lo que es arte, sino también se valida, legitima, y controlan las prácticas artísticas, por lo que la producción que surge en Latinoamérica tienen características particulares y por tal motivo tiene que ser nombrada de otra manera, señalando que las prácticas artísticas adquieren sentido desde donde surgen; de esta manera visibiliza la periferia dándole un carácter contestatario con la capacidad de generar su propia historia del arte, formas de legitimación y educación artística. El conceptualismo latinoamericano no sigue las reglas “tiene sus propias raíces, y para entenderlo se necesitan definiciones propias, un marco de referencia histórico apropiado”.¹⁹⁷ El papel de la educación artística al replantearse su papel como periferia, torna en acto político la educación artística.

Claire Bishop escribe como a partir del año 2000 aumenta la cantidad de proyectos pedagógicos propuestos por artistas¹⁹⁸, esto conlleva un aumento en la cantidad resultados y propuestas.

¹⁹² Iñigo Sarriugarte Gómez. “La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner”. Revista Portafolio 17. Revista arbitrada de la facultad de arquitectura y diseño de la universidad del Zulia. Año 9, vol. 1, no. 17, Enero-Junio 2008. Pp 8-20

<http://studylib.es/doc/7436188/la-conexi%C3%B3n-arte-antroposof%C3%ADa-the-art>

¹⁹³ “hoy el arte ya no puede ser arte si no llega al corazón de nuestra cultura pre-establecida y ejerce en ella un influjo transformador. [...] De la afirmación anterior se desprende que el concepto de arte, al ampliarse, ya no atañe únicamente a la actividad de los artistas, sino que abarca a todo el trabajo humano. La creatividad es el nuevo valor de cambio. Por lo tanto, la relación entre aptitud (creatividad) y producto se asume como un auténtico valor económico, generándose la fórmula: arte = capital. Sarriugarte Gómez. “La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner”. 8.

¹⁹⁴ Mediante una “escultura social”, Beuys asume un nuevo modelo de sociedad y de mundo, en cuyo centro se encuentra el ser humano creativo, el arte y la creatividad, como únicas fuerzas revolucionarias. De acuerdo con Beuys, cualquier proceso social puede ser considerado una práctica artística. Sarriugarte Gómez. “La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner”. 8.

¹⁹⁵ Se trata de una universidad sin sede, donde se ponen en práctica las ideas pedagógicas del artista, ocupando un lugar privilegiado la creatividad como ciencia de la libertad, donde cada hombre es un artista, con facultades creativas, que deben ser perfeccionadas y reconocidas. Sarriugarte Gómez. “La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner”. 11

¹⁹⁶ Luis Camnitzer. Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano. Edición CENDEAC 2009. 14 http://document.tips_luis_camnitzer-didactica-de-la-liberacion.pdf

¹⁹⁷ Camnitzer. Didáctica de la liberación...,17.

¹⁹⁸ La primera década del 2000 marcó el aumento de proyectos pedagógicos emprendidos por artistas y curadores contemporáneos. La cancelación de Manifesta 6 (2006), y el intento de reorganizar la bienal itinerante europea como escuela de arte en Nicosia, fue el momento en que esta tendencia comenzó a acelerarse. Había un conspicuo aumento del interés en examinar la relación entre el arte y la pedagogía, motivado doblemente por inquietudes

Un ejemplo de este tipo de proyecto es el de la cubana Tania Bruguera¹⁹⁹, con la Cátedra de Arte de conducta (2000-2009), que tiene como base el performance, busca generar cambios a nivel social a partir de generar estudiantes de arte que son a la vez política y socialmente comprometidos, así como mostrar otras formas de enseñanza en contexto. Propone el término Arte útil, para designar un arte que además tiene una función social.

Entre este tipo de propuestas se encuentra la *Transpedagogía*²⁰⁰, término propuesto por el mexicano Pablo Helguera en el 2006; y que busca integrar proyectos educativos experimentales para la creación de arte que inciden en lo social. En el término transpedagogía se evitan prácticas de la concepción tradicional de la pedagogía, para utilizar estrategias propias del arte, lo que conlleva en ésta separación, a la utilización de formas de producción propias del arte, lo que lo torna la educación en una forma de arte emergente.

Las posturas de estos artistas-pedagogos van desde concepciones radicales, en las cuales se busca cambiar el mundo a partir del arte, apropiándose de movimientos sociales, estetizándolos como la revuelta, o la guerrilla, a posiciones moderadas como la experimentación con soportes propios del arte.

4.2 Las metodologías desde la relación arte-pedagogía

La metodología en la enseñanza de las artes, es un motivo de reflexión donde también se unen pedagogía y arte, en el cómo-hacer. La metodología en esta relación no busca estandarizar el trabajo de los maestros por el contrario abre la posibilidad de experimentar, lo que convierte los espacios educativos en espacios de investigación para los artistas pedagogos.

Esta posibilidad puede abrumar por lo difuso, pero eso permite crear y hacer de la enseñanza un ejercicio artístico, generando otras alternativas a la práctica docente.

A partir de las experiencias de los artistas que se han cuestionado sobre la relación entre arte y pedagogía, es posible inferir en una primera instancia la iniciativa a crear otras formas metodológicas sobre el proceso. La idea surge y al llevarla a cabo se implementan las iniciativas para entender el problema.

artísticas (un deseo de aumentar el contenido intelectual o la cordialidad relacional) y avances en la educación superior (el aumento del capitalismo académico, que se examina después). A partir de entonces, artistas y curadores se han comprometido de modo creciente en proyectos que apropian los tropos de la educación como método y forma: conferencias, seminarios, bibliotecas, salas de lectura, publicaciones, talleres e incluso escuelas completas. Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?" Claire Bishop. *Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?" Estados Unidos*: Ed. Verso. 2012. 241-250.

¹⁹⁹ Claire Bishop. *Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?" Estados Unidos*: Ed. Verso. 2012. 241-250.

²⁰⁰ Suazo, Félix. "Arte y pedagogía: ¿enseñar o desaprender?". Boletín electrónico. Publicado por Tráfico Visual. 11/04/2015 en Arte y conocimiento. Crítica, Noticias, Textos. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.traficovisual.com/category/arte-conocimiento-por-felix-suazo/>

En el caso de Dubuffet,²⁰¹ la recopilación y análisis de expresiones estéticas de grupos diagnosticados con desórdenes mentales, así como vagabundos y personas sin formación académica artística, señala una metodología, un grupo de análisis, una comparación entre sus expresiones y la de artistas académicos. Dubuffet, tuvo que categorizar la colección de trabajos reunidos, y darle un nombre, art brût, a lo que no estaba definido ni determinado. Su trabajo en la actualidad a encausado y desarrollado investigaciones realizadas por otros artistas, médicos y psicólogos, que ha derivado como arte outsider y arte-terapia²⁰²; los cuales también van creando sus propias formas y procesos metodológicos; algunos retomando en inicio las técnicas de áreas de conocimiento reconocidas; otros modificando y adecuando éstos métodos.

La metodología si bien permite entender un desarrollo y un resultado, puede encasillar o predeterminar una solución; por lo que la creación de nuevos métodos se va adecuando sobre el proceso, para buscar, generar o entender otras problemáticas, así como aspectos o resultados que surgen durante la investigación y que no encajan con lo esperado, por lo que el trabajo del artista-pedagogo es un trabajo de investigación constante.

Los artistas que se dedican a la enseñanza tienen perspectivas particulares sobre cómo abordar el terreno de la metodología en educación artística. Algunas se acercan más formas propias del arte, mientras que otros a métodos propios de la pedagogía, aunque matizados por la relación arte/pedagogía, lo cual señala que es un terreno que no está definido y que se encuentra en constante desarrollo, como lo son las áreas de conocimiento de la cual toman sus métodos.

Los artistas que se enfocaron principalmente en el problema de la metodología en la enseñanza del arte son George Laferrière, Pablo Helguera y Donald Schön, los cuales la aplican a su propia producción.

Principalmente existen cuatro posturas, de las cuales se derivan varios métodos:

Laferrière, que piensa que la el papel del artista-pedagogo es una especialidad de la pedagogía²⁰³; 2) Helguera, que piensa que se debe evitar la pedagogía tradicional, y a partir de los métodos y soportes del arte, generar un arte emergente, pero con fines educativos²⁰⁴; 3) Schön, piensa que el proceso

²⁰¹ Victor Cabré Segarra. "Jean Dbuffet". Temas de Psicoanálisis. No. 5. Enero 2013. Pp. 1-10. Pag. 5. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/260257/PDF-dubuffet.pdf?sequence=1>

²⁰² Francisca Ramírez y Felipe Cares. ESTÉTICA Y MARGINALIDAD El arte de los que sobran. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte. Universidad de Chile Facultad de Artes . Departamento de Teoría e Historia del Arte . Fecha: Noviembre 2011. Pag 25 http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ar-ramirez_f/pdfAmont/ar-ramirez_f.pdf

²⁰³ Para llegar a formar artistas-pedagogos, se deben utilizar los mismos métodos que se aplican para formar a docentes especialistas (Laferrière, 1997: 63).

Vázquez Lomelí, Carlos Manuel. Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica (Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte, vol. 3, núm. 3, julio-diciembre, 2009, pp. 60-73. (En la versión digital aparece en la página 1)

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1216>

²⁰⁴ En 2006, propuse el término "Transpedagogía" para tratar de proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una

educativo puede implicar arte, didáctica o cualquier otra área de conocimiento, o medio, siempre y cuando la práctica sea reflexiva en el hacer.²⁰⁵ 4) La creatividad es cualidad del artista, pero también de todo ser humano. Por lo que cualquier metodología, forma de educación artística o institución no es necesaria, pues de/limita la expresión individual; como es un aspecto que también aparece a nivel individual, y cada persona tiene aspectos particulares, la metodología y la educación se diluye en lo cotidiano, en lo que cada persona crea y produce y tiene sentido para sí misma.

Dubuffet, por ejemplo, integra el trabajo de personas desde fuera del sistema institucional, mientras que De Certeau señala un policulturalidad al interno de una cultura en donde lo creativo se expresa en lo cotidiano, y que sin proponérselo afecta a la cultura donde se encuentran.²⁰⁶ 5) por su parte Ricardo Marín Viadel opina que la educación artística es un campo de conocimiento específico, con problemáticas particulares y que a pesar de establecer relaciones con pedagogía y artes, es un problema aparte, por lo que en su propuesta se encuentra una historia de la educación artística.²⁰⁷

experiencia que es evidentemente diferente a la de las academias de arte convencionales o a la de la educación del arte formal. El término surgió de la necesidad de describir un denominador común para el trabajo de varios artistas que huían de las definiciones normales usadas en relación al arte participativo. En contraste con la disciplina de educación del arte, que tradicionalmente objetiva la interpretación del arte o enseñar habilidades para crear arte; en la Transpedagogía, el núcleo del trabajo en arte es el proceso pedagógico. Trabajo que crea su propio ambiente autónomo; la mayoría de las veces, fuera de cualquier estructura académica o institucional. Es importante separar las prácticas simbólicas de educación y las prácticas que proponen una nueva forma de pensar en la educación a través del arte, apenas en la teoría, y no en la práctica. La educación en forma de proyectos de arte puede parecer contradictoria según la visión estricta de la pedagogía. Pablo Helguera. Pedagogía en campo expandido. http://Pedagogia_no_campo_expandido_-_8BienalSpanish.pdf

²⁰⁵ “...vienen a coincidir en que la práctica posee un fuerte componente de incertidumbre y apertura, que está mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulados por una normatividad ética, que puede ser a su vez expresada a través de una dinámica deliberativa y dialógica de comprensión.” Alejandra Montané López. “Profesores-artistas y didáctica generativa: experiencias educativas en la universidad”. *REIRE: Revista D’innovació i recerca en educació*. ISSN-e 2013-2255, Vol. 2, Nº. 2, 2009, págs. 117-129. Pág. 120. Acceso 18 de Septiembre 2017. 131947-181771-1-BP.pdf

²⁰⁶ María Graciela Rodríguez. “Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau”. *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 5, Buenos Aires, junio de 2009. 3. 05_6_MRodriguezSobreDeCerteau.pdf

²⁰⁷ Un artículo que se plantea analizar la situación del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad, el primer escollo que ha de afrontar es el de la propia denominación de una área que recibe tal nombre en el anexo al *Real Decreto 1888/1984* de 26 de septiembre (BOE número 257 de 26 de octubre de 1984) y que refleja un anacronismo en la medida en que su finalidad es el estudio, investigación y formación en relación con la Educación en las Artes Visuales o, si se quiere, siguiendo la denominación internacional más extendida, de la Educación Artística. El anacronismo viene dado porque la noción «expresión plástica» responde a una tendencia específica dentro de la Educación Artística, y la de «didáctica» nos decanta hacia cómo transmitirla en el marco escolar, términos ambos que nos llevan a limitar lo que, como veremos en éste artículo, constituye en la actualidad un campo mucho más amplio y diverso. Fernando Hernández. El área de «didáctica de la expresión plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. 112. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280710861.pdf?documentId=0901e72b81259407>

4.3 Las propuestas metodológicas de los artistas/pedagogos

El canadiense George Laferrière²⁰⁸, considera que la educación artística requiere de la creación de metodologías particulares, pero de una pedagogía creativa, que requiere de una especialización como “artista-pedagogo”, en la cual se integre el artista a la experiencia de lo cotidiano.

Para Georges Laferrière, el artista-pedagogo forma una intersección entre arte y pedagogía, lo que lo convierte en un campo de investigación específico, por lo que considera que es una rama especializada de la pedagogía, por lo que requiere de la formación académica de un especialista. Laferrière propone que el proceso pedagógico tiene que confrontarse con la realidad. Propone básicamente tres fases: 1) en la primera, interpretar un evento como arte, verlo desde una perspectiva artística; 2) en segundo lugar, interpretarlo desde una perspectiva pedagógica, es decir qué se busca aprender o enseñar, y 3) tercero, llevarlo a la práctica, para después evaluar los resultados y generar un nuevo evento.

En Laferrière el problema que surge es al interpretar un evento, y verlo desde una perspectiva artística y después pedagógica, es que ambos campos de conocimiento de forma tradicional son extensos, por lo que a qué tipo de arte o problemática artística se refiere; la misma cuestión ocurre desde la parte pedagógica. Por otro lado, una vez resuelto estos aspectos, entre las teorías o conocimientos a utilizar, pueden dar resultados interesantes, aunque los resultados tendrán que verse a partir de los referentes utilizados, lo cual como investigación se legitima desde el campo de conocimiento generado en estas áreas, de sus metodologías y sistemas de evaluación. Lo cual puede ser complicado, aunque institucionalmente valida las estructuras de conocimiento generado en estas prácticas.

Sin embargo, la cuestión es ¿qué ocurre con otro tipo de conocimientos no legitimados?, por ejemplo, de una minoría indígena, que tiene sus propios métodos y formas de transmisión del conocimiento. Aunque este aspecto puede ser una mirada a la especialización que propone Laferrière, aunque vista de forma ampliada, en el caso de una “educación estética aplicada” en estos grupos en particular.

Donald Schön²⁰⁹ se interesa por la parte metodológica, en este caso en un hacer reflexivo. En la práctica-reflexiva, la teoría se encuentra en relación con la práctica. Los individuos y los contextos se convierten en espacios donde se generan y crean nuevas metodologías a partir de sus propias problemáticas. La creatividad para interpretar situaciones, así como para desarrollar otras

²⁰⁸ “utilizar: la música, la danza, la pintura, la escultura, la poesía, la canción... En el arte, la expresión y el juego para encontrar el placer y la satisfacción. Georges Laferrière. “El perfil del profesor de arte dramático”. *Intercambio. Educación social*. pp. 105-112. 106. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/142220/384962>

²⁰⁹ Montané López cita a Schön: “El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho de él –dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.” (Schön, 1992:26). Alejandra Montané López. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad*. 118.

metodologías convierte el trabajo de profesor en un campo de investigación y producción constante. Es este aspecto el que permite una concientización tanto del problema, como la postura y referentes personales.

Lo que puede ser la base de una postura mucho más flexible a la integración de otro tipo de conocimientos y métodos a la resolución e interpretación a un evento. Lo que pluraliza y permite desde la reflexión en la acción, evidenciar que no existe una sola salida para entender un problema. La resolución de un problema práctico, desde la reflexión en la acción, da precisamente soluciones a situaciones en que la complejidad no permite una salida única.

Sobre la validez de este resultado o si el conocimiento obtenido es provisorio, se requiere de una investigación consecuente; por lo que el trabajo y la metodología, desde esta perspectiva, se encuentra todo el tiempo en revisión constante. El trabajo del artista-pedagogo es el de un investigador que se encuentra cuestionando su propio hacer y los resultados que se generan en la práctica.

El problema con Schön es que al brindar mucho más peso a la práctica y al conocimiento personal, frente a la teoría, corre el riesgo de reproducir y validar imaginarios sociales, pues si en la práctica, por ejemplo, un tipo de expresión artística de un grupo social es mejor aceptada, puede interpretarse como un conocimiento correcto a partir de la evaluación, precisamente porque es mejor aceptado. La reflexión corre o debería ir en relación a ¿porqué es mejor aceptado?

Otro aspecto es sobre el individuo que crea la acción-reflexiva, pues si este pertenece a un grupo social empoderado, puede no incluir o percibir aspectos de minorías que no son visibles, o a las que no ha tenido contacto; precisamente, porque la experiencia no le ha permitido un contacto con otro tipo de realidades; el resultado de la acción puede estar influenciado por esta situación.

La evaluación que se propone como parte del método, puede ser también un problema, pues puede generar resultados parciales; pues una evaluación al cambiar al individuo que genera la acción, cambia también el resultado; por ejemplo, si es un hombre o mujer; si las características físicas son diferentes, como un aspecto de características indígena o europeo; y referentes personales, como la educación, modifican los resultados.

La metodología de Schön puede ser muy útil, sobre todo si se confronta en la práctica reflexiva con los resultados de otros investigadores; entonces esto requiere de una teorización; desde este aspecto puede el trabajo del artista-pedagogo enriquecerse en la exaltación de la propia subjetividad, que, sin embargo, como parte de la evaluación de resultados tiene que establecer relaciones con las ideas, teorías y resultados de otras personas.

Pablo Helguera²¹⁰, considera que la metodología que surge del arte para convertirse en proyecto educativo se convierte en transpedagogía y se aleja de lo que se entiende por pedagogía tradicional. Así se convierte, por recurrir a estrategias del arte, a un arte emergente que guarda relación con la pedagogía

²¹⁰ Pablo Helguera. Pedagogía en campo expandido. 159. http://Pedagogia_no_campo_expandido_-_8BienalSpanish.pdf

en lo educativo, pero cuestionando al mismo tiempo a la pedagogía y sus métodos. Para Helguera los procesos de transpedagogía tienen que buscar la interacción social, por lo que no son representaciones como una obra de teatro o una ilustración que expone una problemática social.

La producción artística puede considerarse como arte emergente, pues guarda una mayor relación con el arte, al evitar las metodologías propias de la pedagogía tradicional (aunque implica conocerlas en su forma más básica). Esta forma de entender la metodología desde las artes en proyectos pedagógicos, permite generar producción en diversos soportes y medios, propios de las artes.

Aunque en el caso de Helguera me parece que remite, sobre todo hacia un fin ulterior, como la exposición y la curaduría, que, si bien forman parte de la problemática propia de las artes, acaba circunscribiéndola a la institucionalidad, sistema de legitimación e historicidad de lo que se define como arte.

Otro aspecto interesante resultante de pensar la propuesta de Helguera, es desde el arte como sistema separado, que no guarda relaciones con otras áreas de conocimiento, o que tiene que delimitar su práctica al separarla de la pedagogía. Esta división me parece es sobre todo una manera de mantener una jerarquización del conocimiento a partir de su parcelización. En este caso busca mantener un status en el arte a partir de mantenerlo como un espacio determinado, cuya producción busca conservar y mantener elementos reconocidos, como el artista, el curador, etc.

Aunque, por otro lado, en su propuesta transpedagógica, que tiene como característica incidir socialmente; puede ser el motivo para cuestionar la propia estructura que legitima la producción artística. Lo que permite una contraparte que cuestiona los procesos artísticos.

Aunque los proyectos artísticos-pedagógicos no necesariamente, pueden buscar la interacción social en general, por ejemplo, *Ejercicios de resistencia*²¹¹ presentado por el arquitecto colombiano Nicolás París, en el 2013, busca relaciones entre escuela, curaduría y arte. París presenta una instalación con textos, y lo presenta como un espacio pedagógico, y con este trabajo inaugura un espacio en el MUAC de la UNAM, en el 2016 para presentar trabajos sobre arte-pedagogía.

Ricardo Marín Viadel²¹² al considerar la educación artística como un campo específico, que no es ni arte ni pedagogía, lo que hace es buscar lo

²¹¹ En 2013 el Centro Cultural Chacao en Caracas organizó una serie de Encuentros sobre Arte y Educación en el marco de la exposición *Nuevos Vínculos. Selección de obras Trigésima Bienal de Sao Paulo*. Entre los participantes se encontraba el arquitecto y artista colombiano Nicolás París (1977), quien presentó el proyecto *Ejercicios de Resistencia*, desarrollado en varias comunidades educativas del Municipio Baruta. Su metodología establece una relación ampliada entre el aparato escolar, las instancias de mediación curatorial y el arte. Suazo, Félix. "Arte y pedagogía: ¿enseñar o desaprender?". Boletín electrónico. Publicado por Tráfico Visual. 11/04/2015 en Arte y conocimiento. Crítica, Noticias, Textos. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.traficovisual.com/category/arte-conocimiento-por-felix-suazo/>

²¹²Fernando Hernández. El área de «didáctica de la expresión plástica»:entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. 112.

referentes históricos y rescatar los representantes que han abordado este problema, para darle un contexto similar a lo que ocurre cuando se genera una nueva disciplina (como sucedió con la Psicología o el diseño gráfico).

La reflexión de Marín Viadel es que cada área de conocimiento requiere de didácticas específicas; pero además en el caso de la educación artística, ésta no responde a una pedagogía tradicional, ya que la pedagogía tradicional busca la explicación mientras que en arte, este aspecto de explicar una obra, cierra la evocación de significados. La explicación no sería la herramienta más adecuada para enseñar arte, por lo que la convierte en un problema particular y en campo de investigación y experimentación aparte.

La creación de didácticas específicas se refiere al problema de la educación artística como un problema entre áreas de conocimiento, aunque incluye también a didácticas para una población con características particulares (como el caso de los museos, o población con características especiales). La investigación sobre didácticas específicas iría hacia implementar métodos con enfoque hacia el análisis de contextos y referentes particularizados. Lo que implica replantear el concepto de educación artística y generar otros procesos de especialización que permitan tanto el análisis de contexto, y creación de metodologías a partir de problemática particulares.

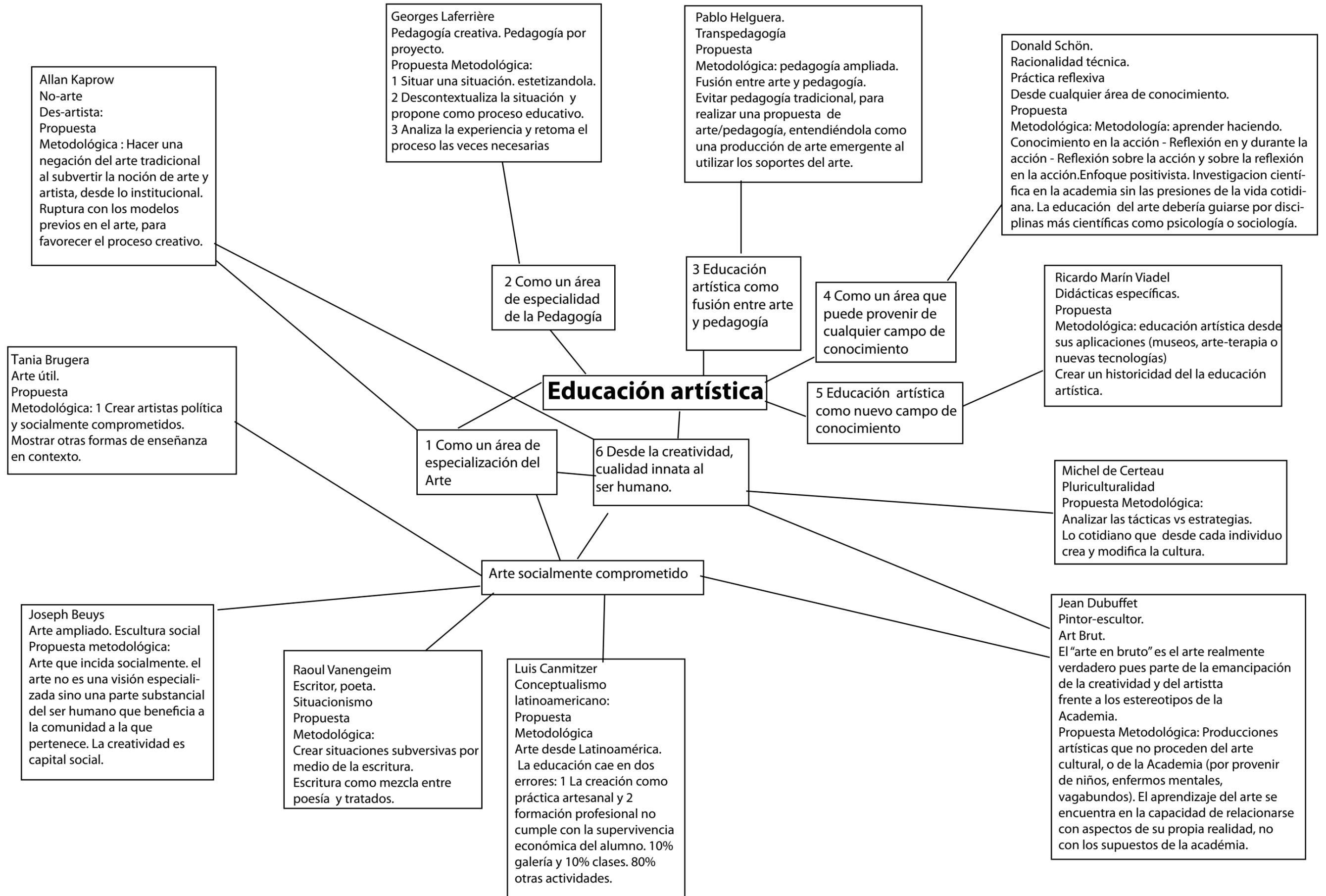
La educación artística además de enseñar técnicas o conceptos de historia del arte, implica también crear un diseño específico; por lo que el perfil profesional en un artista-pedagogo muestra que es una especialidad; diferente tanto del artista-productor, como del pedagogo, aunque guarda relación con ellos (como sucede con las áreas de artes, arquitectura y diseño).

La actividad del artista-pedagogo, como figura donde coinciden dos áreas de conocimiento, arte y pedagogía, abre un espacio de investigación prácticamente nuevo.

Para afrontar la particularidad de la educación artística, desde la figura del artista-pedagogo, es necesario replantear la formación y el papel del artista. La investigación en educación artística desde el área del arte requiere generar una especialidad, pues como campo en experimentación apenas se están cartografiando sus tácticas y enfoques; así como sus diferentes perspectivas e inserción laboral. Si a esto se le suman aspectos como la multiculturalidad, el poscolonialismo y decolonialismo, se hace patente que es una actividad que no tiene resultados generalizados o aplicables de forma uniforme, sino aproximaciones a partir de las diferencias y particularidades, tanto de los educandos, como del artista que educa.

La educación artística más que generar metodologías que uniformen, requiere de señalar la diferencias, para generar pedagogías específicas que permitan reconocer identidades, a la par de desarrollarlas.

Desplegable. Cuadro 11. La educación artística desde los artistas. En el cuadro puede observarse de forma sintética las aportaciones de los artistas a la educación artística y cómo se relacionan entre sí.





CAPÍTULO 5

Estética dialógica performativa (aportaciones)

La educación artística, como campo de investigación no sólo tiene una perspectiva propositiva desde la experimentación, sino también desde una función práctica; pues la investigación amplía los límites y funciones del arte. Desde la investigación en educación artística, se revalora y se cuestiona el conocimiento que ofrece el objeto artístico.

El concepto tradicional del arte dialoga con otras formas experimentales y ampliadas de entenderlo; sólo así el arte se convierte en conocimiento, al entender las múltiples facetas de esta actividad, entre las que entra la educación.

El concepto de arte se amplía en el proceso dialógico al sumar el conocimiento y saberes de la otredad. El arte puede ser medio para el diálogo, pero como lo señala Freire: un diálogo que busque la transformación de la cultura y el cambio social, es un diálogo verdadero.

El replantear el arte desde la educación artística en una institución educativa como la UNAM, permite situar la actividad desde la integración del egresado a un mercado laboral. Si no existe un mercado, entonces es necesario replantear al artista como promotor-educador que genere y desarrolle la creación de un mercado al señalar la importancia de su actividad y sus productos en una sociedad. Canmitzer, señala que sólo el veinte por ciento de los egresados de una formación artística pueden insertar su trabajo en una galería y vivir de él; mientras que otro veinte por ciento pueden ingresar a una escuela para dar clases, las dos actividades de un egresado son las de producción y enseñanza. Reconocer la educación artística como una actividad principal del egresado, requiere modificar planes y programas de estudio. Si a esto se suma que la UNAM es una institución pública, el enfoque social es, o debería ser, parte de los objetivos de la formación.

La nueva ley de derecho a la cultura como derecho constitucional, abre las posibilidades de investigación, pero también oportunidades a nivel laboral, pues el trabajo del artista podría también ir hacia una “investigación de estrategias para el desarrollo de expresiones estéticas de grupos culturales”.

En este punto la educación artística tiene que ir de la mano del reconocimiento de las otredades en un país como México²¹³, que es potencia en diversidad cultural. Replantear el concepto del arte desde la otredad, implica replantear la educación artística, como algo múltiple y por tanto como campo

²¹³ Ver anexo 2 México país megadiverso. México potencia cultural

de investigación en cambio constante. La necesidad de aportaciones, para conservar e incrementar el patrimonio, va más allá de la actividad tradicional del artista como productor, para tornarse en investigador con compromiso social.

Una situación es segura, el campo del artista se está expandiendo y los programas e investigación deberán ir de la mano de los cambios que se aproximan; por otro, lado señalar que únicamente un cuarenta por ciento de los egresados se integraran a un mercado laboral como la educación o a la producción, es un acto de honestidad.

La investigación en el campo de la educación artística, está en pleno desarrollo y tomando importancia como un área de conocimiento específico a partir de este siglo, por lo que aportaciones, por mínimas que sean, conformarán las bases de un área especializada a futuro.

La diversidad cultural implica formas y métodos diseñados para grupos específicos, lo que permitirá el desarrollo de objetos estéticos, pero sin perder de vista la identidad que los caracteriza.

5.1 Estéticas en diálogo/conflicto.

La aportación del reconocimiento de las estéticas en diálogo-conflicto, permite entender que la educación artística no puede delimitarse u plantearse sin examinar el contexto y las relaciones entre grupos diversos. El diálogo y conflicto se revisó en el capítulo uno; estos conceptos llevados al terreno de las artes y de la educación artística, implica que el objeto artístico se encuentra modificándose, resistiendo, o emergiendo, como resultado de los cambios entre grupos culturales que tienen interpretaciones diferentes de la realidad.

La experiencia cultural no es única y por tal motivo se plantea desde diferentes enfoques, los cuales varían dependiendo del origen-fragmento cultural, o desde la relación con otras culturas.²¹⁴

Cada cultura tiene sus propias expresiones estéticas producto de su interpretación y relación con la realidad, por lo que las “estéticas en diálogo/conflicto” son reflejo de las relaciones entre imaginarios culturales. El diálogo, así como el conflicto permiten señalar las diferencias y exclusiones, que pueden ser pocas y aceptadas –como sucede con algunas tribus urbanas-, o ser muy marcadas, como ocurre con las etnias²¹⁵; en donde la cosmovisión y el lenguaje son muy diferentes.

²¹⁴...la teoría cultural ha heredado de la modernidad un conjunto de determinadas relaciones entre experiencia y conocimiento, estas no adquieren una forma abstracta dentro del propio conocimiento. Es decir, no sólo tiene que ver con conceptos abstracto filosóficos, sino que también se relaciona de forma crucial con las formas sociales en la que esas relaciones abstractas o conceptuales se engloban y desde las cuales actúan. Steven Connor. *Cultura posmoderna. Introducción a las teorías de la posmodernidad*. España: Ediciones Akal. 1996.11.

²¹⁵ Es preciso reconocer y resaltar que las comunidades y pueblos indígenas, a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad, aun cuentan con sus propios conocimientos y sabidurías, con sus propias normas, valores, actitudes y acciones por lo que toca a sus desarrollo y bienestar personal y comunitario, lo cual es condición sine qua non para marcar su diferencia respecto a otras culturas. Ana Goutman (Compiladora). *Diversidad Cultural. Algunos aspectos*. México: Ed. Ítaca. 2013.123.

Lo mismo ocurre entre culturas-nación, donde los imaginarios, a pesar de la globalización, pueden tener diferencias extremadamente marcadas.

El conflicto estético también aparece al interno de una cultura, en los grupos subculturales o emergentes. Sus expresiones estéticas entran en conflicto con las formas institucionales o de la cultura dominante, pues expresan relaciones de poder y exclusión desde las diferencias en la forma como se experimenta la cultura.

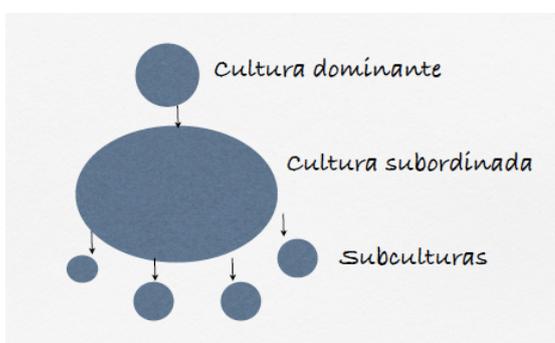


Imagen 7. La relación de dominio dentro de una cultura fragmentada. Un grupo de una cultura dominante o de subcultura, no se encuentra en relación con el número de individuos que la conforman, sino en quien tiene la función de ejercer el poder; por ejemplo, en México, una cultura machista el poder no se define en el número de individuos, pues las mujeres son mayoría.

La cultura no es homogénea, ni estática, y aun en el grupo subordinado y en las subculturas existen también sub-grupos que se encuentran también tanto en posición de dominante-dominado.

Es por esta razón que no se puede hablar de una estética, de un estilo, sino de una poliéstética en una cultura, como forma de integrar diferentes relatos y diversas formas de mostrar estas narraciones. La estética que busca explicar el fenómeno artístico en una sociedad, al describir, analizar, o explicar sólo una forma de arte cultural, ignora las otras formas de experimentar la cultura.

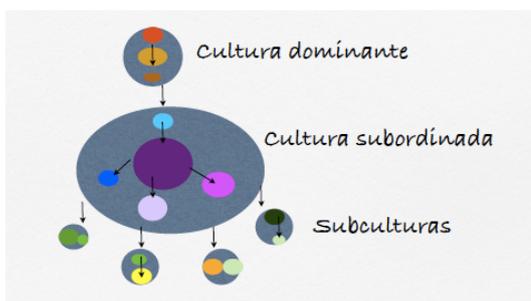


Imagen 8. La cultura dominante, la cultura subordinada y las subculturas, se encuentran fragmentadas en grupos. Las relaciones se encuentran entre dominante/dominado.

Una poliéstética en una cultura, busca explicar diferentes formas de relación, reflejo de las relaciones que surgen entre grupos.

Los discursos generan un tejido estético multicultural, que ofrece lo que en realidad la cultura brinda como objeto y motivo de reflexión, un conjunto de opciones, de relatos interrelacionados de diferentes maneras.

La validación, la desaparición, el ocultamiento, los relatos en la periferia, los relatos emergentes, entre otros, abarcan el enorme problema que implica, el arte y su enseñanza.

Al interpretarse los conceptos de conflicto/diálogo desde una concepción estética, los procesos, dispositivos y procesos culturales (como la educación), entran estado de conflicto/diálogo, entre grupos que los conforman.

La educación artística se amplía al tomar la cultura como pretexto estético; en este sentido la cultura en general y las culturas que se encuentran a su interno y en las periferias.

Los grupos culturales generan un conocimiento y prácticas que permiten entender e interpretar la realidad en su complejidad y diversidad; por lo que al reconocer, desarrollar y ejercer sus propios discursos, se convierten también en proceso de reflexión en la educación

En un aspecto radical, retomando una pedagogía crítica, se expresa un conflicto/diálogo no regulado, por lo que las prácticas estéticas pueden recurrir desde actividades solapadas, a la confrontación abierta, que al no estar regulado crea formas que permiten integrar aspectos artísticos, no reconocidos, como es el caso de los Tupamaros²¹⁶ y su estética activa²¹⁷ que integra la guerrilla y actividades fuera de la ley, como el secuestro.

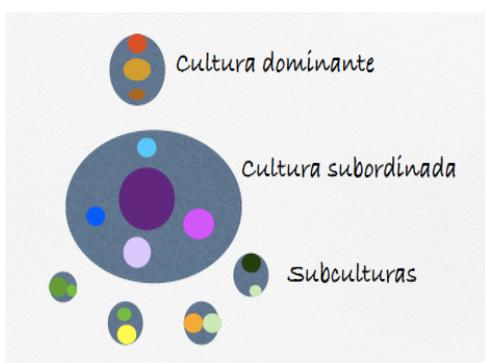


Imagen 9 La fragmentación y las formas de relacionalidad entre grupos permiten, cuando el aspecto dominante es resistido por grupos emergentes o periféricos, formas estéticas que tienen un desarrollo propio, por lo cual generan otros relatos y formas de conocimiento. En la imagen en comparación con la anterior ya no tiene flechas que indican el dominio, sino que evitan esta relación para desarrollarse buscando formas autónomas.

5.2 Arte en alteridad

El conocimiento define lo que soy y lo que es el otro; pero cuando el conocimiento se define desde la mismidad, limita el desarrollo del conocimiento; limitando a la vez la interpretación lo que soy y de lo que es el otro.

El término alteridad refiere a la existencia del otro, o los otros. Alteridad, implica que al integrar la otredad (y su conocimiento), se amplía mi propio conocimiento; lo que amplía, a su vez, lo que me define.²¹⁸ La alteridad implica integrar la perspectiva de lo otro.

²¹⁶ Por ejemplo, Camnitzer relata eventos realizados por los Tupamaros en Chile, entre los que van de la revuelta al secuestro: “viniendo del arte, [el grupo de los Tupamaros] llegó a tocar el borde político de la línea. Y sin embargo hay que afirmar enfáticamente que los tupamaros nunca se declararon artistas o consideraban que estaban haciendo arte, fueron claramente un movimiento guerrillero.” Camnitzer. *Didáctica de la Liberación...*, 66.

²¹⁷ “se podría decir que los ataques de los tupamaros, con un porcentaje considerable de anarquía en su actitud, fueron más bien reacciones en contra de la regimentación que contra la ideología. Al ampliar el alcance de las acciones en esta dirección artística, los tupamaros se apartaron de la guerrilla tradicional y se dedicaron a otra cosa que se denominó ‘estética activa’”. Camnitzer. *Didáctica de la Liberación...*, 81

²¹⁸ “El concepto de alteridad, como término, es relativamente reciente [...] el cual indica el predominio ontológico al equiparar ser y saber; eso representa, al mismo tiempo, una articulación y un repliegue dentro de sí, un retorno a la identidad que pasa por la multiplicidad y la diferencia” Jorge Labastida y Violeta Arechiga. *Identidad y diferencia*. México: Siglo XXI, 2010. 403.

El término “arte en alteridad” como parte de las aportaciones de la presente investigación, retoma el concepto de alteridad y lo suma al concepto de arte, para señalar que el conocimiento, al igual que el arte no debiera ser una construcción de una cultura dominante, sino una construcción colectiva.

“La *Alteridad* surge como la idea de ver al *otro*, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del *otro*, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el *otro* (Tavizón, 2010). De igual manera, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento (más exactamente, el *Saber*) se construye en el encuentro de identidades y saberes, marcado por la apertura del ser a la diversidad cultural, a la diferencia (Quijano, 2012) y a la *otredad*, lo cual “desborda el campo del logos científico, por cuanto se confrontan diversas racionalidades, lenguajes e imaginarios” (Leff, 2006, p. 6); así mismo, en la *Alteridad* se trasciende la dicotomía entre sujeto y objeto del conocimiento “al incorporar identidades y valores culturales, así como las significaciones subjetivas y sociales en el saber” (Leff, 2007, p. 16).”²¹⁹

Un arte en alteridad lo defino como un arte que integra conocimiento de las otredades, desde una perspectiva estética. En este punto, utilizo la palabra estética y no arte, pues el arte es una construcción eurocentrista, que está definida desde la centralidad; mientras que lo estético puede integrar expresiones no reconocidas como “arte”. El término alteridad unido al de arte amplía el concepto, al integrar otras creencias y formas de interpretación.

El arte en alteridad se relaciona con el poscolonialismo y decolonialismo, como formas conceptuales de la relación entre culturas, al reconocer la otredad. Aunque el poscolonialismo y decolonialismo hace énfasis en un centro y una periferia que resiste, mientras que el arte en alteridad implica integrar el ver desde la óptica del otro.²²⁰ El arte del centro que está validado y reconocido, frente al arte de la periferia que es ignorado desde el centro, que no lo reconoce o lo interpreta a partir de los saberes del centro; en donde el centro ostenta un sitio de dominio, control y validación sobre los saberes

²¹⁹ Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2016):1011.

²²⁰...el problema de la alteridad encuentra su origen en la suposición de un centro. De acuerdo a ello, adquirimos una identidad cuyo fundamento es dotarnos de una ubicación y un sentido que articula la manera de relacionarnos con el mundo. En este aborde, el otro (el extranjero, el loco, el marginal, el homosexual, la mujer, etc. es aquel que se distingue de el límite del mundo y lo cuestiona. Aparece de manera fortuita en el horizonte de comprensión que nos sostiene y conmueve el sistema que sustenta ese horizonte. El otro se revela como fuente de amenaza, pues remite a lo desconocido y peligroso. Lo es en la medida en que pone en duda todos los sentidos de la verdad (la verdad del centro). Entonces debe ser elidido, subsumido, anulado. Se le dotan de atributos ajenos a sí, desde el mundo y la ubicación del centro que busca emparejarlo con su unidad de sentido. Desde ahí, el otro es un bárbaro, un salvaje, un inválido cultural que solo puede ser visto como humano en acuerdo a la negación que lo asemeje a ese centro, ese yo único parido por las culturas dominantes y las civilizaciones hegemónicas. La cultura del otro (que contiene un sentido originario y trascendental) ha sido arrasada o despreciada. Cesar Ruiz. “La alteridad”. *Casa del tiempo*. (2009). 99, ISSN: 0185-4275

periféricos. El arte en alteridad implica el reconocimiento de otredades, pero integrándolas, y colocándolas en el mismo nivel de valor. El conocimiento se integra entre el centro y periferia al colocarlos a un mismo nivel; lo que amplía tanto el conocimiento del centro, como el de las periferias.

El arte en alteridad guarda relación con la transculturalidad, pues reconoce y permite las relaciones entre culturas, pero se diferencia en la capacidad de integrar a la mismidad, otras formas de interpretación; mientras que en la transculturalidad se dan tantas interpretaciones como culturas que encuentran reunidas. El arte en alteridad no busca acumular diferentes objetos estéticos, o fragmentos para generar un sincretismo, sino integrar el sentido de lo otro a lo propio, por lo que es un esfuerzo por entender y ver desde una perspectiva diferente. No se trata de usar una falda, cuando eres hombre, para entender una perspectiva femenina, pues sólo quedaría en lo formal; se trata de establecer un diálogo para entender la postura del otro, para de esta manera intentar ver el mundo desde su perspectiva. La suma de otredades va incrementando y matizando el conocimiento de la realidad. La expresión estética, como reflejo de este conocimiento se matiza, muestra facetas, y tomando un concepto de arte, genera veladuras en las que es posible identificar distintos niveles de profundidad.

El arte en alteridad se relaciona con la estética relacional de Borriaud, en donde las relaciones que suceden en un espacio como la galería, son el objeto artístico. Sin embargo, el espacio de la galería o el museo no va una diversidad de gente, pues en estos espacios va un tipo de gente similar, que “valora” o “interpreta” el objeto artístico de una forma parecida, o que busca “educarse” para integrarse con un grupo específico.

La alteridad implicaría la relación con lo que se considera lo Otro. El espacio que contiene las otredades es la cultura, entendida como espacio multicultural, que a su interior es mucho más amplio que el espacio de la galería y donde las relaciones mucho más complejas. Si al espacio de la cultura, como espacio relacional se presentan el de otras culturas diferentes, hacia el exterior de una cultura, se amplía mucho más las posibilidades de relacionalidad.

Un arte en alteridad busca la relación, entender al otro, por lo que un aspecto del arte en alteridad sería un arte dialógico. “La alteridad abarca la comunicación de las existencias, el encuentro, la dimensión social del hombre, la amistad, los deberes para con los demás, la ética del prójimo y la del lejano o extraño, las posibilidades o condiciones de la comprensión y el diálogo”.²²¹ Arte en alteridad y arte dialógico, parten del proceso de 1) reconocer la otredad, y 2) establecer una relación de igualdad con ella.

Desde el terreno del arte implica interpretar las expresiones no como arte, o en todo caso como un arte ampliado, o mejor, como estética, para no caer en una delimitación desde el arte tradicional y eurocentrista. Es arte, pero interpretado desde una perspectiva de la periferia y del centro; donde las expresiones son interpretadas en relación de equidad. Esto implica un ajuste a la forma de relacionarse con los objetos y con la Otredad.

²²¹ Ruiz-De la Presa, J. *Alteridad: Un recorrido filosófico* .14

El arte en alteridad interpela a lo conocido, brindándole una dimensión diferente.²²² El valor del arte en alteridad reside en la práctica de la libertad desde la interpelación que ofrece el Otro.²²³ La interpelación busca el reconocimiento de otras formas de interpretación de la realidad. El arte en alteridad, es un arte de participación, por tal motivo tiene incidencia en lo social al permitir el reconocimiento de las otredades y de la pluralidad de visiones.

El arte en alteridad es un arte de investigación, pues establecer una relación con lo otro, requiere de un esfuerzo por entenderlo, por buscarlo, por mantenerlo y permitirle desarrollarse. El proceso del arte en alteridad es un proceso múltiple, y a la vez específico, pues requiere de una aproximación respetuosa, que corre más en el terreno de la indagación que de la afirmación. “Indagar en lo otro es justamente es interrogarse por aquello que es creación y destrucción de cultura, que es formación y deformación de lo social”²²⁴

El arte en alteridad implica el valor de la complejidad, en donde los límites son imprecisos, los malos entendidos están presentes, por lo que matizar los discursos, ponerlos en contexto, establecer marcos de relación son parte del proceso de investigación y producción estética. La complejidad en el arte de alteridad implica diversas formas de relacionalidad que pueden ir de lo económico a psicológico, y a lo religioso, entendiendo que cada campo de conocimiento, como una forma de dar sentido a una realidad que, al no ser compartida y entendida de la misma manera, la torna compleja.

El arte en alteridad muestra los relatos contrapuestos, como formas igualmente validas de interpretar la realidad. Los relatos permiten señalar lo propio, lo comprensible y lo Otro, en la extrañeza. Al contraponerse, exacerbaban las cualidades y peculiaridades de cada relato por contraste.

Las posibilidades de relacionar expresiones estéticas a partir de sus relatos permite dimensionarlas dentro de un contexto específico y un contexto múltiple en las relaciones con otros relatos. Los tipos de relación entre relatos evidencian las diferencias sociales, las relaciones de dominio, los supuestos sobre el Otro, la historia institucional y las memorias instituyentes, emergentes y excluyentes. El arte en alteridad, desde esa perspectiva es un arte emergente que revalora las producciones periféricas.

²²² Levinas dice que otro conmueve nuestro sistema porque nos interpela, dice lo inédito a mi sistema. Afecta un sistema que trata de ser impermeable, total. En todo caso, es un elemento ajeno al mismo en el sentido que no lo reconoce, lo ignora o lo suprime. Estos tres tipos de acercamiento están determinados en buena medida por el tipo de conflicto que suscita con su intervención... Si las repercusiones son políticas, sociales o de economía es un efecto contingente. Cesar Ruiz. “La alteridad”. *Casa del tiempo*. (2009). 99, ISSN: 0185-4275

²²³ El otro como otro, es decir, como centro de su propio mundo (aunque sea un dominado u oprimido), puede decir lo imposible, lo inesperado, lo inédito en mi mundo, en el sistema. Todo hombre, cada hombre, en cuanto es otro es libre, y en cuanto es parte o ente de un sistema es funcional, profesional o miembro de una cierta estructura, pero no es otro. Se es otro en tanto se es exterior a la totalidad, y en ese mismo sentido se es rostro (persona) humano interpelante. Enrique Dussel. *Filosofía de la liberación*. Bogotá. Nueva América, 1996. 61. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

²²⁴ Ana María Valle, editora. *Alteridad. Entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y educación*. México: UNAM, 2012. 9.

En el arte en alteridad, el conflicto está presente, pues las diferentes perspectivas implican desencuentros²²⁵, posiciones encontradas, resentimientos y sometimientos. La relacionalidad, entre formas de entender el mundo, van desde lo biológico, (como en el caso del género o etnia), a la justicia, (como en el caso de las clases sociales), entre otros.²²⁶

Los objetos se definen más como estéticos que como arte, pues no se reconocen desde el arte tradicional; son nada, o en todo caso su valor cae en lo exótico²²⁷, en lo extravagante o la rareza.

En el arte en alteridad, las expresiones estéticas de la otredad se revaloran desde sus propios imaginarios, y es desde estos imaginarios como surge lo nuevo, al reconocer una nueva manera de entender el mundo.²²⁸ El valor más importante del arte en alteridad se encuentra en presentar y proponer nuevos imaginarios representados en sus expresiones estéticas. El valor de la investigación en el arte en alteridad se encuentra en cómo señalar estas particularidades, que van más allá de lo formal, a los miembros de la mismidad. “Para el sistema el otro aparece como algo diferente (que en realidad sólo es distinto). Como tal pone en peligro la unidad de “lo mismo””.²²⁹ La educación artística desde un arte en alteridad, es un proceso que cuestiona los supuestos desde la otredad, permite cuestionar el sistema de creencias. La educación artística de un arte en alteridad va más allá de la forma, busca reflexionar y tomar conciencia de la mismidad.

Como la cultura se sostiene en la idea de una identidad compartida, la educación artística desde arte en alteridad impacta directamente en la cultura.²³⁰ Si la educación artística forma parte del objeto artístico, una

²²⁵ “La alteridad —la teoría sobre el *álder* que alterna conmigo— supone dos polos: yo y tú o yo y ello. [...] Todo desemboca en última instancia en un *nosotros* siempre complejo y acaso doloroso, que hace honor a la fragilidad de las relaciones humanas dentro y fuera de la vida pública. La alteridad implica tensión, desgarramiento, desencuentros y, por mucho que se sazone, son menos abundantes sus contrarios.” Ruiz-De la Presa, J. *Alteridad: Un recorrido filosófico* (Tlaquepaque, Jalisco, 2007). 10. Edición en PDF.

²²⁶ La alteridad supone, como teoría, una explicación de los vínculos constitutivos entre el *yo* y los *otros*. Esos vínculos se manifiestan de forma diversa: a través de la versión biológica y psíquica a los demás, la ayuda, la interacción, la convivencia (es decir: el *ser con otro* como dato básico de la realidad humana), el imperativo ético, la justicia, etcétera. Ruiz-De la Presa, J. *Alteridad: Un recorrido filosófico*. 11

²²⁷ El aislamiento estético del objeto, el efecto «exótico» de la obra de arte, es, por tanto, la condición de posibilidad misma de la epifanía de la alteridad en general: tanto la del propio objeto considerado, como aquella otra, más radical y originaria, que subyace tras éste... Jaime Llorente. “La obra de arte como fin del mundo. Exotismo y sombra en el pensamiento estético de E. Levinas”. *AGORA* (2014): 87. ISSN 0211-6642.

²²⁸ “Desde el otro como otro, el pobre, libertad incondicionada por cuanto se desprecia su exterioridad como nada (como incultura, analfabetismo, barbarie), como lo nulo, es como surge en la historia lo nuevo”. Dussel. *Filosofía de la liberación*. 62.

²²⁹ Dussel. *Filosofía de la liberación*. 67.

²³⁰ Pensar la educación artística y la cultura desde la alteridad implica una búsqueda hacia las raíces hacia lo más profundo del enrarecimiento, de la zona más radical de la ironía y del asombro, en torno a las formas de vida conocidas. Incluso podríamos decir que preguntarse por lo educativo, la formación y la cultura desde la alteridad, conlleva ser arrojados a la disolución de lo propio, arriesgarse a suspender lo preestablecido, a desconocer lo conocido, a sospechar de lo aceptado, a quebrar lo inquebrantable. En pocas palabras, los entramados entre alteridad y educación son un llamado a subvertir la cultura misma. Valle. *Alteridad. Entre creación y ...*, 9.

educación artística de un arte en alteridad, forma parte de un sistema relacional educativo más complejo, más propositivo, porque permite establecer una relación crítica no sólo con el objeto artístico proveniente de la mismidad, sino con todo el aparato cultural del cual procede y que le brinda el valor y el estatus de arte. El reconocer la otredad como generadora de imaginarios permite a su vez analizar los imaginarios propios, de ahí que valorar el arte en alteridad, como una forma para llegar un arte en libertad es esencial en la educación en general y en lo particular con la educación artística.

5.3 Arte dialógico

El arte en alteridad busca entender al otro, alternado o cambiando su punto de vista por el del otro²³¹. Conocer la perspectiva del Otro, sin caer en estereotipos o supuestos requiere de establecer una comunicación en donde el diálogo se convierte en elemento clave para llegar a un entendimiento mutuo.²³²

El concepto de Arte dialógico surge de la relación tradicional entre la obra del artista y espectador, aunque en la actualidad hace referencia a las artes electrónicas que hacen uso de las comunicaciones, en donde una obra dialógica permite la comunicación de ida y vuelta.²³³

²³¹ Inicialmente es importante mencionar que la alteridad es un concepto que procede del latín *alter*: El “otro”, siendo definido por Eduardo Sousa como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del *otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del *otro*, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible” (2011, p. 27); por lo tanto, como primera aproximación al término alteridad se puede decir -siguiendo a Sousa

(2011) - que este se aplica al descubrimiento que el *yo* hace del *otro*, lo que hace surgir, no solamente una amplia gama de imágenes del *otro*, sino también visiones múltiples del *yo*; así - expresa González (2007) -, una persona a través de la interacción con el *otro* puede conocer aspectos del *otro* que antes no sabía, creando imágenes e ideas sobre el *otro* que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento del *otro*. Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2016). 1003. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

²³² Un aspecto importante de la alteridad es que esta implica ponerse en el lugar del otro (González y Arnaiz, s.f.), alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas (García, 2012). Esto quiere decir que, de acuerdo con Durango y Rodríguez, la alteridad “representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas” (2013, p. 8). Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2016). 1003 <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

²³³ Eduardo Kac hace una diferenciación entre el arte interactivo y el dialógico. Para esto el autor escribió su obra “la imaginación dialógica en el arte interactivo” (1999) en la cual trabaja el concepto “dialogismo” implementado en las artes visuales. Este concepto es trabajado por diversos filósofos en sus análisis de obras tradicionales, el cual es utilizado de manera metafórico, donde se hace referencia a la relación que existe entre obra y espectador. Lo que busca el autor es implementarlo de manera literal, haciendo un estudio de las artes electrónicas que hacen uso de las telecomunicaciones o diferentes medios que permiten que esto sea real, esto quiere decir la comunicación entre dos identidades vivas. Para esto debemos comenzar diferenciando estos dos tipos de obras, la interactiva de la dialógica ya que el arte electrónico dialógico por naturaleza es interactivo.

En el caso de la presente investigación, la aportación sería presentar el arte dialógico, y señalar que es una propuesta que se está desarrollando y que comienza a mostrarse como un espacio de investigación.

El concepto de arte dialógico en general puede tener cualquier soporte, aunque tiene como característica que el espectador forma parte de la obra, completándola y llevándola a donde la creatividad del espectador decida.

El Arte Dialógico implica un auditor-observador dinámico, autónomo y con capacidad de agencia, reconocido como sujeto, como individuo; activo participante de la función expresiva que la obra invita, que lo desafía al interrelacionar su propia mirada con la del autor o, a la inversa, el autor crea su obra sabiéndola inacabada cuya completud se producirá con la llegada de otros sujetos legítimos y con propios idiolectos, cronolectos, sociolectos para expresarse. Manifiesta al mismo tiempo, a un compositor, un autor que se sabe pertinente a sus propios designios, que no permite ser deconstruido como sujeto, sino, por el contrario, valora su contexto, su centro de trabajo sin aspirar otros para dar espacio a su creatividad y expresividad. Está dispuesto mediante su obra para acoger iniciativas inesperadas, inverosímiles, ¡inauditas! que surgen desde un otro legítimo, de un observador-activo finalmente complementario, que expone sus interpretantes en la interactividad que la obra permite. Abre también, un espacio para quebrantar fronteras que se inician en la mismidad: la incompletud deja abierto un espacio hacia el otro...²³⁴

La obra de arte dialógico no tiene un proceso determinado, o un término único, por el contrario, permite diversas soluciones e integrar distintos puntos de vista. La comunicación es dinámica, pues busca la participación para la construcción de una realidad nueva y compleja.²³⁵

Las obras interactivas se caracterizan por ser entes donde el usuario acciona y la obra responde de manera única, "mono lógicas" es como las llama el autor, sus respuestas son determinadas y limitadas, en cambio las dialógicas son un ida y vuelta, tienen una lectura del espectador y en función a esa lectura es como responde la obra. Por lo que el arte dialógico permanece abierto a la contribución de los usuarios y sus conocimientos. Brindándole la posibilidad de experimentar y crear. Esto no quiere decir que el arte interactivo no sea rico e interesante, sino que el dialógico nos permite concebir obras que generan otras obras. Eduardo Kac considera al arte electrónico el primero en contribuir "el principio dialógico de las artes visuales". María Julia Estefanía Martínez Allendes "Arte Dialógico" (Tesis. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes. AÑO) 3-4.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63273/Documento_completo.pdf?sequence=1

²³⁴ Mario Arenas Navarrete. "El arte y la educación con un filtro epistémico intercultural". Acceso 8 de Febrero de 2018. <http://artedialogico.com/pgs/index2.html>

²³⁵ Su propósito final entonces, está dirigido hacia la comunicación, al cruce de fronteras entre diferentes sectores, gethos y fraccionamientos de la realidad. La mirada compleja es inclusiva en lo expresivo, pero, muy particularmente, conduce hacia instancias dialógicas. Arte Dialógico que comprende un recorrido sustentado en un sujeto dinámico que no se sumerge en su ontología sino, por el contrario, escapa a través de su focalización en un otro. La alteridad finalmente lo lleva a participar de una realidad nueva, compleja, difícil, pero al

El arte dialógico como método de reconocimiento de la otredad implica un estado de equidad, aunque puede también mostrar los imaginarios a partir del trabajo ejercido por los sujetos que ejercen el diálogo.

Por otro lado, el arte dialógico se convierte en herramienta para integrar al otro, por lo que el conocimiento se convierte en una propuesta de libertad, en la capacidad de generar espacios de relación, donde los individuos se encuentran en libertad y en la posibilidad de aportar algo.

El reconocer las aportaciones del otro se convierte en un acto de liberación personal y liberación de la otredad, pues la limitación que conlleva la definición se cuestiona, y posibilita la capacidad de crear desde la imaginación otras opciones no presentadas en los referentes de los sujetos u objetos que dialogan.

Si a este arte dialógico se suma la propuesta de Freire sobre que el diálogo, para que sea verdadero, requiere incidir en la transformación de la realidad cultural, el arte dialógico es un arte de renovación, al generar cambios primero en los individuos y luego el grupo social.

Desde esa perspectiva el arte dialógico, permite desde la participación colectiva, plantear que la cultura es la obra máxima de creación colectiva, por tal motivo tendría como finalidad desde el arte, empoderar y hacer visible el papel de cada persona para contribuir a la transformación de la cultura.

5.4 Estética dialógica

El término “estética” señala una teorización, mientras que el concepto “arte”, es como esa teorización se lleva a la práctica y permite definir un objeto o práctica como arte. La aportación de una estética²³⁶ es ir más allá de una conceptualización de arte, noción creada y desarrollada desde una visión eurocentrista, que se ha impuesto, mediante la conquista, a otros pueblos, desde donde se define y valora a los objetos de forma unilateral.

La concepción eurocentrista de arte determina y jerarquiza la conceptualización de los objetos, definiéndolos como arte, artesanía, diseño y

mismo tiempo, plena. Mario Arenas Navarrete. “El arte y la educación con un filtro epistémico intercultural”. Acceso 8 de Febrero de 2018. <http://artedialogico.com/pgs/index2.html>

²³⁶ El término estética tiene tres interpretaciones: 1. Como percepción, intuición o sentimiento; 2 Como teoría o conjunto reconocido de reglas, y 3. Práctica que se ajusta a un sistema de pensamiento o teoría y lo hace visible.

En el apartado 5.1 Estéticas en diálogo y conflicto, se utiliza el término estéticas, en relación a el punto 1, como expresiones estéticas (lo que despierta esas intuiciones, percepciones o sentimientos) producto del imaginario de cada cultura. En este apartado se señala que se utilizó ese término y no el de arte, pues el término arte es una construcción conceptual que de una herencia eurocentrista. El término “arte” desde lo estético hace referencia a el punto 2, (como una teoría o conjunto reconocido de reglas). Hablar de estéticas en diálogo-conflicto a partir de las diferencias entre arte, diseño y artesanía, que se vieron en el capítulo 3, hace referencia al punto número tres, en donde el término estética se utiliza como una práctica que se ajusta a un sistema de pensamiento y lo hace visible. Al existir diferencias entre arte y artesanía a pesar de que ambas provoquen sentimientos o percepciones, genera otredades; las diferencias en el valor, provoca también un conflicto a partir de ser expresión de un conocimiento de la realidad y que no concuerda con otras interpretaciones que surgen desde otras áreas de la cultura. Ver el anexo 5 “El concepto de estética”.

objetos cotidianos; influyendo la manera en que deben interpretarse, enseñarse, producirse, catalogarse; y valorando, a su vez, el conocimiento, que se desprende ellos.

Estética dialógica, (al igual que el arte dialógico) busca integrar las otredades por medio del diálogo. En el caso de la estética dialógica, coloca en estado de igualdad las teorizaciones, como concepciones que son parte de un sistema de creencias. El arte, como construcción eurocentrista se interpreta como una opinión, un tipo de juicio sobre los objetos del mundo, que como declaración se sitúa al mismo nivel con otras estructuras de valor, que surgen de las otredades. Al eliminar el concepto y jerarquización del “arte”, el objeto aparece en relación a un contexto, adquiere sentido en relación a él y adquiere valor a través de la interpretación y significado desde aquellos que pueden decodificarlo, y obtener de esta forma una experiencia que se traduce en conocimiento de su cultura y de su relación con el mundo.

La estética dialógica de esta manera nivela visiones distintas a las expresadas desde una jerarquización eurocentrista, emancipando y empoderando otro tipo de opiniones, así como los objetos y expresiones estéticas, que surgen de otras culturas.

La Estética dialógica busca establecer relaciones de igualdad, al señalarlos como expresiones y reflejo de imaginarios; su valor radica en señalar los diversos sistemas de creencias, saberes, conocimientos y formas diferentes de interpretar tanto la experiencia cultural, como la experiencia de la realidad.

Una estética feminista, por ejemplo, busca señalar una forma particular de entender y experimentar el mundo, y expresarlo en objetos; de eso se trata una estética dialógica, de darles reconocimiento y espacio en equidad a otras formas de entender, experimentar y comprender la realidad. La estética dialógica valora el objeto en cuanto reflejo de un imaginario, sin importar si este guarda relación con un sistema eurocentrista, pues su valor esta definido desde su propio imaginario.

La Pedagogía también se fundamenta en teorizaciones²³⁷; se convierte en didáctica, al interpretar una teoría pedagógica y llevarla a la práctica; mientras la metodología son los pasos como la didáctica se lleva a cado.

Una estética es una teorización, como lo es una estética feminista, por lo que al llevarla a la práctica abre un espacio a la creatividad y a la interpretación, tanto del educador como del productor. Una estética dialógica implica por lado, reflexionar sobre un objeto o expresión como producto de una teorización y en relación con un contexto; por otro lado, al entrar en estado de

²³⁷ La necesidad de una aportación sobre una teorización a partir de una “estética dialógica performativa” surge como un señalamiento a el protocolo inicial para ingresar al doctorado. En este primer protocolo, como se mencionó en la introducción, se buscaba desarrollar una serie de estrategias para enseñar dos asignaturas nuevas que propuse y que fueron aceptadas en el nuevo plan de estudios y aceptadas en el 2013: “Performance” y “Performance y tecnología”. El primer titulo en el protocolo de investigación era “Didácticas radicales en la enseñanza del Performance. La enseñanza artística como proceso performativo”. Sobre este planteamiento me explicaron que el nivel de doctorado era desarrollar conocimiento nuevo. Y que revisara la diferencia entre didáctica, pedagogía y metodología. Las diferencias son que la pedagogía es una teorización, la didáctica en como esa teorización se lleva a la realidad y metodología son los pasos que se tienen que seguir. Lo que se me cuestionaba era los alcances, por lo que tendría que llegar a una pedagogía, es decir a una teorización.

diálogo, tiene que plantear el objeto que lo interpela, tanto en relación, como desde el otro contexto desde donde surge.

5.5 Estética dialógica performativa

El concepto de conocimiento es definido como una forma de interpretar la realidad y darle sentido. Lyotard²³⁸ es quien expresa como el conocimiento se relaciona con lo performativo a partir de los discursos culturales. Así, quien expresa un discurso que se interpreta como conocimiento, es una autoridad, o un experto; en donde el experto (o un grupo de expertos), son los que pueden expresar información y definirla como conocimiento. El experto es quien se encarga de legitimar el conocimiento de una cultura.²³⁹

La legitimación consiste en diferenciar al que sabe del que no sabe. El que no sabe, no forma parte del consenso sobre la forma de interpretar la realidad, porque no comparte el sistema de conocimientos. La legitimación del conocimiento es una certificación de la mismidad y de sus expresiones estéticas; es decir del arte.

Lo que lleva por contraste a deslegitimar la interpretación de la realidad de la otredad (su conocimiento), y desde ésta situación, las expresiones estéticas que reflejan esos saberes. La liberación del sujeto va de la mano de la emancipación del conocimiento que le impide regirse por sí mismo; por esa razón la emancipación de los conocimientos va de la mano de emancipación de las estéticas de la otredad.

La cultura, como sistema de creencias compartido,²⁴⁰ se sostiene en sus creencias para darle sentido a la realidad, por lo que busca reproducirlas en otras culturas; pero cada cultura tiene su propia ordenanza; que, si bien puede tener similitudes, no implica llegar a una interpretación idéntica de la realidad.

La estética dialógica performativa busca superar esta autentificación del conocimiento, al señalarlo como un relato cultural.

Lo performativo genera acciones a partir de expresar un discurso en una cultura, el papel del experto es optimizar esta performatividad, es decir generar acciones de una forma específica, para mantener el sistema cultural.

Una forma de optimización de la performatividad es deslegitimar otros conocimientos, y por ende las expresiones estéticas que reflejan ese tipo de saberes. Otra forma de mantener una optimización de la performatividad, es a partir de interpretar esos objetos estéticos de la otredad, desde la óptica del experto, pues al hacer la interpretación del objeto estético, en la traducción y desde la perspectiva de la autoridad, se controla el discurso de la otredad.

²³⁸ Jean François Lyotard. La condición posmoderna. Informe sobre el saber. España: Ed. Planeta-Agostini: 1993.

²³⁹ El conocimiento, explica Lyotard, se sostiene en el lenguaje por lo que las relaciones que surgen en los discursos performativos, se centran en un destinatario (autoridad) y un destinatario. Estas relaciones generan “juegos de lenguaje” con tres reglas 1) las reglas forman parte de algún tipo de contrato entre jugadores; 2) las reglas modifican el juego, por lo que un discurso fuera de estas reglas no pertenece al juego, y 3) cada enunciado es una jugada. De esta forma “el lazo social está hecho de jugadas de lenguaje. Jean François Lyotard. La condición posmoderna. Informe sobre el saber. España: Ed. Planeta-Agostini: 1993. 30.

²⁴⁰ La definición se sobre cultura se expuso en el capítulo tres.

Sus saberes se minimizan, o son ignorados, así como la aportación o no aportación, al conocimiento cultural. La traducción del experto, implica hablar por el otro, es conquistarlo al hacerle perder el derecho a comunicarse desde su propia interpretación. Así las divergencias “se mantienen a raya”, y se optimiza la performatividad en una cultura, que la lleva a realizar acciones hacia fines determinados. El control de una cultura, radica en el control de sus conocimientos, mediante la legitimación o deslegitimación de los saberes de las otredades; así se les impide el acceso al diálogo.

Una estética dialógica performativa, plantea el valor del género, por ser una construcción cultural, y por lo tanto performativa; y el valor de los grupos étnicos periféricos desde la interpelación.²⁴¹

La analéctica²⁴² como parte de una dialógica performativa respeta el derecho a la interpelación, por lo que el diálogo se mueve hacia las otredades y periferias, en donde el diálogo no necesariamente tiene que llegar a un acuerdo entre los dialogantes, pues lo que busca no es el consenso sino el reconocimiento de la otredad. Desde la analéctica, el proceso de diálogo no implica llegar a establecer una opción que concilie las diferencias, sino una interpelación que impide que el diálogo se torne en un elemento de aceptación generalizada, y llegue a ser plataforma para tornarse en elemento de conquista.

En la estética dialógica performativa, la interpelación se convierte en búsqueda de conocimientos que interpelen; de esta manera la analéctica se mueve hacia las periferias, estableciendo relación con otros saberes y formas de transmisión del conocimiento. La interpelación en el proceso de diálogo implica ante todo el reconocimiento de la otredad, que no necesariamente requiere de integrar la opción de los referentes europeos, sino mostrar su propio valor como constructor de conocimiento y alteridades.

Una estética dialógica performativa cuestiona el planteamiento de legitimación de conocimiento a partir de una perspectiva positivista, pues implica una discriminación desde el menosprecio de la emoción; considerada como característica femenina o propia de las culturas “menos evolucionadas” y por tanto primitivas.

Lo racional se contrapone a lo emocional, pero ambas generan acciones, son por tanto un elemento a considerar en optimización de la performatividad.²⁴³

²⁴¹ La interpelación como parte del analéctica se reviso en el capitulo 1

²⁴² El concepto se expuso en el capitulo 1

²⁴³ En el pensamiento cartesiano, dominante en las ciencias sociales desde sus orígenes, lo emocional se ha contrapuesto a lo racional, es lo indomesticable, lo incontrolable, lo que queda fuera del marco de estudio de estas disciplinas, excepto cuando su exceso les confiere carácter de patología y entra en el dominio de lo clínico. Max Weber reconoce el destacado papel que desempeñan las emociones en el origen del capitalismo; de hecho, el modelo weberiano se construye sobre la interdependencia de los componentes cognitivos, valorativos y emotivos (Bericat, 2001). Weber postula un modelo que define la acción que se basa en la emoción como un componente de la *acción no-racional*, que considera que radica en la ignorancia y en la tradición. Ello plantea dos tipos de problemas: por un lado, se confunde la racionalidad con la falta de emoción; y, por otro lado, implica que las emociones y los sentimientos no son requeridos por la acción racional de los individuos o para el funcionamiento óptimo de las instituciones (Waerness, 1996; Hochschild, 1975). En desarrollos teóricos posteriores, han sido tratadas de forma residual, sin considerar que puedan tener relevancia para comprender cómo funciona la acción humana en la sociedad. Sin embargo, afectos, pasiones, sentimientos y emociones forman indudablemente parte de la

El estado de privilegio a lo racional, como control del sentimiento, en la actualidad, surge como una concepción europea²⁴⁴, que considera que lo emocional “corresponde con lo inferior, lo bajo, lo incivilizado y otro grupo que, muy por el contrario [en la creencia de una superioridad desde lo racional], considere inherente su derecho a ser superior y a dominar.”²⁴⁵

Desde esta perspectiva, la capacidad de expresión de la emoción, se considera como parte importante en la articulación de discursos de personas inferiores. Los discursos estéticos con fuerte contenido racional, se consideran superiores, frente a los discursos estéticos emocionales, desde esta perspectiva se consideran inferiores.

Los discursos emocionales se consideran tradicionalmente, propios de las mujeres, pero también a los habitantes del tercer mundo y a las personas de piel negra, desde el contexto europeo, lo que genera un discurso de exclusión.

El privilegio a lo racional, tiene como explicación a que “tradicionalmente lo sensorial se le ha asignado ‘un rango inferior a la de las funciones reflexivas del entendimiento y razón’.”²⁴⁶ Buscando establecer una diferencia entre el ser humano y el animal, en donde el ser humano, en esta diferencia, adquiere un rango mayor. Lo racional como valor, se considera culturalmente desde una posición mayor a lo emotivo como valor, pero una racionalidad basada en creencias legitimadas desde una cultura europea, de donde se desprende la mayor parte de los conocimientos aprendidos en el mundo.

Sin embargo, Domínguez explica que la racionalidad se encuentra presente en todas las culturas y expresado en su arte²⁴⁷, aunque no es la racionalidad europea, sino otro tipo de racionalidad; que en caso de otros pueblos se funda sobre todo en sus tradiciones; lo cual es un rasgo de cualquier

condición humana (Bericat, 2000). Para el estudio de la VG se sigue aquí el hilo trazado por los trabajos de Arlie R. Hochschild, quien al considerar las emociones como una ruta clave de análisis de cualquier fenómeno o situación.

María Teresa Martín-Palomo y José María Muñoz Terrón. “Emociones en el espacio público. Acciones para enfrentar la violencia de género”. *Cultura y representaciones sociales Año 9, núm. 18*, marzo 2015. Pág. 195. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v9n18/v9n18a7.pdf>

²⁴⁴Es en la tradición europea donde se impuso estas diferencias ser humano-animal” demeritando las capacidades compartidas con él”. Niklas Luhmann. *El arte de la sociedad*. México: Ed. Herder colaboración Universidad Ibero Americana. 2005. 17.

²⁴⁵Cucinotta, María Laura. “Audre Lorde y la voz de los marginados, La escritura como operación política”. *Revista del departamento de letras. Universidad de Buenos Aires. ISSN 2314-3894*. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/7.i.cucinotta.pdf>

²⁴⁶Luhmann. *El arte de la sociedad*. ...,17.

²⁴⁷No hay culturas, ni tradiciones, ni sociedades, ni conocimientos, ni ningún arte que no esté fundado en algún tipo de racionalidad. No hay, ni ha habido, culturas o pueblos donde no esté presente la racionalidad. Una supuesta mentalidad sin razón o prelógica del ser humano es pura fantasía. La racionalidad europea que es, para decirlo de manera despectiva, la racionalidad de una Europa “de segunda”, considera cultura únicamente a la cultura de la racionalidad europea. Las culturas fundadas en otras racionalidades, como las aborígenes y las africanas, no son consideradas por la racionalidad europea como cultura, sino como tradiciones. Por supuesto que las culturas aborígenes y africanas fundan tradiciones, como las fundan todas las racionalidades, incluyendo la propia racionalidad europea, por eso hay también una tradición europea. Ministerio de Educación. *Unidad de Formación ...*, 36.

tipo de racionalidad, aún de la europea, cuya racionalidad también esta sostenida en una tradición.

Es a partir de las reflexiones de Audre Lorde²⁴⁸ sobre lo performatividad y la emoción, que señala la importancia de la emoción como elemento que crea una identidad social y un proyecto político a partir del “odio”, donde se toma la emoción como parte importante del discurso performativo.

La emoción como parte de las creencias culturales que generan una identidad muestra una serie de referencias desde donde se tipifica una forma particular de relación entre personas y grupos sociales. Señala a su vez la ira y la indignación²⁴⁹ como crítica y respuesta a esa forma de valoración cultural impuesta a ciertos individuos, grupos sociales y expresiones estéticas, que en sus expresiones más extremas generan los llamados “crímenes de odio”, en la violencia ejercida hacia grupos específicos.

Estas creencias tienen también su contraparte en donde el amor como relato cultural busca la integración de personas, grupos o culturas, a partir de que en el imaginario se le atribuyen ciertas características y un mayor rango o valor.

Freire señala en su *Pedagogía del oprimido* que el diálogo parte del amor hacia el otro²⁵⁰, en donde se busca conocerlo realmente, fuera de estereotipos y desde una situación de equidad. Una estética dialógica performativa señala estos elementos racionales y emocionales como parte de una legitimación del otro, tanto para acceder al diálogo, como para legitimar su aportación. El

²⁴⁸ Desde la época de la ilustración, se había partido de la base de que el sujeto universal no es emocional, y esta noción había conformado la filosofía occidental. Sin embargo, releer las obras de Audre Lorde, el ensayo de Zola Neale Hurston “How i feels tobe colored me” (1928), así como reflexionar sobre la pregunta que formula DuBois “The solus of black folk” (1903): ¿Cómo se siente uno siendo un problema?”, resulta muy estimulante. Estos escritores negros introducen una serie de emociones sobre lo que es importante pensar. Lorde, por ejemplo, propone unas distinciones muy interesantes entre el odio y la ira. La autora argumenta que, si bien el odio tiene un componente negativo, la ira puede convertirse en un vehículo idóneo para establecer vínculos de grupo entre personas distintas. También opina que puede utilizar éste sentimiento como base para un proyecto político en el que las emociones sirvan además para analizar la noción de hegemonía. Esta perspectiva puede ser de gran utilidad para una crítica contemporánea, incluso para reflexionar sobre temas como el nacionalismo o el terrorismo, dado que estos están estrechamente vinculados a los sentimientos. Ángeles Carabí y Josep M. Armegol, editores. *La masculinidad a debate*. (Barcelona: Ed Icaria. 2008). 98.

²⁴⁹ En el discurso de apertura del Congreso de la Asociación Nacional de Estudios sobre las Mujeres de Connecticut de 1981, Audre Lorde insistía en recuperar el valor de la ira como herramienta vital frente al odio, como una forma de conocimiento humano, de autoconocimiento, de expresión. De hecho, considera que “la ira está cargada de información y energía” (Lorde, 2004: 142). Y como la noción de gestión de las emociones, tal como señala Elixabete Imaz, encierra una paradoja al pretender aunar dos términos que parecen contradictorios en cuanto que uno de ellos remite a la instrumentalidad (racionalidad) y el otro que remite a lo humano insondable; pero presenta la ventaja de asumir que existe un cierto grado de construcción de las emociones alejándose así de la naturalización con las que se tratan habitualmente (Imaz, 2010: 131). María Teresa Martín-Palomo y José María Muñoz Terrón. Emociones en el espacio público. acciones para enfrentar la violencia de género. Revista cultura y representaciones sociales. 198 Año 9, núm. 18, marzo 2015. 10. Acceso 18 de Septiembre de 2017. https://www.researchgate.net/publication/310694226_Emociones_en_el_espacio_publico_Acciones_para_enfrentar_la_violencia_de_genero

²⁵⁰ Esto se expuso en el capítulo 1

diálogo es un proceso performativo que implica una violencia cuando se impide la posibilidad de participar en el proceso, por cualquiera de estos argumentos, que son discursos performativos.

5.6 Estética dialógica performativa en educación artística

Una estética dialógica performativa implica llevar una teorización a una actividad, en este caso en la educación artística. El término estética hace referencia a *una teoría o conjunto de reglas*.²⁵¹ Al explicar lo que era una “estética dialógica performativa” se señalaron las “reglas” que permite utilizar el concepto estética. El término estética también hace referencia a una práctica que se ajusta a una teoría.²⁵² Al llevar esta teoría al terreno de la educación artística, se lleva a la práctica, se entiende estética entonces, como *una práctica que se ajusta a un sistema de pensamiento o teoría, y que lo hace visible*.

Por este motivo es necesario hacer las siguientes aclaraciones:

1 Se lleva de la teorización a la práctica educativa desde el terreno de las artes, a pesar de que se trate de una actividad tradicionalmente del terreno de la pedagogía. Esta situación sobre si la educación artística forma parte de terreno de la Pedagogía o de las Artes, es un concepto que se expuso en el capítulo 4, sobre el artista pedagogo, en donde se exponen diversas posturas. Al plantear la educación artística desde el terreno de las artes, se parte de los soportes, medios y conceptos propios de las artes. En este punto, una “Estética dialógica performativa”, por el elemento performativo, se encuentra más cercana a la práctica del performance, dentro de las artes, aunque puede integrar los soportes y referentes más variados. “El arte del performance ha crecido hacia una amplia gama de fuentes- arte teatro de variedades, vodevil, danza, teatro, rock’n roll, musicales, cine circo, cabaret, club culture, política, activismo etcétera.”²⁵³ En cuanto a la posibilidad del performance como soporte de una actividad educativa es necesario señalar lo siguiente:

“...los estudios del performance pueden abarcar cualquier tipo de actividad humana, desde el rito hasta el juego, pasando por el deporte, los espectáculos populares, las artes escénicas, las actuaciones de la vida cotidiana, las ceremonias sociales, los papeles de clase y de género, hasta la relación del cuerpo con los medios masivos y la Internet (2002). Además, es posible añadir a la lista el estudio de objetos inanimados, los cuales, aunque no *son* un performance, pueden ser analizados *como* performance, es decir, en tanto que son producto de una acción creadora, o interactúan con quien los usa y contempla. Se amplía, entonces, el abanico de estudio hacia, por ejemplo, una imagen religiosa, los instrumentos de tortura, maniqués de aparador, juguetes, armas de guerra, alimentos... la lista es interminable.”²⁵⁴

²⁵¹ Ver Anexo 5. El concepto de estética.

²⁵² Ver Anexo 5. El concepto de estética.

²⁵³ Amy Dempsey. Art in The Modern Era. Nueva York: Harry M. Abrams Inc. 2002. 225.

²⁵⁴ Monica Szurmuk y Robert Mckee Irwing, coordinadores. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores. Instituto Mora. 2009. 209

Si a esto se le suma que el termino performativo también avanza a nivel teórico, puede confundir a quien no tenga los referentes sobre performance y sobre performatividad. La práctica del performance va de la mano de teóricos que analizan diversos aspectos lo performativo. Por ejemplo, el caso de Judith Butler, que analiza el género como construcción cultural, o como Jacques Derrida que le da importancia al contexto donde surge el discurso performativo. Este aspecto hace que se cuestionen los límites del saber, desde el conocimiento institucionalizado. El conocimiento parcelado en áreas centralizadas y de control, se van fragmentando y moviéndose a las periferias, en donde la constante es el performance.

En una especie de predicción futurista, Mc Kenzie vaticina que el performance será en el siglo XX y XXI lo que fue la disciplina para el siglo XVIII y XIX, esto es una formación onto-histórica del poder y el saber. Como la disciplina, el performance produce un nuevo sujeto del conocimiento, fragmentado, descentrado y virtual. Identidades puestas en cuestionamiento, cuerpos transgénero, avatares digitales, proyectos de genoma humano, etc.²⁵⁵

Al ser el performance un espacio de indefinición requiere de ciertos parámetros para entender que aspecto del performance se está abordando. De hecho, esta situación fue lo que detona la investigación, pues en un espacio que puede contenerlo todo, es fácil pensar que todo puede ser arte, y desde este criterio es difícil entender la enseñanza de esta expresión artística, así como su valoración.

A la pregunta sobre si la intensión es proponer al performance como elemento educativo, la respuesta es afirmativa; pero esta respuesta tiene que ser matizada. Es decir, señalar de qué tipo de performance se está hablando. Esta situación es necesaria para cualquier propuesta que utiliza un soporte propio de las artes pues, aunque se tome un soporte tradicional, como la escultura, por ejemplo, se tiene que definir qué aspecto del concepto escultura se aborda, si es una escultura monumental, o una escultura transitable, o como en el caso que propone Joseph Beuys, una escultura social.

En el caso del performance ocurre lo mismo, así para quien decida obtener un poco más de información sobre los principales teóricos y aproximaciones sobre performatividad, se incluye una “Definición de performance”²⁵⁶ en la zona de anexos.

El generar una construcción teórica sobre una “Estética dialógica performativa” es ante todo señalar algunos aspectos que me parecieron importantes para ser llevados al terreno de la educación artística. Entonces estaríamos hablando de un performance, como soporte artístico, que se relaciona con el arte en alteridad y con el arte dialógico, es decir un “performance en alteridad y dialógico”. Un performance con estas

²⁵⁵Judit Vidiella. *Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto*. 2008. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://aulabierta.info/node/785>)

²⁵⁶ Monica Szurmuk y Robert Mckee Irwing, coordinadores. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores. Instituto Mora. 2009. De la pág. 207 a la 210.

características puede analizarse desde el arte dialógico y en alteridad, que ya se revisó y propuso al inicio del capítulo.

Una Estética dialógica performativa que se aplica a un proceso educativo, “*se ajusta a un sistema de pensamiento o teoría, y la hace visible*”.²⁵⁷ El proceso educativo en esta relación se convierte en arte y permite integrar los soportes del arte y en específico del performance. El profesor es también un artista que expresa en el proceso educativo esta particularidad.

El performance como campo de estudio y práctica artística dentro de las artes, en la actualidad, será fundamental para ingresar a esta forma de entender este modelo de conocimiento en donde el papel del artista profesor tradicional cambia.

Molina cita a Brea (en la compilación que hace Sánchez), en que señala que el nuevo artista es un trabajador del saber (*Know Worker*), lo que une de nuevo estas actividades, educar y producir:

Antes bien, un *know-worker*, un trabajador del saber. Y ello en un contexto histórico preciso en el que el saber, el conocimiento... se han convertido en la principal fuente productora de riqueza. (...) Es por ello que la noción de *know-workers*... no debería señalar en exclusiva... a los productores de software, patentes o contenidos de información, [como] únicamente... capaces de generar riqueza económica, sino y sobre todo a aquellos participantes en los juegos de intercambio de información que en su actividad generan disposición crítica, agenciamientos que favorezcan la intertextualidad de los datos, el contraste de las ideas recibidas. Entre ellos, el nuevo artista, cuya función antropológica se vería así recodificada. (Brea, 2003: 16 y 55)²⁵⁸

Lo que muestra esta exploración en el terreno de la educación artística, es que la creación artística, al igual que el conocimiento deja de ser centralizada, para tornarse en creación colectiva. “Ya se dijo que el nuevo artista es un proyector, un gestor, ahora se suma la idea de que no *crea*, sino que [...] busca resolver problemas lógicamente, que realiza experimentos, teorías, que elabora modelos...”²⁵⁹

La utilización del performance, por su naturaleza, permite diluir las diferencias entre objetos artísticos, de diseño, artesanales y objeto común. Lo que permite integrar el diálogo de forma más natural para un arte concebido desde la centralidad europea, y desde las prácticas de la academia. Esta situación en el performance, es lo que permite señalar los imaginarios como objetos artísticos, como construcciones colaborativas y relacionales en donde el conocimiento se construye en conjunto, en el diálogo y en el reconocimiento

²⁵⁷ Esta es la tercera acepción de estética, que se puede revisarse en el Anexo 5. El concepto de estética.

²⁵⁸ Daniel Jorge Sánchez (Coordinador). *Epistemología de las artes: la transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. (La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013).21. edición en PDF.

²⁵⁹ Sánchez, coordinador. *Epistemología de las artes...*,21-22.

de las otredades. De esta manera el conocimiento deja de ser riqueza particular, para ser una riqueza compartida.²⁶⁰

5.6.1 Replantear el concepto de arte desde una multiestética y una poliestética.

El replantear el concepto de arte implica revisar todo un dispositivo, en el que entra tanto el aspecto educativo como el mercantil, entendiendo que el arte es un problema complejo. Para explicarlo ya no es suficiente desde una postura, sino a la vez desde una visión múltiple y en relación. Algo similar a la forma como explican el fenómeno de la luz, como fotones que van separados, pero también como ondas.

La naturaleza del arte tiene estos dos aspectos, en donde por un lado, es múltiple y en donde es necesario desarrollar cada uno de esto por separado, para respetar esos procesos que la hacen particular y le permiten ser una expresión de resistencia, esto conforma un multiestética.

Aunque, por otro lado, a la vez, desde un poliestética, semejante a un poliedro en donde cada cara muestra un aspecto, pero que en conjunto cobran otro sentido. Como poliestética esta diversidad se encuentra en relación, tanto con otras estéticas como con otros conocimientos.

El papel del diálogo, como elemento visibilizador de éstos aspectos, en la multiestética, como en una poliestética permiten, por un lado, que se genere y se señalen las particularidades, pero desde una visión propia, así como los rumbos y los objetivos que persiguen estas particularidades; por otro lado, desde la poliestética el diálogo como medio para reconocer las relaciones que surgen y de generan desde estos espacios e identidades con otros imaginarios.

El replanteamiento por tal motivo no parte de una institución, sino que se encuentran en constante construcción, en donde la participación se convierte en parte importante del proceso.

El diálogo tanto a nivel social, como desde una perspectiva estética, da las herramientas para reconocer en ambos niveles un proceso, en el cual se tienen que integrar y respetar otras posturas, valorar lo propio, a la vez que se integra lo otro. Replantear el concepto del arte desde estas perspectivas requiere no sólo de imponer los referentes particulares, o de aceptar sin reflexionar los argumentos externos, sino matizarlos, encontrar que aspectos funcionan y se quieren desarrollar en cada comunidad, así como aquellos no les interesa. Lo cual requiere de diálogo, preparación y sensibilidad, para reconocer y crear

²⁶⁰ ...la heurística es una obra colectiva. Y la riqueza producida por la misma puede ser calificada... como riqueza colectiva. Esto constituye un aspecto que marca... una diferencia notable con respecto a las economías y sociedades anteriores en la historia de la humanidad. En efecto, mientras que tradicionalmente la riqueza fue personal o privada -es decir, en éste segundo caso como riqueza poseída por parte de un grupo minoritario de la sociedad-, la riqueza producida en la sociedad de conocimiento es colectiva. El carácter colectivo de la riqueza es el conocimiento y se funda en el conocimiento. (...) [Pero] que la heurística sea una obra colectiva no significa que la base de la sociedad participe efectivamente en la producción y distribución de la riqueza -colectiva- producida. (Maldonado, 2005: 123-124). Sánchez, coordinador. *Epistemología de las artes...*,22.

estos aspectos, sin la tentación de violentar o imponer, sistemas ajenos al contexto, sea por ignorancia o por descuido.

Para replantear la educación artística desde la multiculturalidad y las relaciones que surgen en ella es necesario que el concepto de arte, como tal, sea revisado, diversificado, contextualizado, para que de esta forma los procesos educativos también se diversifiquen, se conviertan en procesos de investigación legitimados, pues la diversidad de culturas, aun en una cultura consolidada requiere del análisis de las relaciones que surgen entre culturas. La educación artística desde esta perspectiva requiere de nuevos enfoques y formas de abordarlo.

5.6.2 Metodología de estética dialógica-performativa en educación.

Una metodología es como se lleva una teoría a la práctica, aunque una teorización puede generar diversas metodologías. En el caso de una multiestética se patentiza que cada aspecto requiere de la construcción de metodologías específicas. No será igual construir un proceso metodológico para una cultura feminista-machista, que, para un grupo circunscrito a una minoría, como ocurre con algunos grupos migrantes.

Me parece tentativamente que el proceso metodológico en general sería:

- 1) Reconocer la educación como un proceso que es una opción sobre una manera de interpretar de la realidad.
- 2) Sobre reconocer la interpretación como opción, iniciar un proceso crítico que cuestione la validez de los saberes; que puede ser personal, pero también integrar otras interpretaciones no institucionales.
- 3) Señalar un discurso cultural; es decir una creencia que se toma como saber consensuado.
- 4) Revisar las expresiones estéticas que expresan un saber; que pueden ser artísticas, de diseño, artesanales u otras (como los rituales religiosos).
- 5) Confrontarlo con otros discursos que entran en conflicto con estos discursos, es decir desde el término conflicto se implica que se encuentran en confrontación o excluidos.
- 6) Desde lo estético, a través de las manifestaciones estéticas, reconocer la relación con el contexto.
- 7) Buscar que se encuentren en igualdad, buscando empoderar el elemento más débil.
- 8) concluir y reiniciar el punto 1 enfocándose en lo estético.
- 9) Reiniciar las veces que sean necesarias el proceso. Integrando otros discursos.

La educación estética desde esta perspectiva se genera en la búsqueda de otros discursos, en su reconocimiento, y en el análisis de sus formas estéticas; así como en la confrontación que surge del diálogo.

En éste caso es importante el trabajo colaborativo, para que no sea desde la visión del artista la que privilegie el trabajo. Como es la cultura el elemento que detona, no necesariamente ocurre en espacios legitimados, sino puede ocurrir en cualquier espacio, o dispositivos que expresen creencias culturales, incluidos los educativos. El soporte se abre a las formas culturales que expresen un discurso, que pueden ser desde el arte tradicional a la experimentación, por lo que pueden tener como soporte las conductas, los procesos, sobre todo en las interacciones entre grupos culturales y sus expresiones estéticas.

5.7 La cultura como pretexto en la educación artística.

Denis Dutton, señala la relación entre entorno y experiencia estética,²⁶¹ en donde las experiencias generadas desde el entorno, inciden sobre las características deseables en el objeto artístico. La experiencia estética, desde la perspectiva de Dutton tiene un elemento que permitió la supervivencia y desarrollo del género humano, por esta razón se mantuvo como parte de las características en su progenie. La cual fue incrementada y moldeada por el aprendizaje, a su vez, en relación directa con el sistema de creencias cultural.

La interpretación de la experiencia estética se encuentra en relación de creación de formas estéticas que guardan un sentido simbólico específico que expresan un conocimiento del entorno. La experiencia estética y su significado se comprueba y refuerza, en lo cotidiano, en donde al entorno se superpone lo físico, lo simbólico y lo cultural.

El análisis del entorno, como punto de partida para entender el significado simbólico, estético y cultural se convierte en parte importante para entender los conocimientos expresados en el concepto de arte. Las relaciones poscoloniales, transculturales, etc. modifican estos saberes, lo que causa que el entorno y las expresiones estéticas que surgen como resultado de esta intervención ya no proveen un conocimiento que establece relaciones, ni con el entorno, ni con sus memorias, ni con las expresiones emergentes que surgen de esta relación; o en todo caso la interpretación resultante se encuentra en relación con otros parámetros fuera de este entorno, con otros imaginarios y otros conocimientos.

El arte y sus expresiones dejan de generar un conocimiento sobre la experiencia cotidiana dentro de un contexto específico. Este aspecto se convierte en parte importante a considerar en la educación artística en México y en la UNAM. En el caso de México, como país pues tiene una diversidad tanto cultural como ecológica, lo que brinda una diversidad de saberes e imaginarios, que se refleja en la variedad de expresiones estéticas, por lo que enfatizar el conocimiento de una zona o querer implementar un conocimiento externo, o una serie de supuestos generados en el extranjero terminaría por minar la diversidad cultural de la que México es potencia.

Por otro lado, el entorno de la UNAM como escuela pública, conlleva un matiz social, producto de su concepción como institución que lleva la educación a una gran población de pocos recursos. El replantearse estos dos aspectos en la educación artística, implica un carácter mucho más rico en investigación y producción.

5.7.1 Políticas sobre cultura

La importancia de la cultura en México es tal, que el 19 de Junio del 2017 se expide la “Ley de cultura y derechos culturales”²⁶², la que se convierte en

²⁶¹Ver anexo 5. Sobre el concepto de estética.

²⁶² Ley de Cultura y derechos culturales. Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Ley general de cultura y derechos culturales. 19 de Junio de 2017. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf

derecho y que forma parte de la constitución política de Estados Unidos Mexicanos. Así, en el artículo 1 puede leerse:

Artículo 1.- La presente Ley regula el derecho a la cultura que tiene toda persona en los términos de los artículos 4o. y 73, fracción XXIX-Ñ de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Promueve y protege el ejercicio de los derechos culturales y establece las bases de coordinación para el acceso de los bienes y servicios que presta el Estado en materia cultural. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en el territorio nacional.²⁶³

El estado tiene la obligación de promover y permitir el acceso y el desarrollo cultural, pues en esta intervienen aspectos “turísticos, educativos, de desarrollo social, del medio ambiente, económico y demás sectores de la sociedad”²⁶⁴ Cada uno de los apartados muestra el interés por el desarrollo de este rubro.

En educación, las manifestaciones artísticas se convierten en interés para desarrollar, pero también para “crear medios institucionales, usar y mantener infraestructura física y aplicar recursos financieros, materiales y humanos para hacer efectivo el ejercicio de los derechos culturales”.²⁶⁵

La UNAM, y la FAD en particular, requieren de replantear sus programas y planes de estudio para poder responder a esta demanda social. Cada uno de los artículos de ésta ley son motivo de reflexión y análisis, pero sólo señalaré el artículo 7, ya que me parece que señala los conceptos a trabajar y desarrollar tanto como una asignatura especial, sino también como una línea general.

Artículo 7.- La política cultural del Estado mexicano, a través de sus órdenes de gobierno, atenderá a los siguientes principios:

- I. Respeto a la libertad creativa y a las manifestaciones culturales;
- II. Igualdad de las culturas;
- III. Reconocimiento de la diversidad cultural del país;
- IV. Reconocimiento de la identidad y dignidad de las personas;
- V. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades; y VI. Igualdad de género.²⁶⁶

El problema del desarrollo cultural no es únicamente un problema de México sino es de interés mundial. En el 2001 la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural²⁶⁷ en sus apartados 8 y 17 establecen la importancia

²⁶³ Artículo 1. De la Ley de Cultura y derechos culturales. Ley general de cultura y derechos culturales. 2017.

²⁶⁴ Artículo 5. De la Ley de Cultura y derechos culturales. Ley general de cultura y derechos culturales. 2017.

²⁶⁵ Artículo 6. De la ley de Cultura y derechos culturales. Ley general de cultura y derechos culturales. 2017.

²⁶⁶ Artículo 7. De la ley de Cultura y derechos culturales. Ley general de cultura y derechos culturales. 2017.

²⁶⁷ Portal UNESCO. Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. 2 de Noviembre 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

de las prácticas educativas para el desarrollo de formas culturales, así como la implementación de sus productos a los mercados, productos entre los que entran los estéticos. A continuación pueden leerse los apartados 8 y 17 de la Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural:

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
[...]

17. Contribuir a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos internacionales de distribución.²⁶⁸

Las políticas sobre cultura por ser un bien patrimonial, no sólo de un grupo social, sino de la humanidad, buscan promoverlos, aunque por ser en su mayoría lineamientos y declaraciones en la UNESCO, la reglamentación es muy escueta, quedando, sobre todo, en un compromiso ético.

5.7.2 Lineamientos sobre cultura en la UNAM

En el 2008 los “Lineamientos en torno a la difusión cultural en la UNAM”²⁶⁹ tiene como objetivo la promoción y venta de producción cultural; así como la actualización, profesionalización y la relacionalidad entre dependencias.

V. Las entidades y dependencias universitarias, en sus tareas de promoción, difusión, divulgación y venta de su producción cultural, estimularán la profesionalización y actualización de los encargados de las mismas.

VI. Las entidades y dependencias universitarias –sin menoscabo de su especificidad y vocación– desarrollarán programas periódicos que contengan objetivos y metas claras sobre la difusión, producción y promoción cultural.

VIII. Las entidades y dependencias universitarias –sin menoscabo de sus funciones, objetivos y características– promoverán un diálogo y colaboración permanente entre sí en todas aquellas acciones vinculadas con la difusión, divulgación, producción y promoción de la cultura.²⁷⁰

²⁶⁸ Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. 2 de Noviembre 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

²⁶⁹ UNAM-Consejo universitario. *Lineamientos en torno a la Difusión Cultural en la UNAM*. Junio de 2008. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/lineamientos-difusion-cultural>

²⁷⁰ UNAM-Consejo universitario. *Lineamientos en torno a la Difusión Cultural en la UNAM*. Junio de 2008. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/lineamientos-difusion-cultural>

En la declaración de México sobre políticas culturales ²⁷¹ se le da importancia a la parte educativa, relacionándola con la cultura y expresiones estéticas en sus sitios de procedencia, sin dar prioridad a unas formas artísticas sobre de otras.

19. Se trata, sobre todo, de abrir nuevos cauces a la democracia por la vía de la **igualdad de oportunidades en los campos de la educación y de la cultura.**

21. Un programa de democratización de la cultura obliga, en primer lugar, a la descentralización de los sitios de recreación y disfrute de las bellas artes. **Una política cultural democrática hará posible el disfrute de la excelencia artística en todas las comunidades y entre toda la población.**

11. Es indispensable humanizar el desarrollo; su fin último es la persona en su dignidad individual y en su responsabilidad social. El desarrollo supone la capacidad de cada individuo y de cada pueblo para **informarse, aprender y comunicar sus experiencias.**

22. **A fin de garantizar la participación de todos los individuos en la vida cultural, es preciso eliminar las desigualdades provenientes, entre otros, del origen y la posición social, de la educación, la nacionalidad, la edad, la lengua, el sexo, las convicciones religiosas, la salud o la pertenencia a grupos étnicos, minoritarios o marginales.**²⁷²

El elemento educativo se encuentra como rasgo en común, por este motivo se señalan en la UNAM el desarrollo de talleres, asignaturas y posgrados, en todos los campos de conocimiento con ésta temática, o acercamientos que permitan la sensibilización de la discriminación e integración de las otredades.

En el 2013, los “Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM”²⁷³ buscan en general una no-discriminación en general, por lo que es integración de formas culturales y no únicamente de género. Aunque por ser un problema mucho más extendido, por la cantidad de población en estado de inequidad, como elemento fundamental, dan prioridad al género, pero se señalan otras formas de exclusión como la etnia, o la religión, por lo que es punta de lanza para acercar este tipo de problemáticas a otros grupos.

VII. Discriminación: Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión,

²⁷¹ UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales.* México D.F., 26 de julio 6 de agosto de 1982. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

²⁷² UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales.* México D.F., 26 de julio 6 de agosto de 1982. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

²⁷³ UNAM-Consejo universitario. *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM.* Publicados en Gaceta UNAM el día 7 de Marzo de 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/lineamiento-general-igualdad-genero>

opiniones, orientación y/o preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los

derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

VIII. Discriminación de género: Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el sexo, embarazo u orientación y/o preferencia sexual y asociada con el origen étnico o nacional, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.²⁷⁴

En estos lineamientos se plantea la necesidad generar y mantener que elimine la discriminación, tanto entre géneros, como a las minorías.

IX. Equidad de género: **Establecimiento y fortalecimiento de mecanismos** destinados a impulsar la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres; revalorar el papel de la mujer y del hombre en el seno familiar, y en los ámbitos institucional y social; **eliminar la discriminación individual y colectiva hacia el hombre y la mujer u otras minorías.**²⁷⁵

Señala en este sentido **que las entidades y dependencias tiene como objetivo el desarrollo e investigación de estos temas, como talleres, posgrados y conferencias e incluirlos en el currículo escolar.**

Artículo 5º. En la promoción de igualdad de género entre integrantes de la comunidad universitaria, **las entidades y dependencias desarrollarán** las siguientes acciones:

I. Diseñar, formular e impartir talleres, cursos, conferencias o cualquier otra actividad, orientadas a la concientización sobre la importancia de la igualdad de género, con el fin de modificar estereotipos que discriminen y fomenten la violencia de género;

II. Incluir en los planes de estudios, temas relativos a la igualdad de género, de prevención y eliminación de discriminación por razón de condición de género u orientación y/o preferencia sexual, así como de violencia de género;

IV. Crear programas u opciones de posgrado específicos en estudios de género;

V. Fomentar, apoyar y realizar estudios y proyectos de investigación, desarrollo e innovación que tengan en cuenta la perspectiva de género.²⁷⁶

La FAD, por ser parte de la UNAM, comparte este tipo de intereses e inquietudes, desde la investigación, producción y gestión cultural del diseño, la artesanía y el arte, como objetos que expresan estas inquietudes, anhelos y búsqueda de igualdad social.

²⁷⁴ “Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM”. 2013.

²⁷⁵ “Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM”. 2013

²⁷⁶ “Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM”. 2013.

El performance, como expresión que toma como pretexto la cultura, es plataforma desde donde iniciar la discusión y la reflexión desde el campo de las artes, el diseño y la artesanía. El performance se torna un campo de investigación que permite integrar diferentes expresiones y campos de conocimiento. Este propósito cumple con los objetivos, tanto a nivel mundial como nacional y en específico en la UNAM, sobre sus políticas culturales. La UNAM como espacio dedicado a la educación tiene un papel importante en la conformación de una forma de entender y conceptualizar estas diversidades; que a la vez que señala, visibiliza, dándoles voz, promoviendo el desarrollo más equitativo.

5.7.3 Replantear la institución universidad desde una poliuniversidad

La universidad como institución que administra el conocimiento ha sufrido cambios. Lyotard explica como el conocimiento se ha vuelto de interés para los empresarios, los cuales proporcionan los fondos para la investigación, permitiéndoles determinar que se investigará y que no; tomando como objetivos para sus decisiones, el mercado y la posibilidad de la comercialización de los conocimientos que surjan.

Como consecuencia, las universidades privadas, han dado prioridad a un sistema de competencias, sobre lo verdadero o falso, y sobre lo justo e injusto; de esta manera se mantiene un control sobre el conocimiento, al generar autoridades que legitimen estos procesos.

Una parte importante en este proceso, han sido los procesos performativos, en donde el relato de libertad, llevado a la libertad de elegir la escuela donde se recibirá la formación; presenta como oferta la entrada al mercado laboral y una ganancia monetaria.

Por lo que Lyotard señala que para que la universidad no se convierta en un proceso de manipulación y control, es necesario replantear el relato performativo desde la emancipación y la multiculturalidad, ya que de otra manera la educación se torna en programación ideológica de un capitalismo neoliberal.

Por otro lado, De Souza Santos, explica que emancipar es buscar otras alternativas al conocimiento, que históricamente proviene de Europa. La decolonización del conocimiento es un derecho humano, pues el conocimiento define la forma como se interpreta la realidad, y un monopolio sobre el rumbo del conocimiento crea parámetros que resulta en zonas de descalificación o erróneas, lo que se vuelve un proceso discriminatorio al no compartir estos referentes.

De Souza, cuestiona el papel del teórico, al cual le otorga un mayor papel social, por lo que tendría que salir de los espacios institucionales para ir directamente a trabajar con estos grupos. De Souza explica que el neoliberalismo es ya una realidad, y que el mercado de la educación ha comenzado a quitar fondos la universidad pública; por lo que, además de responder a la generación de conocimiento, también tiene que cubrir las necesidades de un mercado. La universidad que no puede llenar cumplir con una integración de sus egresados a un mercado laboral, cae en descredito. La

educación se privatiza, para cubrir estos objetivos, lo que ha ampliado las ofertas educativas; pero al privatizarse se convierte en un negocio y como tal, busca ganancias y expandirse. La universidad, explica De Souza, se ha vuelto un negocio transnacional, en donde universidades extranjeras llevan estos procesos económico-educativos a otras latitudes. La educación en este aspecto neoliberal, ya no busca tanto el conocimiento, sino las ganancias; la enseñanza se descontextualiza y pierde de vista el rumbo social.

La universidad pública queda en una situación de contradicción sobre el rumbo a seguir, pues por un lado se le exige cubrir un mercado, resultado de una presión neoliberal; y por el otro, no caer en el descredito como productora de conocimiento, por la falta de financiamiento.

Lo que propone De Souza es un conocimiento pluriuniversitario, en que el alumno pueda elegir, desde una contextualización previa, una opción mercantil o una conexión con la comunidad.

En cualquier caso, la renovación de la universidad pública es un hecho necesario, y señala como algunas universidades han empezado a integrar lo económico a lo político.²⁷⁷ Por otro lado, el mercado de la educación es mayor que el mercado mundial de automóviles²⁷⁸, por lo que la confrontación entre los intereses económicos de la universidad privada puede llevar a la desaparición de la universidad pública.

²⁷⁷ Existen universidades que se han construido fuera de los moldes de las viejas instituciones y que cumplen importantes funciones dentro de los movimientos sociales o en algunas regiones con experiencias políticas y económicas muy interesantes. Mencionemos como ejemplo: la Universidad de la Tierra, en Oaxaca, México (ligada al esfuerzo de comunidades autónomas, de intelectuales y artistas); la Universidad Trashumante de San Luis, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y la recientemente creada Facultad Libre de Rosario (vinculada al municipio socialista de la ciudad ribereña de Santa Fe), todas ellas en la Argentina; y, por último, la ya conocida y valorada Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador. Todos estos establecimientos están localmente ubicados, articulados con determinados movimientos o experiencias territoriales, etcétera, mientras que la upms es –creo no equivocarme– la única que se plantea una cobertura transescalar (De Sousa Santos, 2006) y nos ubica frente a varios desafíos a la vez: la interdisciplinariedad, la superación de teoría y práctica social y, sobre todo, el encuentro de intelectuales, líderes y miembros de los movimientos en esa compleja tarea de traducción cultural. Norma Giarracca Prefacio a *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Boaventura De Souza Santos. (Bolivia: Plural editores. 2007).15-16.

²⁷⁸ Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2000 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Es por esto que es un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención para el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo xxi. Los analistas de la empresa de servicios financieros Merrill Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja. El crecimiento del capital educativo ha sido exponencial y las tasas de rentabilidad están entre las más altas: 1000 libras esterlinas invertidas en 1996 valían 3405 en el 2000, o sea, una valorización del 240%, enormemente superior a la tasa de valorización del índice general de la bolsa de Londres, el ftse: 65% (Hirtt, 2003: 20). En el 2002, el Fórum euaoce concluyó que el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios. Boaventura de Souza Santos. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural editores. 2007. 33-34

El conocimiento queda a disposición de un mercado que buscaría una formación ideológica mercantilizada.

La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización.²⁷⁹

De Souza explica que la libertad de cátedra sería un obstáculo para cumplir estos objetivos, pero con el desarrollo de las plataformas en línea, el poder de los docentes declinará; si a esto se suma que el conocimiento desarrollado tradicionalmente en la universidad pública se encuentra descontextualizado de la vida cotidiana, se traduce en una irresponsabilidad de los investigadores y jerarquías universitarias. De aquí que proponga un conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinario y extramuros, donde el diálogo se convierte en herramienta fundamental. El contexto se convierte en elemento clave desde donde plantear la educación; por lo que el proceso educativo no es igual sino se adecua a cada contexto.

...el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia.²⁸⁰

A pesar de los argumentos señalados, la presión ejercida por el sistema neoliberal evidencia que el cambio más que económico es político. El poder define el rumbo del conocimiento a partir del dominio y control de los saberes desde la mercantilización de la universidad. Los procesos de diálogo, se limitan, se centran y van encauzados a establecer relaciones universidad-industria; y a generar relaciones con otros grupos multiétnicos y multinacionales, para integrar las demandas de producir conocimiento económicamente útil, aunque en detrimento de la responsabilidad social.

²⁷⁹ De Souza Santos. La universidad en el siglo XXI..., 36.

²⁸⁰ De Souza Santos. La universidad en el siglo XXI..., 44.

De Souza señala que la globalización ya es un hecho y que frente al modelo globalizador neoliberal es necesario contraponer un modelo globalizador alternativo, una globalización contrahegemónica.

Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: **las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica.** Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. **La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista.** [...]Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global.²⁸¹

El papel de la universidad es ser punto de encuentro entre diversos grupos, con diversos intereses, sociales, económicos, tecnológicos, y más que ser un generador de conocimiento el papel de la universidad es el de mediador, de integrador de saberes, pero también el de desarrollador de diversidades y sus conocimientos, ser espacio de congregación y reunión multicultural. Espacio de resistencia desde un cuestionamiento crítico de estos discursos que privilegian únicamente lo económico. Para esto es necesario replantear el papel de la universidad, como una poliuniversidad, en donde el diálogo en todas sus manifestaciones se privilegie.

El diálogo/conflicto desde lo estético en este panorama, me parece que jugará un papel importante, pues implica una participación de las manifestaciones estéticas como medios de relación, de integración desde lo diverso; así como del reconocimiento de lo multicultural a partir de sus imaginarios, expresados estéticamente.

El papel del diálogo como medio de expresión de realidades y del reconocimiento de otredades, integra lo verdadero, pues esta situación es necesaria para que genere un diálogo real, a partir de esto lo ético cobra mayor valor, pues la simulación impide el proceso real. En este sentido, el aspecto del mercado del arte, y la industria del arte es un aspecto a desarrollar, pues no es sólo un bien particular, el arte es un bien social.

Al preguntar sobre cuanto arte consumen a algunos profesores, de su área, en realidad a pesar de ser expertos en el tema, raramente realizan compra de arte.

²⁸¹ De Souza Santos. La universidad en el siglo XXI..., 52.

México ocupa el sexto lugar dentro de las industrias creativas a nivel mundial, en el que el diseño 83%, las artesanías el 5.2% y las artes visuales el 4.6%²⁸². Las artes visuales, como industria se han rezagado; por otro lado, este porcentaje indica una ganancia económica, la cual se concentra en pequeños grupos.

México ocupa el onceavo lugar dentro de las economías a nivel mundial²⁸³, lo que implica que existe la parte económica para invertir y generar un mercado de arte. El problema es que lo económico está también centrado en un grupo social, pues por otro lado México ocupa el treceavo lugar entre los países con mayor pobreza (CEPAL)²⁸⁴, similar a el Salvador y Paraguay, sobre Honduras, Guatemala y Nicaragua. En este aspecto es necesario señalar una feminización de la pobreza²⁸⁵. Lo que lleva a otro problema México ocupa el primer lugar en violencia sexual contra mujeres y de abuso sexual y homicidios contra menores. Aunque según la ONU, de esta violencia únicamente el 15 % son registrados²⁸⁶, en esta violencia se encuentra también la Trata de personas, en donde México es fuente, tránsito y destino²⁸⁷. México también ocupa el segundo lugar en violencia contra la comunidad homosexual²⁸⁸. México es el segundo país más violento en el mundo en el 2016²⁸⁹, el nivel de violencia es similar a Irak y Afganistán. México ocupa el segundo lugar en impunidad a nivel mundial²⁹⁰ (detrás de Filipinas) y el treceavo en corrupción²⁹¹ (según el Foro económico mundial). Aunque curiosamente México ocupa el octavo

²⁸² Trade Links. Lazos comerciales. México destaca a nivel mundial en las industrias creativas. Noviembre 2009. Año 7. No. 11. http://www.economiasnci.gob.mx/sic_php/pages/bruselas/trade_links/esp/novesp2009.pdf

²⁸³ José Yuste. “¿Economía once o dieciséis del mundo?” Dinero en imagen. Imagen digital. Excelsior. 2 de Mayo 2017. <http://www.dineroenimagen.com/2017-05-02/86183>

²⁸⁴ La redacción. Proceso com.mx. 29 de Marzo 2016. <http://www.proceso.com.mx/435000/18-paises-mayor-pobreza-mexico-se-ubica-en-lugar-numero-13-cepal>

²⁸⁵ Katya Rodríguez-Gómez. ¿Existe feminización de la pobreza en México? La evidencia a partir de un cambio del modelo unitario al modelo colectivo de hogar. Papeles de Población, vol. 18, núm. 72, abril-junio, 2012, pp. 181-212, Universidad Autónoma del Estado de México. México. <http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/index.php/existe-feminizacion-de-la-pobreza-en-mexico-la-evidencia-a-partir-de-un-cambio-del-modelo-unitario-al-modelo-colectivo-de-hogar-katya-rodriguez-gomez/>

²⁸⁶ Lilian Hernandez. México es el primer lugar en violencia sexual : ONU. Excelsior. 25 de Diciembre de 2011. <http://www.excelsior.com.mx/2011/12/25/nacional/797160>

²⁸⁷ Lilian Hernandez. México es el primer lugar en violencia sexual : ONU. Excelsior. 25 de Diciembre de 2011. <http://www.excelsior.com.mx/2011/12/25/nacional/797160>

²⁸⁸ Sara Pantoja. “México segundo lugar en crímenes por homofobia”. Proceso .com.mx. 11 de Mayo del 2015. <http://www.proceso.com.mx/403935/mexico-segundo-lugar-mundial-en-crimenes-por-homofobia>

²⁸⁹ Inder Bugarín. “México, segundo más violento. Informe”. 9 de Mayo de 2017. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/05/9/mexico-segundo-mas-violento-informe>

²⁹⁰ Arturo Solís. Abril 20 2015. México, segundo lugar con más impunidad en el mundo. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/mexico-el-segundo-pais-con-mas-impunidad-en-el-mundo/>

²⁹¹ La redacción. 4 de Octubre 2016. <http://www.proceso.com.mx/457412/ocupa-mexico-lugar-13-los-paises-corruptos-del-mundo>

lugar en turismo en el 2016²⁹² y se encuentra entre los países más visitados a nivel mundial. Lo que hace pensar que son espacios protegidos para los turistas o que existe una performatividad en el extranjero que aprecia la cultura de México.

Por otro lado, en el tema de educación, el nivel de analfabetismo en el 2015 sigue siendo alto, “En México, en 45 años el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años, bajó de 25.8 en 1970 a 5.5% en 2015, lo que equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir.”²⁹³ Si este dato es a nivel de alfabetismo, a un nivel medio superior la UNAM como universidad pública es de las que más rechazados tiene:

Con una demanda histórica, al alcanzar 331 mil 405 aspirantes inscritos al concurso de asignación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) 2016, por segundo año consecutivo sólo dos de cada 10 adolescentes que solicitaron ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) podrán estudiar el bachillerato en sus aulas.²⁹⁴

La educación es un problema generalizado, en donde la falta de un desarrollo en esta área, ha provocado el desarrollo de escuelas, en donde se privilegia la visión de ganancia, sobre el desarrollo real del conocimiento.

Entrevistados luego de que el domingo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dio a conocer los resultados de su primer examen de ingreso a licenciatura, donde de 128 mil 519 aspirantes sólo fueron aceptados 11 mil 490 y 117 mil 29 quedaron fuera, Humberto Muñoz García, investigador emérito del Instituto de Investigaciones Sociales de la máxima casa de estudios, y Manuel Gil Antón, académico de El Colegio de México, coincidieron en la necesidad de que el Estado mexicano ponga en marcha más opciones públicas de calidad para este nivel educativo.[...] [Gil Antón explica:] “En lugar de generar nuevas opciones públicas de educación superior, al Estado mexicano le ha convenido dar reconocimientos de validez oficial a changarritos (escuelas privadas) donde los muchachos continúan sus estudios. Se trata de una política donde el Estado transfiere su responsabilidad (de brindar educación) a las familias y genera un mercado con gran margen de ganancia para los negociantes de la educación, pues estas escuelas captan gran parte de la demanda de quienes han sido rechazados”.²⁹⁵

²⁹² Sin autor. México es el octavo país más visitado por turistas internacionales. El Financiero. 19 de Julio de 2017. <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/mexico-sube-al-octavo-sitio-como-potencia-turistica-mundial.html>

²⁹³ INEGI. Cuéntame de México. Analfabetismo. Cuéntame. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

²⁹⁴ Laura Poy Solano. “Quedan fuera de bachillerato de la una el 80 %de los aspirantes”. La jornada en línea. Sociedad. Sábado de 30 de Julio de 2016. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/30/sociedad/029n1soc>

²⁹⁵ Emer Olivares Alonso. Periódico La jornada. La jornada en línea. Martes 31 de marzo de 2015 p 32. <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/31/sociedad/032n1soc>

En este aspecto la educación en general y particular la educación estética tiene rezagos tanto económicos como sociales, por lo que se tiene que replantear a partir de estas particularidades.

El integrar el diálogo como medio y como espacio de experimentación e investigación en las artes será necesario e indispensable para no caer enseudodiálogos, que más que generar cambios sólo buscan el consenso. Por eso es necesario identificar los elementos del diálogo, llevarlos a la práctica de forma cotidiana, y replantearlo como una estética performativa. Es decir, como relato legitimador del conocimiento generado a partir de los procesos dialógicos.

El replanteamiento de la universidad, requiere de la diversidad, para esto es necesario el diálogo, pero para que sea un proceso continuo se requiere de entenderlo y aplicarlo a cuestiones de género, étnicos, religiosos etc. Lo interesante son las formas que puede tomar desde lo estético.

5.8 Reestructurar las carreras de Artes y Diseño

Canmitzer explica que la educación artística es un fraude, pues en general sus egresados no pueden vivir de su trabajo. Un veinte por ciento puede establecer una relación galerías y el otro veinte son los que pueden integrarse a una escuela y pueden dar clases. En la práctica es igual el porcentaje de artistas-productores que de artistas-profesores que pueden entrar en un mercado laboral. La situación laboral del egresado, implica dar la misma importancia en la formación del estudiante, tanto a la actividad de producción artística, como a la de educación artística, pues son las actividades principales de los egresados.

La formación de artistas-profesores no sólo está relacionada a la enseñanza de técnicas, sino a la transmisión y producción de conocimiento. Como se analizó en los anteriores capítulos, más que transmitir conocimientos el papel del profesor, en general es el de “hacer pensar” a los alumnos, cuestionar los saberes y buscar cómo transformar las condiciones de inequidad.

El artista-profesor, se convierte en un promotor de cambios desde el terreno del arte. Como Beuys trabaja en la escultura social, moldeándola y remodelándola desde su trabajo. Como Ana Mendieta, busca un arte útil, que pueda darle un sentido social a la educación y producción artística. Si la UNAM es una institución pública, la orientación en artes y diseño debería tener una orientación social, poseer un compromiso con la sociedad, que es la que aporta una parte importante de los recursos económicos para su mantenimiento y formación de gente especializada. El reconocer ésta situación, es un acto de justicia y reconocimiento hacia quienes aportan los medios económicos para que cada individuo que ingresa a ésta institución pueda desarrollarse a nivel personal, y debería ser parte de la formación del alumno.

El enfatizar el papel de profesor de artes como parte importante de la actividad de los egresados, es también un acto de honestidad por parte de la escuela; que, por supuesto, permite la posibilidad de dedicarse exclusivamente a la producción, o a ambas, como el caso de Alberto Aceves Navarro, que ha tenido un reconocimiento en ambas actividades; y aún teniendo esta posibilidad de elegir, ha elegido ejercer ambas actividades.

El reconocer el papel de profesor de artes, como una actividad del egresado implica reformular las carreras de artes y diseño, no como una especialidad, sino como parte importante de las actividades del egresado, lo cual requiere una reestructuración de las carreras.

El veinte por ciento de egresados que pueden integrarse en una escuela, podrían ejercer una educación de calidad. El otro veinte por ciento que se puede dedicar a la producción tomará consciencia del papel del arte en la construcción de imaginarios, y del impacto a nivel social que tiene su producción, tanto para reproducir y conservar, como para cuestionar y transformar la cultura.

Sin embargo, aún queda por resolver el sesenta por ciento restantes de los egresados, que no pueden integrarse a un mercado laboral. La ley de derecho a la cultura, me parece que es una oportunidad para desarrollar proyectos para grupos específicos. Lo que reúne las habilidades del egresado, tanto para la producción como para la educación.

La necesidad de integrar otras habilidades a los egresados, desde los planes y programas de estudio, con énfasis a la promoción cultural desde el desarrollo de “la producción estética de grupos específicos”, podría generar un espacio de desarrollo laboral, pues como se explicó, el acceso al arte y la cultura, entra dentro de los planes de bienestar social de propuestas de políticos; además la ley de derecho a la cultura es un derecho constitucional.

El implementar tácticas y personal especializado para desarrollar programas para que este derecho se haga realidad, es parte de un proceso de investigación que está en sus inicios; y que no sólo permitiría abrir la posibilidad otro espacio de actividad laboral a los egresados, sino también de investigación formal y reconocimiento de la pluralidad cultural de México. La educación artística desde esta pluralidad requerirá de la creación de métodos específicos, del reconocimiento de los resultados desde una perspectiva mucho más amplia que la eurocentrista.

Creo que un tipo de proyecto de este tipo repercutiría en los egresados, al permitirles vivir de su trabajo, sino también a desarrollar y reconocer problemáticas de grupos en estado de inequidad. Lo que repercute en una sensibilización de las otredades, de un desarrollo de otros grupos, y en general en construir una industria del arte en México; pues es necesaria una educación a nivel social, para que se entienda y valore la producción artística; así como la riqueza cultural mexicana, que requiere ser resguardada y desarrollada. El papel de artista que mira hacia los otros, y no se queda ensimismado, puede ser una pieza fundamental de un cambio y mejora social.

La educación artística es un campo en exploración por lo que es necesario adecuar y reestructurar, tanto la concepción del arte y del artista como de los planes y programas de estudio. Las propuestas, por esta situación son aproximaciones, que se reinventan en la relación con el contexto, el grupo social y la cultura.

En el cuadro siguiente, se aprecia la aportación particular, a las hechas por otros artistas. En el se puede ver que la investigación guarda relación con el trabajo de Canmitzer, que busca valorar y desarrollar el conocimiento desde Latinoamérica; y con Ricardo Marín Viadel, el que considera la educación artística como un campo de investigación en sí mismo.

Desde la relación con el Arte socialmente comprometido, guarda relación con Vanengeim, Beuys y Bruguera.

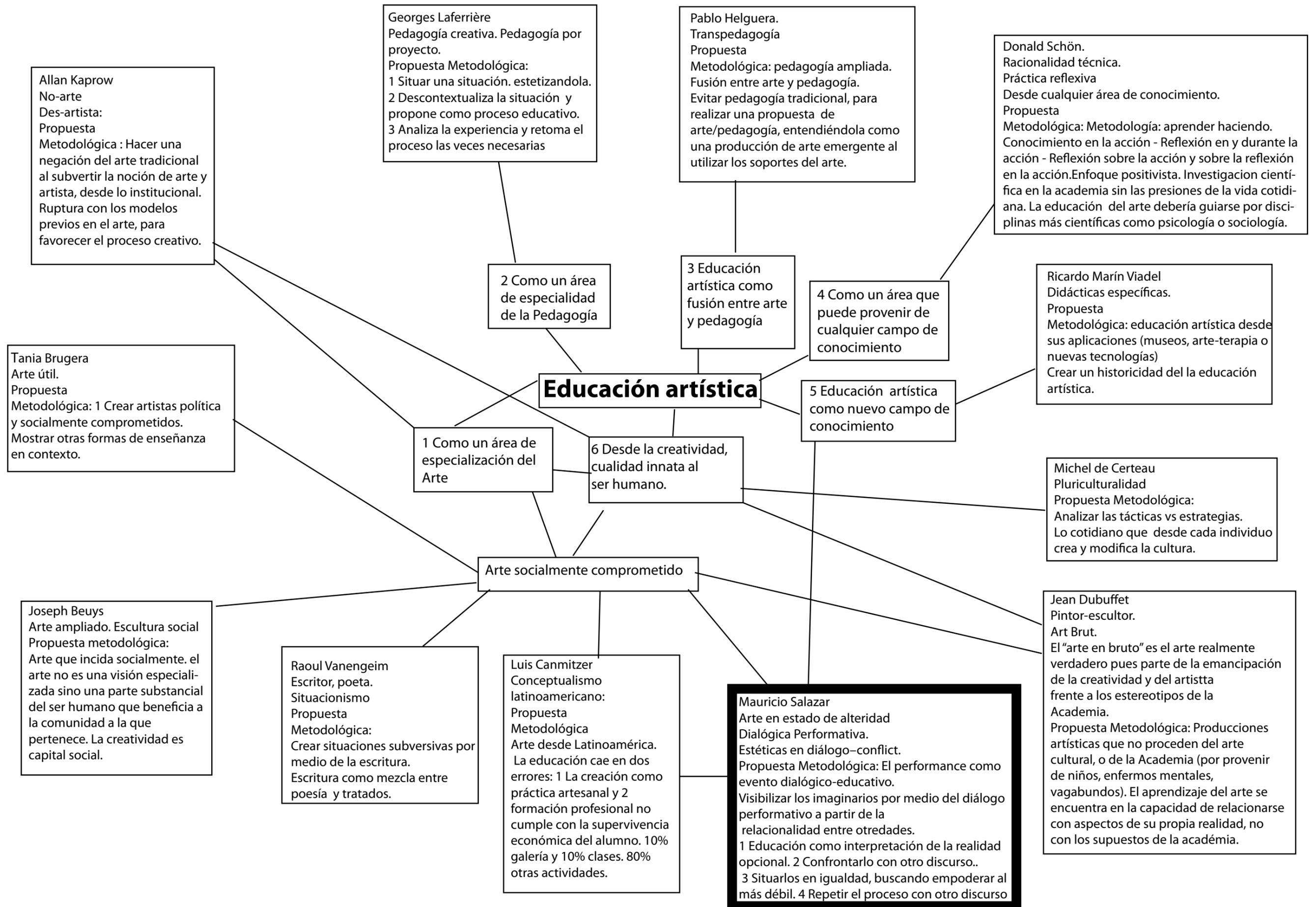
EN RESUMEN, LAS APORTACIONES SON:

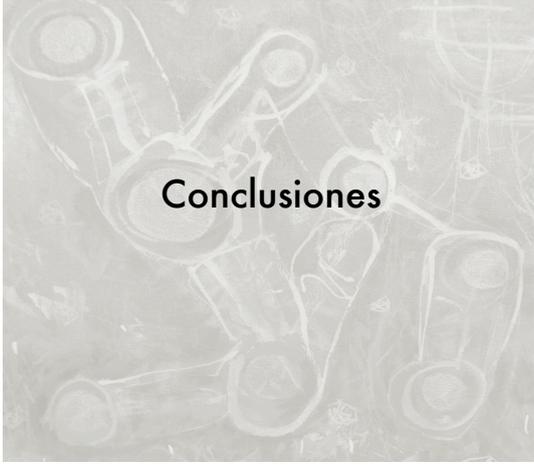
- Arte en estado de alteridad
 - Dialógica Performativa.
 - Estéticas en diálogo–conflicto.
 - Propuesta Metodológica: El performance como evento dialógico-educativo.
- Visibilizar los imaginarios por medio del diálogo performativo a partir de la relacionalidad entre otredades.

Método

- 1 Educación como interpretación de la realidad opcional.
- 2 Confrontarlo con otro discurso.
- 3 Situarlos en igualdad, buscando empoderar al más débil.
- 4 Repetir el proceso con otro discurso

Desplegable. Cuadro 12. La aportación de la investigación, en relación con las propuestas de los artistas a la educación artística.





Conclusiones

I. Comprobación de la hipótesis.

La hipótesis final queda redactada de la siguiente manera:

Una cultura no es homogénea, cada grupo que la constituye tiene sus formas de interpretar la realidad, que se traduce, a su vez en conocimiento de la realidad. Los imaginarios de cada grupo son expresados en sus objetos estéticos, por lo que sus prácticas estéticas (y sus conocimientos) se encuentran en estado de diálogo y conflicto. Es necesario implementar en la educación artística un arte en alteridad que propicie una estética dialógica, que propicie el desarrollo de una multiculturalidad en estado de equidad.

En el capítulo 1 se definieron los conceptos de diálogo y conflicto; y se concluyó que ambos son indispensables, tanto para cuestionar los saberes, como para ampliar el conocimiento de la realidad. Los procesos de diálogo/conflicto, desde las aportaciones de la diversidad, proporciona opciones de interpretación para transformar la realidad. La hipótesis se comprueba al señalar como los conocimientos en una cultura heterogénea se encuentran en diálogo/conflicto.

En el capítulo 2 se señala el papel del diálogo como constructor de conocimiento. El proceso educativo (en el que se encuentra la educación artística) se orienta hacia ciertos fines ideológicos. Una pedagogía dialógica cuestiona el conocimiento para orientarlos a una transformación de una cultura en equidad. La hipótesis se comprueba al reconocer que una cultura no sólo no es homogénea, sino que los grupos a su interno están en estado de inequidad. La educación se convierte en proceso de transformación del individuo y de la cultura.

En el capítulo 3 se señala como las relaciones entre culturas generan situaciones de conflicto y de diálogo, a partir de posturas poscoloniales y decoloniales, que reproducen y/o resisten la legitimación del conocimiento de culturas dominantes. La hipótesis se comprueba al señalar cómo el conocimiento define la cultura, como sistema de creencias compartido; por lo que el conocimiento desde el diálogo genera relaciones de equidad entre culturas.

En el capítulo 4 se muestran las aportaciones de los artistas a la educación del arte. Las posturas tienen en común cuestionar el conocimiento que se

genera en las artes; además que plantean un arte con consciencia social. La hipótesis se comprueba al señalar al arte y la educación artística como medio para una transformación cultural desde la equidad.

En el capítulo quinto se propone un arte en alteridad, que reconozca la otredad. Se señala la importancia de un arte dialógico que comienza a explorarse en este siglo, como proceso integrador. Se propone también una estética dialógica performativa, que integra, desde el concepto de estética, otras expresiones no consideradas como arte, pero que reflejan un imaginario, como interpretación de la realidad (y como interpretación es conocimiento). Se suma lo performativo, pues integra los discursos culturales señalando el papel de la autoridad como elemento legitimador del conocimiento. Una estética dialógica performativa en educación, busca el diálogo como proceso estético relacional, que cuestiona la validez de los supuestos que se consideran como conocimiento, desde la interpelación de la otredad.

La hipótesis en general se comprueba al señalar la necesidad de implementar una estética dialógica que busque el desarrollo de una multiculturalidad en estado de equidad. Los contenidos y objetivos de las carreras de artes y diseño requieren destacar la importancia de la actividad docente en la formación de sus egresados; ya que la educación en artes ocupa el mismo porcentaje de inserción laboral que el artista-productor.

La enseñanza de las artes y diseño requiere de una especialización que señale el papel del artista-pedagogo como profesor-investigador; que pueda desarrollar planes y proyectos de educación artística para usos específicos, (como museos, zonas arqueológicas, etc.) espacios particulares (de reclusión, hospitales, asilos o reformatorios); para grupos especiales (niños, adultos mayores, como personas con alguna discapacidad); para contextos específicos (etnias, grupos feministas, etc.).

Una especialización en Arte y cultura es necesaria en los programas educativos, pues México al ser potencia mundial en multiculturalidad, necesita desarrollar la riqueza, diversidad y conocimientos de grupos con identidades específicas. Una formación que identifique las necesidades y fortalezas de un grupo cultural requiere de una formación especializada. Si se suma además que la “Ley de derecho a la cultura” forma parte de la constitución desde el 2017, los planes y programas de desarrollo cultural serán parte de las plataformas políticas; lo que redituará en creación de mercados laborales, para los egresados.

La especialización del “profesor de arte” que enfatiza el conocimiento que surge desde las artes; que desarrolla herramientas y procesos para la transformación de la sociedad, es importante para lograr una equidad. La UNAM es una institución pública; lo que implica: 1) la búsqueda de un bienestar social es un acto de reciprocidad para el egresado; y 2) El prestigio de la UNAM radica en la investigación en general, frente a las universidades privadas que priorizan la investigación que busca generar ingresos.

Por otro lado, si la transformación no es posible por estar en un sistema capitalista, entonces es necesario ser honestos, y modificar contenidos, donde el papel del “profesor de arte” pueda desarrollar egresados que puedan insertarse en un mercado del arte. Los planes y contenidos tendrían que replantearse para entender que el arte es también un negocio y que el arte es

un producto que requiere de una infraestructura que permita que el producto no sólo impacte en México sino a nivel internacional. Cualquier situación mencionada repercute en un bienestar y da sentido a una profesionalización, tanto del arte como del profesor.

- II. Las complicaciones.

La investigación inicial estaba planteada para generar actividades pedagógicas para dos asignaturas de las que desarrollé los contenidos en la FAD; sin embargo, cuando me cancelaron el contrato, la investigación se adaptó a un contexto más amplio. La situación se superó al modificar el planteamiento final y llevarlo a la educación artística en general. Se tuvo que buscar información extra y abrir el panorama más allá de la FAD. No hubo ningún problema con el nuevo planteamiento con los tutores, ya que podría considerarse como un desarrollo en el alcance de la investigación.

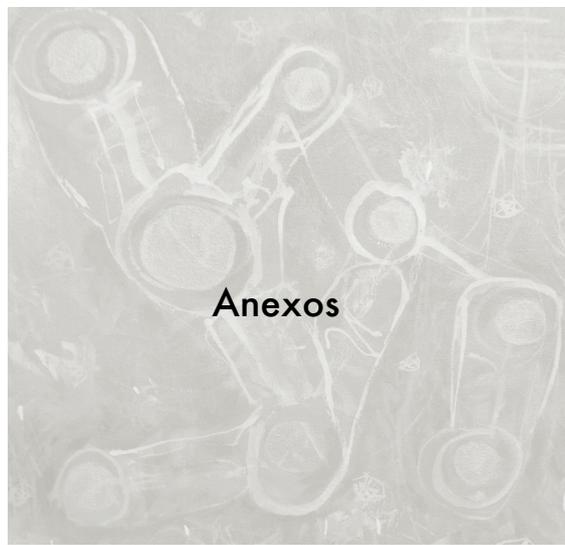
III. Nuevas líneas de investigación.

Sobre el proceso de investigación encontré aspectos que simulan un diálogo, pero que en realidad es una manipulación del proceso; el cual tiene distintos objetivos que van desde legitimar ciertos objetivos desde el consenso; a desafiar a la unanimidad, al señalar como el diálogo puede ser empleado como medio de resistencia.

El “pseudo-diálogo” toma formas diversas, en donde los referentes van de lo teórico a lo práctico. Algunas situaciones pueden y han sido relacionadas con la práctica artística, sobre todo en el activismo, y que desde la práctica artística se nombra como “artivismo”. La relación entre arte y política, genera un “arte político”, cuya función es señalar el uso del poder.

Otro aspecto que al final de la investigación se patentizó fue que, al hablar de diálogo, se evidenciaba, por contraste, una interpretación de la realidad que se sostiene en la desigualdad. La simulación que no evidencia la inequidad es un montaje generado para mantener ciertos parámetros ideológicos que benefician a una minoría. La palabra montaje surgió como referencia a lo performático, es decir al llevar un discurso a la acción. ¿Cómo integrar cambios en una obra, en que cada quien tiene un papel definido? ¿Cómo sería posible generar una transformación en un montaje?

La investigación presente es teórica, por lo que me cuestionaba si era posible llevarla a la acción; a pesar de estar sustentada en un marco legal-constitucional. Al observar como los cambios en la FAD van de la mano, sobre todo de cuestiones políticas, o de grupos en el poder, se evidencia el montaje, como una simulación en que por un lado se pretende educar, pero por otro lado los intereses particulares tienen mucho peso en la toma de decisiones. La educación artística, como un montaje; sus causas, motivaciones, el contexto, entre otros sería otra línea de investigación; en este caso al relacionarla en un país como México, cuyos niveles de corrupción e impunidad son muy altos. Elizabeth Ellsworth señala que los espacios educativos no son neutros, sino que son reflejo de la cultura de donde provienen, por lo que discriminación, segregación, exclusión o vicios en el uso del poder, se encuentran presentes dentro de la institución escolar.



Anexo 1. Programas y contenidos para las asignaturas de Performance; y Performance y tecnología, para el nuevo plan de estudios aprobado en el 2013.

Páginas tomadas del tomo I

PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

Presenta:

ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS

Título que otorga:

LICENCIADO EN ARTES VISUALES

FECHA DE APROBACIÓN DEL H. CONSEJO TÉCNICO: **22 de marzo de 2013**

FECHA DE APROBACIÓN EN LOS CAAHyA: **27 de agosto de 2013**

I. Presentación del Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales

i.i. Introducción

Dentro de las actividades académicas de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), la revisión de los programas y planes de estudio es una de las más importantes. Dicha actividad permite cumplir cabalmente con el objetivo de formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en su proceso de formación. Por tal motivo y tras un intenso análisis del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Artes Visuales se detectaron, mediante diversas acciones de diagnóstico, los aspectos y áreas para su actualización.

La realización de dicho diagnóstico permitió recuperar e integrar propuestas de actualidad para la definición de objetivos generales, perfiles de ingreso, perfiles de egreso, criterios para la reestructuración del currículum y demás aspectos de la oferta curricular, de tal forma que se promueva una formación integral y actualizada de los artistas visuales.

La propuesta encuentra su fundamento en un intenso trabajo colaborativo de los diferentes actores de la comunidad académica de la ENAP, como son: alumnos, ex alumnos, profesores, jefes de colegios y comisiones especiales, así como representantes del medio profesional.

Con la modificación al plan de estudios se propone una formación en la que se conjuguen la experimentación, la investigación-producción y la integración de proyectos personales, que promuevan la innovación en cuanto a lenguajes, técnicas y materiales, así como el planteamiento de estrategias metodológicas en diversos niveles.

Proyecto de modificación del Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales.



3.4.9. Mapa curricular

Denominación de la asignatura	Primer Semestre				
	Semanas	Horas		Créditos	
		Teóricas	Prácticas		
Laboratorio-Taller Introductorio de Pintura	1-16	16	2	4	8
Laboratorio-Taller Introductorio de Escultura	1-16	16	2	4	8
Laboratorio-Taller Introductorio de Dibujo I	1-16	16	2	4	8
Sistemas de Representación Geométrica I	1-16	16	2	2	6
Historia del Arte I	1-16	16	3	0	6
Estética I	1-16	16	2	0	4
Análisis y Redacción de Textos para la Elaboración de Proyectos I	1-16	16	2	0	4
Inglés Semestre I	1-16	16	2	2	6
Segundo Semestre					
Laboratorio-Taller Introductorio de Estampa	1-16	16	2	4	8
Laboratorio-Taller Introductorio de Fotografía	1-16	16	2	4	8
Laboratorio-Taller Introductorio de Dibujo II	1-16	16	2	4	8
Sistemas de Representación Geométrica II	1-16	16	2	2	6
Historia del Arte II	1-16	16	3	0	6
Estética II	1-16	16	2	0	4
Análisis y Redacción de Textos para la Elaboración de Proyectos II	1-16	16	2	0	4
Inglés Semestre II	1-16	16	2	2	6
Tercer Semestre					
Laboratorio-Taller de Estrategias Metodológicas I	1-16	16	2	7	11
Laboratorio-Taller de Estrategias Metodológicas I	1-16	16	2	7	11
Laboratorio-Taller de Dibujo I	1-16	16	2	4	8
Historia del Arte III	1-16	16	2	0	4
Teoría del Arte I	1-16	16	2	0	4
Metodología para la Investigación I	1-16	16	2	0	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre III	1-16	16	2	2	6
Cuarto Semestre					
Laboratorio-Taller de Estrategias Metodológicas II	1-16	16	2	7	11
Laboratorio-Taller de Estrategias Metodológicas II	1-16	16	2	7	11
Laboratorio-Taller de Dibujo II	1-16	16	2	4	8
Historia del Arte IV	1-16	16	2	0	4
Teoría del Arte II	1-16	16	2	0	4
Metodología para la Investigación II	1-16	16	2	0	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre IV	1-16	16	2	2	6
Quinto Semestre					
Laboratorio de Estrategias Metodológicas I	1-16	16	4	6	14
Laboratorio de Estrategias Metodológicas I	1-16	16	4	6	14
Seminario de Arte Moderno I	1-16	16	2	0	4
Seminario de Arte y Teoría de la Imagen I	1-16	16	2	0	4
Métodos de Análisis de la Obra de Arte I	1-16	16	2	0	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre V	1-16	16	2	2	6
Sexto Semestre					
Laboratorio de Estrategias Metodológicas II	1-16	16	4	6	14
Laboratorio de Estrategias Metodológicas II	1-16	16	4	6	14
Seminario de Arte Moderno II	1-16	16	2	0	4
Seminario de Arte y Teoría de la Imagen II	1-16	16	2	0	4
Métodos de Análisis de la Obra de Arte II	1-16	16	2	0	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre VI	1-16	16	2	2	6
Séptimo Semestre					
Laboratorio de Investigación-Producción I	1-16	16	4	8	16
Seminario de Arte Contemporáneo I	1-16	16	2	0	4
Seminario de Arte y Teoría de la Comunicación I	1-16	16	2	0	4
Seminario de Investigación y Proyectos I	1-16	16	2	0	4
Gestión de Proyectos	1-16	16	1	2	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre VII	1-16	16	2	2	6
Octavo Semestre					
Laboratorio de Investigación-Producción II	1-16	16	4	8	16
Seminario de Arte Contemporáneo II	1-16	16	2	0	4
Seminario de Arte y Teoría de la Comunicación II	1-16	16	2	0	4
Seminario de Investigación y Proyectos II	1-16	16	2	0	4
Gestión de la Actividad Profesional	1-16	16	1	2	4
Optativa	1-16	16	1	2	4
Inglés Semestre VIII	1-16	16	2	2	6

PENSUM ACADÉMICO	
Total de asignaturas	60
Total de horas: teóricas	2016
Total de horas prácticas	2176
Total de asignaturas obligatorias	44
Total de asignaturas obligatorias de elección	10
Total de asignaturas optativas	6
Total de créditos	388
Pensum académico	4192

Campos de Formación Profesional

HUMANÍSTICO -SOCIAL	DESARROLLO PROFESIONAL
TECNOLÓGICO DIGITAL	DESARROLLO Y GESTIÓN DE PROYECTOS
INVESTIGACIÓN-PRODUCCIÓN	

Asignaturas Obligatorias de Elección de 3º y 4º semestres Laboratorio-Taller de Estrategias Metodológicas I y II		
Modelado	Pintura	Litografía
Huecograbado	Serigrafía	Xilografía
Fotografía Digital	Fotografía en BN	Fotografía en Color

Asignaturas obligatorias de elección de 5º y 6º semestres
(Laboratorio de Estrategias Metodológicas I y II)

Dinámicas Metodológicas	Fenómenos y Medios	Proyecto de Autor
Proyecto Interdisciplinario	Resignificación de la Tradición Escultórica	Proyecto Disciplinario de Autor
Pintura Mural	Modelado y Proyecto	Proyecto Interdisciplinario de Autor
Pintura	Instalación y Entorno	
Litografía	Arte Sonoro	
Xilografía	Videarte	
Huecograbado	Medios Múltiples	
Serigrafía	Museografía y Diseño del Entorno	
Fotografía Experimental	Animación	
Dibujo	Artes en Contexto	
Diseño Escenográfico	Arte Corporal	
Procesos, Estructura y Modelos en Pequeño Formato: Artísticos, Ornamentales y Utilitarios	Luz en Fotografía	
Producción Audiovisual de Animación		

Asignaturas obligatorias de elección de 7º y 8º semestres
Laboratorios de Investigación-Producción I y II
Proyecto Personal

Escultura	Pintura Mural	Pintura
Litografía	Xilografía	Huecograbado
Serigrafía	Fotografía	Dibujo
Diseño Escenográfico	Videarte	Medios Múltiples
Museografía y Diseño del Entorno	Artes en Contexto	Arte Corporal
	Procesos, Estructura y Modelos en Pequeño Formato: Artísticos, Ornamentales y Utilitarios	Producción Audiovisual de Animación
	Arte Sonoro	Animación

Asignatura Optativas

Análisis de la Cultura	Integración de Recursos Digitales	Performance y Tecnología
Arte Electrónico	Introducción a los Medios Digitales	Proyectos Escultóricos
Arte y Entorno	Laboratorio de Aplicaciones Digitales para Proyectos Performance	Proyectos Experimentales para Artes
Técnicas Plásticas		Taller de Esmaltes sobre Metal
Imagen en Movimiento		Educación para las Artes
Introducción a los Procesos, Estructuras y Modelos en Pequeño Formato	Procesos, Estructuras y Modelos en Pequeño Formato	Fundamentos de Didáctica y Planeación Educativa para las Artes

Seriación Indicativa



Lic. Lina Ana Belén García Ramírez, Secretaria Auxiliar de la Secretaría Académica de la ENAP.

Lic. Viridiana Guadalupe Morales Quintanar, Secretaria Auxiliar de la División de Estudios Profesionales de la ENAP

Coordinación Logística:

Lic. Lina Ana Belén García Ramírez, Secretaria Auxiliar de la Secretaría Académica de la ENAP

Elaboración de Programas:

Adriana Espinoza Serafín
Alejandra Ríos Silva
Álvaro Ortiz Altamirano
Arturo Rosales Ramírez
Christian Gómez González
Cuauhtémoc Sócrates Facundo García Rosas
Diana Eliza Salazar Méndez
Elena Somonte González
Fausto Renato Esquivel Romero
Florida Ivette Enriqueta Rosas López
Francisco Alarcón González
Francisco Gilberto Quesada García
Fernando Ramírez Espinosa
Gale Ann Lynn Glynn
Manuel Gerardo Alonso Ulloa
Gibran Barrera Alba
Herlinda Sánchez Laurel
Ignacio Granados Valdez
Ingrid Alicia Fugellie Gezan
Jorge Alberto Arzate López
José Luis Alderete Retana
Josset Cristina Herrera Vinuesa
Juan José González Naranjo
Juan Manuel Salazar
Juan Martín Vázquez Kanagusico
Kiyoto Ota Okuzawa

Laura Flores de la Rosa
Lilia Lemoine Roldán
Luis García
Luis Mauricio Salazar Alarcón
Manuel Ignacio González Guzmán
Margarito Leyva Reyes
María Alejandra Lindoro Velázquez
María Clotilde Ventura Uribe
María del Carmen Villavicencio Enríquez
María Luisa Aurelia Morales Torres
María Patricia Vázquez Langle
Martha Gloria Castellanos Cerda
Miguel Ángel Padilla Gómez
Norma Calette Martínez
Pablo Joaquín Estévez Kubli
Patricia Titlán Santos
Roberto Caamaño Martínez
Rosa María Ávila Guzmán
Rosa Martha Aguilar Olea
Ruth López Pérez
Salvador Herrera Tapia
Sergio Enrique Medrano Vázquez
Soledad Hernández Silva
Víctor Fernando Zamora Águila
Víctor Manuel Monroy de la Rosa

Profesores Participantes en Fase de Acopio y Cuadernos Académicos:

Adriana Espinoza Serafín
Adriana Raggi Lucio
Aidee de León de la Torre
Alejandra Ríos Silva
Alfonso Ortega Aguirre
Alfredo Nieto Martínez
Alfredo Rivera Sandoval
Álvaro Ortiz Altamirano

Angélica Jarumi Dávila López
Antonio Morales Aldana
Arnulfo Olvera Olvera
Arturo Rosales Ramírez
Aureliano Eduardo Ortiz Vera
Beatriz Buberoff Chuguransky
Beatriz López Huerta
Camila Morales Rosas

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
TOMO II
ENTIDAD ACADÉMICA RESPONSABLE
Escuela Nacional de Artes Plásticas
TÍTULO QUE SE OTORGA
Licenciado(a) en Artes Visuales
FECHA DE APROBACIÓN DEL H. CONSEJO TÉCNICO: 22 de marzo de 2013
FECHA DE APROBACIÓN EN LOS CAAHyA: 27 de agosto de 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
PLAN DE ESTUDIOS DE LAS LICENCIATURAS EN
ARTES VISUALES
Programa de la asignatura

Performance

Clave:	Semestre: 3° a 8°	Campo de conocimiento: Desarrollo Profesional, Humanístico-Social	No. Créditos: 4
Carácter: Optativa		Horas	Horas por semana
Tipo: Teórico-Práctica		Teoría: 1	Práctica: 2
Modalidad: Curso		Duración del programa: 16 semanas	
		3	48

Seriación: No (x) Sí () Obligatoria () Indicativa ()

Asignatura antecedente: Ninguna.

Asignatura subsecuente: Ninguna.

Objetivo general:

Analizar los elementos teórico-prácticos que sustentan la estructura del performance como actividad artística para aplicarlos en el diseño y desarrollo de proyectos en esta disciplina.

Objetivos específicos:

1. Interpretar un concepto a partir del soporte del performance.
2. Plantear, de forma teórica y práctica, la producción de una pieza artística de performance.
3. Valorar las posibilidades discursivas de los elementos que participan en la producción de un performance.
4. Examinar los riesgos legales, físicos, artísticos en los ejercicios interpretativos.
5. Diseñar y producir una pieza de performance determinando cada aspecto de la acción y de la documentación.

Índice Temático

Unidad	Tema	Horas	
		Teóricas	Prácticas
1	Marco teórico	1	2
2	Cronología del performance	1	2
2	Elementos del performance	1	2
3	Elementos del performance: Performance y tiempo	1	2
4	Elementos del performance: Performance y cuerpo	2	4
5	Elementos del performance: Performance y espacio	2	4
6	Elementos del performance: Performance y espectador	2	4
7	Los artefactos y el performance	2	4
8	Performance y deconstrucción	2	4
9	La construcción del performance	2	4
Total de horas:		16	32
Suma total de horas:		48	

Contenido Temático	
Unidad	Temas y subtemas
1	<p>Marco teórico</p> <p>1.1 Performance y posmodernidad.</p> <p>1.1.1 Contexto histórico.</p> <p>1.2 Antecedentes conceptuales.</p> <p>1.2.1. El concepto de performatividad: Hacer cosas con palabras.</p> <p>1.2.2. Lo performático como espectáculo.</p> <p>1.3 Performance y arte conceptual.</p>
2	<p>Cronología del performance</p> <p>2.1 Cronología del performance.</p> <p>2.2 ¿Performance, happening, acción?</p> <p>2.2.1 La acción.</p> <p>2.2.1.1 La acción diegética.</p> <p>2.2.1.2 La acción material.</p> <p>2.2.1.3 La acción diferida.</p> <p>2.2.1.4 El arte de acción.</p> <p>2.2.2 Performance, happening, fluxus.</p> <p>2.2.2.1 La partitura.</p> <p>2.2.2.2 La partitura y cage.</p> <p>2.2.2.3 Partitura, instructions y fluxus.</p> <p>2.2.2.4 Happening.</p> <p>2.2.2.5 Performance.</p>
3	<p>Elementos del performance</p> <p>3.1 Tiempo.</p> <p>3.2 Cuerpo.</p> <p>3.3 Espacio.</p> <p>3.4 Espectador.</p>
3	<p>Elementos del performance: Performance y tiempo</p> <p>3.1 De la intensión a la acción diferida.</p> <p>3.2 Performance y arte procesual.</p> <p>3.2.1 Proceso y procesual.</p> <p>3.2.2 Improvisación y serenditipia en lo procesual.</p> <p>3.2.3 Performatividad y proceso.</p>
4	<p>Elementos del performance: Performance y cuerpo</p> <p>4.1 Del arte corporal o body art al performance.</p> <p>4.2 El cuerpo.</p> <p>4.2.1 El cuerpo estático.</p> <p>4.2.2 El cuerpo en movimiento.</p> <p>4.2.3 El cuerpo en el tiempo.</p> <p>4.2.3.1 El tiempo fisiológico.</p> <p>4.2.3.2 El tiempo mental.</p> <p>4.2.4 El cuerpo como analogía.</p> <p>4.3 El Accionismo Vienés.</p> <p>4.4 La prótesis.</p> <p>4.5 La corporeidad.</p> <p>4.6 El arte corporal y el cuerpo social.</p>
5	<p>Elementos del performance: Performance y espacio</p> <p>5.1 Performance y Land art.</p>

	<p>5.1.2 Contexto y Land art.</p> <p>5.2 Entorno y cuerpo.</p> <p>5.2.1 Paisaje masculino, paisaje femenino.</p> <p>5.2.1.1 Paisaje masculino.</p> <p>5.2.1.2 Paisaje femenino.</p> <p>5.3 El paisaje social.</p> <p>5.3.1 El paisaje mercantil.</p> <p>5.3.2 El paisaje ritual.</p>
6	<p>Elementos del performance: Performance y espectador</p> <p>6.1 El artista como espectador de su acción.</p> <p>6.2 El espectador y la empatía.</p> <p>6.3 El arte comportamiento: La conducta como objeto de arte.</p> <p>6.3.1 Conducta y performatividad.</p> <p>6.3.2 La conducta como espectáculo.</p> <p>6.4 El performance como espectáculo.</p> <p>6.4.1 El performance y el arte de participación.</p> <p>6.5 El performance como política.</p> <p>6.5.1 La democratización del evento.</p> <p>6.5.2 Performance y activismo político.</p>
7	<p>Los artefactos y el performance</p> <p>7.1 Objeto y artefacto.</p> <p>7.2 La creación de artefactos como parte de la acción.</p> <p>7.2.1 Producción previa al evento.</p> <p>7.2.2 Producción durante el evento.</p> <p>7.2.3 Producción después del evento.</p> <p>7.3 La resignificación del objeto cotidiano.</p> <p>7.4 El performance diferido.</p> <p>7.4.1 Arte Posconceptual y la acción diferida.</p> <p>7.4.1.1 La acción primigenia y la acción diferida en el tiempo.</p> <p>7.4.1.2 El referente en la acción diferida.</p> <p>7.4.1.3 El cuerpo diferido.</p> <p>7.5 El performance arrendado.</p> <p>7.5.1 El cuerpo arrendado.</p> <p>7.5.2 El espacio arrendado.</p> <p>7.5.3 El tiempo arrendado.</p> <p>7.5.4 El espectador arrendado.</p>
8	<p>Performance y deconstrucción</p> <p>8.1 Arte conceptual y deconstrucción.</p> <p>8.1.1 El concepto de deconstrucción.</p> <p>8.1.2 Los discursos en la periferia, el arte de minorías, la excepción cultural.</p>
9	<p>La construcción del performance</p> <p>9.1 El concepto.</p> <p>9.2 La partitura.</p> <p>9.3 La bitácora.</p> <p>9.4 Los objetos.</p> <p>9.5 Espacio.</p> <p>9.6 El tiempo.</p> <p>9.7 La documentación.</p>

Bibliografía básica:

- AA.VV. (2000). Fresh Cream. Contemporary art in Culture. China: Phaidon.
- AA.VV. (1996) Tecnologías. Multiplicidad y consideraciones actuales en torno a la realidad virtual. Valencia: Editores Ciber@RT
- Aznar, S. (2000). El arte de acción. Madrid: Nerea.
- Bachelard, G. (2006). La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (2006). El complot del arte. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bello, K. (2006). P3RFOM4NC3. México: Impreso en los talleres del sol de México.
- Berenguer, F. (2007). 1º Simposio, las nuevas tecnologías y su inserción en la plástica tradicional. México: UNAM.
- Beristain, H. (2003). Diccionario de retórica y poética. México: Porrúa.
- Blanck-Cerejido, F. y Cerejido, M. (2004). La vida el tiempo y la muerte. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Argentina: Nicolás.
- Brimfiel, M. (2011). This is Performance art. London: Black dog publishing.
- Calabresse, O. (1997). El lenguaje del arte. España: Paidós.
- Caro, A. e Islas, O. (2008). Second life. Invéntese una vida digital y conviva con ella. México: Alfaomega.
- Chanquia, D. (1998). Lo enunciable y lo visible. México: Punto de fuga. Centro Nacional de las Artes.
- Chellet, E. (2001). El performance ¿Arte para todos? México: Revista Generación. Año XIV, Tercera época, número 43.
- Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1994) La Imagen Movimiento. España: Ediciones Paidós
- Derrida, J. (2008). De la gramatología. México: Siglo XXI
- Discovery Channel. (2000). Miramax Film Home Entertainment. USA: Darren King Produccion.
- Dorfles, G. (1986). El devenir de las artes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foster, H. (1999). El retorno de lo real. Madrid: Akal.
- Foster, H. et al. (1988). Posmodernidad. Barcelona: Kairós
- Freeland, C. (2006). Pero ¿ésto es arte? España: Ediciones Cátedra.
- Fricke, R. et al. (2005). Arte del siglo XX. India: Ed. Taschen.
- García, F. & Peña, M. (2006). Imagen/imaginario interdisciplinariedad de la imagen artística. España: Universidad de Granada.
- Gianetti, C. (2000). Mecad Electronic Journal, número 5.
- Giannetti, C. (1995). Media cultura. España: Editorial Claudia Giannetti.
- Gifford, C. (2008). Robots. Madrid: Editorial Everest.
- Golberg, L. (1996). Performance art desde el futurismo hasta el presente. Barcelona: Ed. Destino.
- Gómez, G. & Sifuentes, R. (2011). Exercises for rebel artists
- González, C. (2007). El significado del diseño y la construcción del entorno. México: Ed. Designio.
- Goutman, A. (1995). Estudios para una semiótica del espectáculo. México: UNAM
- Gubert, R. (2000). El eros electrónico. Madrid: Ed. Taurus
- Guiraud, P. 1986). El Lenguaje del Cuerpo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Guiraud, P. (1985). La Semiología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joyanes, L. (1997). Cibersociedad, los retos sociales ante un nuevo mundo digital. México. Ed Mc Graw Hill.
- Juanes, J. (2002). Más allá del arte conceptual. México: Ediciones sin Nombre. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Juanes, J. (2010). Territorios del arte contemporáneo. México: Editorial Itaca. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Kasther, J. (2005). Land arte y arte medioambiental. Hong Hong: Ed. Phaidon.
- Kristeva, J. (1961). Semiótica 2. España: Editorial Fundamentos,
- Lévy, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? España: Paidós
- Linares, M. J. (2002). El guión, elementos, formatos y estructuras. México:
- Lizarazo, D. (2004). Iconos figuraciones sueños. Hermenéutica de las imágenes. México: Siglo XXI editores.

Lucie-Smith, E. (1994). *Race, sex and gender in contemporary art. The Rise of Minority Culture*. Singapore: Art Books International.

Lucie-Smith, E. (1979). *Movimientos en el arte desde 1945*. Inglaterra: Emecé editores.

Makela, M. (2006). *Live Cinema: Language and Elements*. Helsinki: University of Art and Design.

March, S. (Director). (2005). *El surgimiento de los robots*. España: Paidós Pearson Educación.

Bibliografía complementaria:

AA.VV. (2008) *Nowhere /now / here. Explorando las nuevas líneas de investigación en el diseño contemporáneo*. España: Centro de Arte y Creación Industrial.

Cortés, J. & Martínez, A. (1996.) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder

Marchan, S. (2001). *Del arte objetual al arte concepto*. Madrid: Ed. Akal.

Marín, S. (2006). *Imágenes de la imaginación*. México: Fondo Editorial Tierra Adentro. CONACULTA.

Martel, R. (2008). *Arte acción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Ediciones del Lirio.

Martín, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. España: Ed. Gedisa.

Martínez, L. (1996). *Diccionario de filosofía*. Colombia: Ed. Panamericana.

Mejía, I. (2005). *El cuerpo post-humano*. México: UNAM.

Meneguzzo, M. (2005). *El siglo XX, Arte Contemporáneo*. Barcelona: Ed. Electa.

Meyer, U. (1972). *Conceptual Art*. Nueva York: Dutton.

Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morgan, C. (2003). *Del arte a la idea. Ensayos sobre arte conceptual*. Madrid: Editorial Akal.

Mukarovský, J. (1975). *Escritos de estética y semiótica del arte*. España: Ed. Gustavo Gilli.

Müller, M. y Halder, A. (1981) *Breve diccionario de filosofía*. Barcelo: Ed. Heder.

Nasio, D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós

Osborne, P. (2006). *Arte Conceptual*. Hong Hong: Ed Phaidon.

Picazo, G. (1993). *Estudios sobre performance*. España: Junta de Andalucía.

Prada, M. (2001). *La apropiación posmoderna. Arte y práctica apropiacionista. Teoría de la Posmodernidad*. España: Editorial Fundamentos.

Quéau, P. (1995). *Lo virtual virtudes y vértigos*. España: Ed. Paidós.

Rikalde-Izagirre, J. (1995). *Video. Un soporte temporal para el arte*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco

Ruhrberg, T. et al. (2005). *Arte del siglo XX. vol. dos*. India: Editorial Tashen.

Rush, M. (2005). *New Media in art*. Singapur: Ed. Thames and Hudson.

Salazar, M. (2012). *Bocetando con la línea del tiempo en la no clase de dibujo. Introducción al performance*. Tesis de Maestría en Artes Visuales. México: UNAM-ENAP.

Salazar, M. (2008). *El performance dibujístico. El performance como apoyo didáctico en la asignatura de dibujo*. Tesis de licenciatura. Comunicación Gráfica. México: E.N.A.P.-U.N.A.M.

Soláns, P. (2000). *Accionismo vienés*. Madrid: Ed. Nerea

Soltero, G. (2009). *Hipertexto. La tempestad. Volumen 11. Número 67. Publicación bimestral*. México: Editorial Periscopio Media.

Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Ed. Akal.

Souriau, E. (1998). *Diccionario de Estética*. Madrid. Ed. Akal.

Stafford, B. M. (2001). *Visual Analogy: consciousness as the art connecting*. England: Ed. MIT Press.

Stangos, N. (1994). *Conceptos de arte moderno*. España: Alianza Editorial.

Subirats, E. (2007). *Las estrategias del espectáculo*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. ED. Senderos.

Tapia, A. (1990). *La retórica a la imagen*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Taylor, D. & Fuentes, M. (2011) *Estudios avanzados sobre Performance*. México: Fondo de Cultura Económica

Thomas, K. (1987) *Diccionario de arte actual*. Barcelona: Editorial Labor.

Tribee, M. & Reena J. (2006). *Arte y nuevas tecnologías*. Barcelona: Ed. Tashen.

Vaughan, T. (2008). *Multimedia: Making it work*. U.S.A: Mc Graw Hill.

Warr, T. (2006). El cuerpo del artista. Hong Kong: Ed. Phaidon.		
Zavala, L. & Zavala, H. (2000). El arte en cuestión. Conversaciones. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.		
Sugerencias didácticas:		Mecanismos de evaluación del aprendizaje:
Exposición oral	(x)	Exámenes parciales ()
Exposición audiovisual	(x)	Examen final escrito ()
Ejercicios dentro de clase	(x)	Trabajos y tareas fuera del aula (x)
Ejercicios fuera del aula	(x)	Exposición de seminarios por los alumnos ()
Seminarios	()	Participación en clase (x)
Lecturas obligatorias	(x)	Asistencia (x)
Trabajo de investigación	(x)	Seminario ()
Prácticas de taller o laboratorio	(x)	Otras: Evaluación de proyecto (x)
Prácticas de campo	()	
Otras: Aprendizaje basado en proyectos	(x)	
Perfil profesiográfico:		
Licenciado en Diseño Gráfico, Comunicación Visual o en Diseño y Comunicación Visual con experiencia docente.		



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
PLAN DE ESTUDIOS DE LAS LICENCIATURAS EN
ARTES VISUALES
Programa de la asignatura

Performance y Tecnología

Clave:	Semestre: 3° a 8°	Campo de conocimiento: Desarrollo Profesional	No. Créditos: 4
Carácter: Optativa	Horas		Horas por semana
Tipo: Teórico-Práctica	Teoría: 1	Práctica: 2	Total de Horas 3 48
Modalidad: Curso	Duración del programa: 16 semanas		

Seriación: No (x) Sí () Obligatoria () Indicativa ()

Asignatura antecedente: Ninguna.

Asignatura subsecuente: Ninguna.

Objetivo general:

Analizar las posibilidades ofrecidas por la tecnología en la producción teórico-práctica de una pieza de performance para aplicarlos en el diseño y elaboración de proyectos en esta disciplina.

Objetivos específicos:

1. Analizar las estrategias para la interpretación de conceptos a partir del performance.
2. Explorar las posibilidades discursivas de los soportes tecnológicos en la producción de un performance.
3. Identificar los elementos discursivos proporcionados por diversos soportes tecnológicos.
4. Desarrollar el planteamiento teórico de una pieza de performance mediante un soporte tecnológico.
5. Diseñar y desarrollar una pieza de performance apoyada con soportes tecnológicos.

Índice Temático			
Unidad	Tema	Horas	
		Teóricas	Prácticas
1	Performance y tecnología	1	2
2	Cuerpo, tiempo, espacio, espectador y tecnología	1	2
3	Performance en video	2	4
4	Live cinema	2	4
5	Performance multimedia	2	4
6	Performance Net o Webformance	2	4
7	Marionetas tecnológicas	2	4
8	Construcción del performance	2	4
9	El trabajo en colectivo	2	4
Total de horas:		16	32
Suma total de horas:		48	

Contenido Temático	
Unidad	Temas y subtemas
1	Performance y tecnología 1.1 Acción y tecnología. 1.2 La tecnología y el performance.
2	Cuerpo, tiempo, espacio, espectador y tecnología 2.1 Metaformance: La performance vestida, la performance disfrazada. 2.1.1 Tecnología y metaformance. 2.1.2 Metaformance y cuerpo. 2.1.3 Metaformance e identidad. 2.1.4 Metaformance y espectador. 2.1.5 Metaformance y espacio. 2.1.6 Metaformance y proceso. 2.1.7 Metaformance y medios múltiples. 2.1.8 Metaformance y deconstrucción.
3	Performance en video 3.1 Video performance, infoperformance: De la documentación a la creación virtual 3.1.1 La documentación de la acción en video. 3.1.2 La acción diferida en la documentación. 3.1.3 El video y la documentación. 3.1.4 La documentación en video como creación. 3.1.5 La acción diferida y el video. 3.1.6 El video y la televisión. 3.1.7 Video performance y proceso. 3.1.8 La documentación de la realidad y la creación de la realidad. 3.1.9 El infoperformance a partir del video digital.
4	Live Cinema 4.1 Acción y Live cinema
5	Performance multimedia 5.1 Performance multimedia, del collage al trasplante. 5.1.1 Antecedentes del performance multimedia. 5.1.2 El performance multimedia y el collage. 5.1.3 El todo como objeto de interpretación. 5.1.4 El performance multimedia y la evolución de la tecnología. 5.1.5 El Performance multimedia y su relación con el performance tradicional. 5.1.6 El performance multimedia y el teatro. 5.1.7 La acción diferida en el performance multimedia.
6	Performance Net o Webformance. 6.1 De la multimedia al hipermedia. 6.1.1 Webformance y multimedia. 6.1.2 Webformance e hipermedia. 6.1.3 Webformance, hipertexto e interactividad. 6.1.4 Webformance, espacio, tiempo, espectador y cuerpo. 6.1.5 Webformance e identidad.
7	Marionetas tecnológicas 7.1 La extensión y representantes. 7.1.1 Las prótesis 7.1.2 El avatar: El cuerpo virtual 7.1.3 El robot: La máquina como representante humano

8	<p>Construcción del performance</p> <p>8.1 El guión.</p> <p style="padding-left: 20px;">8.1.1 Diferentes tipos de guión.</p> <p style="padding-left: 20px;">8.1.2 El guión tipo historieta.</p> <p style="padding-left: 20px;">8.1.3 El story board.</p> <p style="padding-left: 20px;">8.1.4 El guión multimedia.</p> <p>8.2 Construcción de objetos.</p> <p>8.3 Objetos virtuales.</p> <p>8.4 Trabajo multimedia.</p> <p>8.5 El proceso de la máquina.</p>
9	<p>El trabajo en colectivo</p> <p>9.1 Distribución de las actividades.</p> <p>9.2 Interrelación con otras áreas de conocimiento.</p> <p>9.3 Valoración de los resultados.</p>

Bibliografía básica:

- AA.VV. (2000). *Fresh Cream. Contemporary Art in Culture*. China: Phaidon.
- Aznar, S. (2000) *El arte de acción*. Madrid. Ed. Nerea.
- Bachelard, G. (2006). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baigorri, L. (1997). *El video y las vanguardias históricas*. España: Ediciones Universitat de Barcelona. Departament de Disseny i Imatge.
- Baudrillard, J. (2006). *El complot del arte*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Bello, K. (2006). P3RFOM4NC3. México: Impreso en los talleres de El Sol de México, número 3. Septiembre –octubre.
- Berenguer, F. (2007). I Simposio, las nuevas tecnologías y su inserción en la plástica tradicional. México: UNAM.
- Beristain, H. (2003). *Diccionario de retórica y poética*. México: Ed. Porrúa.
- Blanck-Cerejido, F & Cerejido, M. (2004). *La vida el tiempo y la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanck-Cerejido, F.-& Cerejido, M. (2004). *La vida, el tiempo y la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Argentina: Nicolás. Adriana Hidalgo editora.
- Brimfiel, M. (2011) *This is Performance Art*. London: Black dog publishing
- Calabresse, O. (1997). *El lenguaje del arte*. España: Ed. Paidós.
- Calabresse, O. (1987). *La Era Neobarroca*. Madrid: Ed. Cátedra
- Caro, A. & Islas, O. (2008). *Second life. Invéntese una vida digital y conviva con ella*. México: Ed. Alfaomega.
- Chanquia, D. (1998). *Lo enunciable y lo visible*. México: Ed. Punto de Fuga. Centro Nacional de las Artes.
- Chellet, M. E. (2001). *El performance ¿Arte para todos?* México: Revista Generación. Año XIV, Tercera época, número 43.
- Cibert@RT. *Tecnologías. Multiplicidad y consideraciones actuales en torno a la realidad virtual*. (1996). Valencia. Editores Ciber@RT Facultad de Bellas Artes de Saint Charles.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen Movimiento*. España: Ediciones Paidós
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología*. México: Siglo XXI
- Discovery Channel. EEUU: Miramax Film Home Entertainment. Darren King Production.
- Dorfles, G. (1986). *El devenir de las artes*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Foster, H. (1999). *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.
- Foster, H. (Selección) –Baudillard et al. (1988). *Posmodernidad*. Barcelona: Ed Kairós
- Freeland, C. (2006). *Pero ¿ésto es arte?* España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Fricke, Ruhrberg, Schneckeburger y Hunnet. (2005). *Arte del siglo XX. Volumen II*. India: Ed. Tashen.

- Gianetti, C. (2000). Meced Electronic Journal, número 5.
- Giannetti, C. (1995). Media Cultura. España: Editorial Claudia Giannetti.
- Gifford, C. (2008). Robots. Madrid: Editorial Everest.
- Golberg, R. L. Performance art desde el futurismo hasta el presente. (1996) Barcelona: Ed. Destino.
- Gómez-Peña, G. & Sifuentes, R. (2011). Exercises for rebel artists
- González Ochoa, C. (2007). El significado del diseño y la construcción del entorno. México: Ed. Designio.
- Goutman, A. (1995). Estudios para una semiótica del espectáculo. México: UNAM
- Gubert, R. (2000). El eros electrónico. Madrid: Ed. Taurus
- Guiraud, P. 1986). El Lenguaje del Cuerpo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Guiraud, P. (1985). La Semiología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joyanes, L. (1997). Cibersociedad, los retos sociales ante un nuevo mundo digital. México. Ed Mc Graw Hill.
- Juanes, J. (2002). Más allá del arte conceptual. México: Ediciones sin Nombre. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Juanes, J. (2010). Territorios del arte contemporáneo. México: Editorial Itaca. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Kasther, J. (2005). Land arte y arte medioambiental. Hong Hong: Ed. Phaidon.
- Kristeva, J. (1961). Semiótica 2. España. Editorial Fundamentos.
- Lévy, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? España: Paidós.
- Linares, M. J. (2002). El guión, elementos, formatos y estructuras. México: Pearson Educación.
- Lizarazo Arias, D. (2004). Iconos figuraciones sueños. Hermenéutica de las imágenes. México: Siglo XXI editores.
- Lucie-Smith, E. (1994). Race, sex and gender in contemporary art. The Rise of Minority Culture. Singapore: Art Books International.
- Lucie-Smith, E. (1979). Movimientos en el arte desde 1945. Inglaterra: Emecé editores.
- Makela, M. (2006). Live Cinema: Language and Elements. Helsinki: University of Art and Design.
- March, S. (Director). (2005). El surgimiento de los robots.
- Marchan Fiz, S. (2001). Del arte objetual al arte concepto. Madrid: Ed. Akal.
- Marín, S. (2006). Imágenes de la imaginación. México: Fondo Editorial Tierra Adentro. CONACULTA.
- Martel, R. (2008). Arte acción. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Ediciones del Lirio.
- Martín, F. (2002). Contribuciones para una antropología del diseño. España: Ed. Gedisa.
- Mejía, I. (2005). El cuerpo post-humano. México: UNAM.
- Meneguzzo, M. (2005). El siglo XX, Arte Contemporáneo. Barcelona: Ed. Electa.
- Meyer, U. (1972). Conceptual Art. Nueva York: Dutton.
- Michaud, Y. (2007). El arte en estado gaseoso. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgan, R. C. (2003). Del arte a la idea. Ensayos sobre arte conceptual. Madrid: Editorial Akal.
- Mukarovský, J. (1975). Escritos de estética y semiótica del arte. España: Ed. Gustavo Gilli.
- Nasio, J. D. (2008). Mi cuerpo y sus imágenes. Buenos Aires: Paidós
- Osborne, P. (2006). Arte Conceptual. Hong Hong: Ed Phaidon.
- Picazo, G. (1993). Estudios sobre performance. España: Junta de Andalucía.
- Prada, J. M. (2001). La apropiación posmoderna. Arte y práctica apropiacionista. Teoría de la posmodernidad. España: Editorial Fundamentos.
- Quéau P. (1995). Lo virtual virtudes y vértigos. España: Ed. Paidós.
- Radical Performance Pedagogy. Canada: Ed. Routledge.
- Rikalde-Izaguirre, J. (1995). "Video. Un soporte temporal para el arte". Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco
- Ruhrberg et al. (2005). Arte del siglo XX. Vol. dos. India: Editorial Tashen.
- Rush, M. (2005). New Media in Art. Singapur: Ed. Thames and Hudson.
- Salazar, L. M. (2008). El performance dibujístico. El performance como apoyo didáctico en la asignatura de dibujo. Tesis de licenciatura. Comunicación Gráfica. México: E.N.A.P. - U.N.A.M.
- Salazar, L. M. (2012). Bocetando con la línea del tiempo en la no clase de dibujo. Introducción al performance. Tesis de Maestría en Artes Visuales. México: E.N.A.P. - U.N.A.M.

<p>Soláns, P. (2000). Accionismo vienés. Madrid: Ed. Nerea.</p> <p>Soltero, G. (2009). Hipertexto. La tempestad. Volumen 11. Número 67. Publicación bimestral. México: Editorial Periscopio Media. Agosto del 2009.</p> <p>Souriau, E. (1998). Diccionario Akal de Estética. Madrid: Ed. Akal.</p> <p>Stafford, B. M. (2001). Visual Analogy: consciousness as the art connecting. England: Ed. MIT Press.</p> <p>Subirats, E. (2007). Las estrategias del espectáculo. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. ED. Senderos.</p> <p>Tapia, A. (1990). La retórica a la imagen. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.</p> <p>Taylor, D. & Fuentes, M. (2011) Estudios avanzados sobre Performance. México: Fondo de Cultura Económica</p> <p>Thomas, K. (1987). Diccionario de arte actual. Barcelona: Editorial Labor.</p> <p>Tribee, M. & Reena, J. (2006). Arte y nuevas tecnologías. Barcelona: Ed. Tashen.</p> <p>Vaughan, T. (2008). Multimedia: Making it work. U.S.A: Mc Graw Hill.</p> <p>Warr, T. (2006). El cuerpo del artista. Hong Hong: Ed. Phaidon.</p> <p>Zavala, L. & Zavala, H. (2000). El arte en cuestión. Conversaciones. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.</p>	
<p>Bibliografía complementaria:</p> <p>Cortés Morató, J & Martínez Riu, A. (1996). Diccionario de Filosofía en CD-ROM. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.</p> <p>Martínez Echeverri, L. (1996). Diccionario de Filosofía. Colombia: Ed. Panamericana.</p> <p>Müller, M. y Halder, A. (1981). Breve diccionario de filosofía. Ed. Heder.</p> <p>Souriau, E. (1998). Diccionario de estética. Madrid. Ed. Akal.</p> <p>Stangos, N. (1994). Conceptos de arte moderno. España: Alianza Editorial.</p>	
<p>Sugerencias didácticas:</p> <p>Exposición oral (x)</p> <p>Exposición audiovisual (x)</p> <p>Ejercicios dentro de clase (x)</p> <p>Ejercicios fuera del aula (x)</p> <p>Seminarios ()</p> <p>Lecturas obligatorias (x)</p> <p>Trabajo de investigación ()</p> <p>Prácticas de taller o laboratorio (x)</p> <p>Prácticas de campo (x)</p> <p>Otras: Aprendizaje basado en proyectos (x)</p>	<p>Mecanismos de evaluación del aprendizaje:</p> <p>Exámenes parciales ()</p> <p>Examen final escrito ()</p> <p>Trabajos y tareas fuera del aula (x)</p> <p>Exposición de seminarios por los alumnos ()</p> <p>Participación en clase (x)</p> <p>Asistencia (x)</p> <p>Seminario ()</p> <p>Otras: Evaluación de proyecto (x)</p>
<p>Perfil profesiográfico:</p> <p>Licenciado en Diseño Gráfico, Comunicación Visual o en Diseño y Comunicación Visual con experiencia docente.</p>	

Anexo 2. México, país megadiverso. México potencia cultural

México, país latinoamericano, multicultural y megadiverso con problemáticas de violencia e inequidades es un país que se percibe en el extranjero como exótico, emergente y dependiente.²⁹⁶ La estética dialógica/performativa en relación a estas particularidades, puede ser de provecho pues por un lado rescata el elemento en que México es potencia, como la diversidad cultural, pero también en relación a la violencia como elemento presente, se convierte en espacio de conflicto constante. El diálogo como elemento estético y valor a desarrollar en las diferentes identidades procuraría las herramientas, tanto para el reconocimiento de oportunidades de diálogo, como el reconocimiento de situaciones de conflicto y los discursos que se desprenden de ambos sucesos.

La diversidad es un valor en una cultura, sus diversos grupos que la conforman (institucionalizados e instituyentes), sean dentro de una ciudad con sus expresiones emergentes, en sus grupos étnicos, en grupos reconocidos, como excluidos o desconocidos y que tiene estéticas propias. La “Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural”²⁹⁷ del 2011, da importancia a estas manifestaciones consideradas como parte del capital cultural, que debe resguardarse y desarrollarse como patrimonio de la humanidad.

Reconocer la diversidad de grupos que la conforman un espacio, le otorga un lugar especial. A México Si se agrega la diversidad de climas, que proporcionan una variedad de plantas y animales, permite establecer relaciones que se particularizan dentro de esta diversidad. Las ciudades del norte, con sus climas desérticos crean condiciones de vida diferente a las del sur, en contraste con la exuberancia de la selva. Hacia el norte, la vecindad con países de habla inglesa, al sur, puente entre naciones latinoamericanas. Posición que ofrece una serie de relaciones muy particulares, a nivel mundial. La cultura, como pretexto estético es un campo fértil en un país con estas particularidades, desde donde establecer relaciones con otros imaginarios, promoverlos, desarrollarlos, como estrategia para desarrollar una cultura diversa que los amalgama. El arte, el diseño y las artesanías, se convierten en campo de exploración constante en estos espacios, desde una relacionalidad que complejiza referentes, saberes y memorias. No se trata únicamente de un aspecto étnico, con sus formas culturales particulares, sino también de los

²⁹⁶ César Villanueva Rivas. *La imagen de México en el mundo. 2006-20015*. Fondo de Ciencia Básica SEP-CONACIT y el Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C. , FICSAC, de la Universidad Iberoamericana. México, 2016.

²⁹⁷ UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). *Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*. 2 de Noviembre 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

grupos que surgen en espacios urbanos y que proponen estas variaciones en la forma de entender la cultura; así como de las mezclas que surgen de todos ellos.



Imagen 10. Países con mayor diversidad biológica.²⁹⁸

México es uno de los 12 países megadiversos²⁹⁹, su posición geográfica le permite tener abundancia de ambientes, suelos y climas³⁰⁰.

Como resultado México también cuenta con una enorme diversidad biológica. México, en potencia en biodiversidad, pues ocupa a nivel mundial, el tercer lugar.³⁰¹

²⁹⁸ Revista Mexicana de Biodiversidad 2013 <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>

²⁹⁹México es considerado un país “megadiverso”, ya que forma parte del selecto grupo de naciones poseedoras de la mayor cantidad y diversidad de animales y plantas, casi el 70% de la diversidad mundial de especies. Para algunos autores el grupo lo integran 12 países: México, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Congo, Madagascar, China, India, Malasia, Indonesia y Australia. Otros, suben la lista a más de 17, añadiendo a Papúa Nueva Guinea, Sudáfrica, Estados Unidos, Filipinas y Venezuela. México es uno de los tres países megadiversos (junto con Estados Unidos y Colombia) con litorales tanto en el Atlántico como en el Pacífico. Comisión Nacional para el conocimiento y Uso de la Biodiversidad. *¿Qué es un país megadiverso?*. México: Biodiversidad mexicana. 2012. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>.

³⁰⁰Posición geográfica: muchos se encuentran en la zona tropical en donde existe mayor diversidad de especies. El trópico de Cáncer (23° 26' 22' ') atraviesa México que se extiende de los 32° Norte (Baja California Norte) a los 14° Norte (Chiapas). Diversidad de paisajes: la complejidad de los paisajes con montañas, confieren diversidad de ambientes, de suelos y de climas. México es un país eminentemente montañoso. Además está rodeado de mares. Aislamiento: la separación de islas y continentes ha permitido el desarrollo de floras y faunas únicas. En México se conjuntan la fauna y flora de dos continentes que estuvieron mucho tiempo aislados (Norteamérica y Sudamérica). Tamaño: a mayor tamaño, mayor diversidad de paisajes y de especies. México ocupa el lugar número 14 de acuerdo a su tamaño (1,972,550 km²). Historia evolutiva: Algunos países se encuentran en zonas de contacto entre dos regiones biogeográficas en donde se mezclan faunas y floras con diferentes historias. En México confluyen la zona neártica y la neotropical. Cultura: A pesar de que el desarrollo de la cultura es reciente en relación a la formación de las especies, la domesticación de plantas y animales ha contribuido a la riqueza natural. En México se hablan 66 lenguas indígenas además de muchas variantes y es uno de los principales centros de domesticación en el mundo. Comisión Nacional para el conocimiento y Uso de la Biodiversidad. *¿Qué es un país megadiverso?*. México: Biodiversidad mexicana. 2012. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>.

La importancia de este dato, es que la diversidad biológica y diversidad biocultural están estrechamente ligadas. Por lo que, a una mayor diversidad biológica, genera una mayor diversidad cultural, conocida como diversidad biocultural.

La diversidad biológica se entiende como la variabilidad de vida en todas sus formas, niveles y combinaciones en los ecosistemas, especies y material genético, de acuerdo al Convenio Mundial de Diversidad Biológica (Turnes, 2008). Mientras que la “diversidad biocultural” es entendida como la relación entre la diversidad biológica y la cultura; recuperando la visión de la cultura como parte de la naturaleza, intrínseco y derivada de ella. En este concepto convergen dos subsistemas fundamentales: el sociocultural y el natural-ecológico (BioAndes, 2009).³⁰²

No es de extrañar que en esta relación entre entorno y cultura sea también uno de los países con mayor diversidad cultural (octavo lugar después de la India). México es una potencia en diversidad cultural.³⁰³

³⁰¹ México es el tercer país con mayor diversidad biológica del mundo, no sólo por ser poseedor de un alto número de especies, sino también por su amplia variedad de ecosistemas. Se estima que en nuestro país se encuentra el 12% de la biodiversidad total del planeta, lo que representa el compromiso de conservar a un gran número de mamíferos, aves, reptiles, peces, anfibios y plantas. Esta mega diversidad es el resultado de la compleja orografía y de los diversos climas que se encuentran a lo largo del territorio nacional. Asimismo, la ubicación geográfica de México hace que se distinga por ser un territorio de unión entre dos importantes zonas biogeográficas: la Neártica y la Neotropical. De la región Neártica proceden especies típicas de los climas fríos, en contraste con la zona Neotropical, donde predominan la flora y fauna con afinidad tropical. A nivel mundial, México ocupa el segundo lugar en riqueza de reptiles, el tercero en mamíferos, el cuarto en anfibios, el quinto en plantas vasculares y el octavo en aves. En Latinoamérica, es uno de los países con mayor biodiversidad marina; en sus más de 11 mil kilómetros de litorales pueden encontrarse ecosistemas enteramente marinos, como los arrecifes de coral, las lagunas costeras o los estuarios, donde confluyen el agua dulce de los ríos y la salada de los mares.

Otro hecho importante es que la biodiversidad de nuestro país se caracteriza por ser endémica, es decir, que no existe en otro lugar. Aproximadamente el 57% de las especies de reptiles, el 50% de plantas y el 32% de los mamíferos son de este tipo, por lo que si desaparecieran de México, lo harían también del planeta.

UNAM-Secretaría de Asuntos Internacionales. *México es el tercer país con mayor biodiversidad en el mundo*. Dirección General de Comunicación Social. UNAM. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. Martes, 21 de Julio de 2015. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.internacionales.pri.org.mx/SabiasQue/Sabias.aspx?y=5262>

³⁰²Vladimir Morales y Miguel Chirveches. *Gestión sustentable de la diversidad biocultural. Estrategias y metodologías de incidencia política para vivir bien*. Bolivia: Plural editores 2010.

³⁰³ Una de las fuentes de mayor riqueza en el mundo se encuentra precisamente en la diversidad cultural, fuente de conocimientos, desarrollo artístico y visiones del mundo. No obstante, esta riqueza cultural se ha convertido en fuente de sangrientos conflictos, derivado del desconocimiento, el avasallamiento y la imposición de culturas. Sin duda, el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales es indispensable en el marco de las transformaciones mundiales. El fomento y respeto de las diferencias culturales debe erigirse en un valor de las sociedades democráticas. Así, en el contexto de la globalización económica, y de una aparente homogeneización mundial en todos los ámbitos (económica, política e incluso cultural), la diversidad cultural debe ser preservada, reconocida y respetada en aras de

México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con la mayor cantidad de pueblos indígenas y tiene la población indígena más numerosa del Continente Americano. De acuerdo a los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en México y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a 2010 existen 62 pueblos indígenas, con una población estimada en 14 millones 172 mil 483 personas, lo que significa cerca del 12.5% del total de la población nacional. Sin embargo, el reconocimiento de la multiculturalidad de nuestro país data de la década de los noventa, debido a que tradicionalmente se impulsó una política de integración para los pueblos indígenas.³⁰⁴

En la búsqueda de la equidad e integración se realizó una aculturación de los pueblos indígenas, prohibiéndoseles el uso de sus idiomas, de sus costumbres religiosas y sometiéndolas a autoridades mestizas que no entendían el contexto cultural, los cuales impusieron un orden cultural en aras de una modernidad que tomaba como base de este proyecto una ideología francesa de igualdad.³⁰⁵

la convivencia nacional e internacional. Únicamente el 10% de los 193 Estados en el planeta son étnicamente homogéneos, lo que significa la existencia de aproximadamente seis mil grupos étnicos y naciones diferentes a nivel mundial. México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas y es también el primer país latinoamericano en reconocerse como “nación multicultural” resultado, en mucho, de las exigencias desatadas con el movimiento indígena zapatista de 1994. Ello refuerza el carácter democrático de su sistema político en la medida en que se han reconocido los derechos de los diferentes grupos étnicos del país. UNESCO. “México una nación multicultural”. FUDSA. Pág. 41. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.fusda.org/Revista25-26MEXICO%20UNA%20NACION%20MULTICULTURAL.pdf>

³⁰⁴ UNESCO. “México una nación multicultural”. FUDSA. Pág. 53. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.fusda.org/Revista25-26MEXICO%20UNA%20NACION%20MULTICULTURAL.pdf>

³⁰⁵ El Estado mexicano, heredero de la doctrina liberal de la ilustración y del liberalismo francés, asumió desde sus orígenes el discurso de igualdad de la ciudadanía universal, que reivindica la unicidad del derecho y pone el acento de la personalidad jurídica en el individuo. La triada un pueblo/un territorio/una cultura, como pre requisito para la conformación del Estado, fue el proyecto para el cual se impulsó la política de aculturación e integración de los pueblos indígenas a una cultura nacional homogénea y mestiza. En nombre de la igualdad y de la necesidad de construir una nación moderna, se le negó a los pueblos indígenas el derecho de hablar sus propios idiomas y se impuso el castellano como lengua única; se les implantaron leyes que no entendían y que no consideraban el contexto cultural de los acusados; se deslegitimó la autoridad de sus instituciones político-religiosas, imponiéndoseles autoridades municipales mestizas que concentraban el poder político y económico de regiones enteras. Todas estas imposiciones se hicieron en nombre del “derecho a la igualdad”. Todos los mexicanos debían ser tratados como iguales, sin considerar las diferencias culturales, económicas y sociales que subsumía esta ciudadanía formal impuesta a través de la ley. Rosalva Aída Hernández. *Diferentes pero Iguales: los Pueblos Indígenas en México y el Acceso a la Justicia*. Proyecto sobre la Reforma de la Administración de Justicia en México. Conferencia. Centro de Estudios México-Estados Unidos, La Jolla, California. Mayo del 2003. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://escholarship.org/uc/item/3gj7c59g>

	País	Plantas vasculares	Mamíferos	Aves	Reptiles	Anfibios
Lugar de México		5	3	11*	2	5
	Brasil	56,215	648*	1,712	630	779
	Colombia	48,000	456	1,815	520	634
	China	32,200	502	1,221	387	334
	Indonesia	29,375	670*	1,604	511	300
	México	21,989*- 23,424	564*	1123-1150*	864*	376*
	Venezuela	21,073	353	1,392	293	315
	Ecuador	21,000	271	1,559	374	462
	Perú	17,144	441	1,781	298	420
	Australia	15,638	376	851	880	224
	Madagascar	9,505	165	262	300	234
	Congo	6,000	166	597	268	216

Cuadro 13. Lugar que ocupa México entre los países con mayor biodiversidad. ³⁰⁶

El daño cultural de este mal entendido derecho a la igualdad, lo que produjo fue precisamente lo contrario, una desigualdad y un menosprecio en la deslegitimación de sus expresiones culturales, sus saberes y expresiones estéticas. La relación con el entorno genera una relación particular con la realidad, la diversidad de climas que tiene México ha producido una diversidad de expresiones culturales. el problema de la aculturación es que rompe esta relación con el entorno. El cuerpo biológico, en relación con el entorno, pierde los vínculos con la naturaleza,³⁰⁷ y desde este punto su relación

³⁰⁶ Tomado de: Posición de México con respecto a otros países megadiversos. Llorente-Bousquets, J., y S. Ocegueda.. "Estado del conocimiento de la biota, en Capital natural de México". vol. I: Conocimiento actual de la biodiversidad. . Revista Mexicana de Biodiversidad 2013. México: Conabio, 2008. pp. 283-322 <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>.

³⁰⁷ Antes que entes sociales, los seres humanos fuimos, somos y seguiremos siendo una especie biológica más dentro el concierto de la diversidad natural conformada por millones de organismos, pues a su esencia animal se le ha sumado, sin sustituirla, su estirpe social. Los seres humanos somos esencialmente «animales sociales» que siguen existiendo en razón no sólo de sus vínculos societarios, sino de sus vínculos con la naturaleza, una dependencia que es tan universal como eterna. Víctor M. Toledo y Narciso Barrera-Bassols. La memoria biocultural. La importancia ecológica de Las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas. (Barcelona: Icaria editorial, S.A. Primera edición: octubre 2008). 15

con la cultura endémica, lo que incide en una extinción de formas alternas de entender la realidad, con la repercusión de pérdida de saberes.

La diversidad biocultural establece una relación con la diversidad biológica, esto significa que, en un espacio diverso, se generan diversas culturas; estableciendo una situación en que una cultura es resultado de esta relación.³⁰⁸

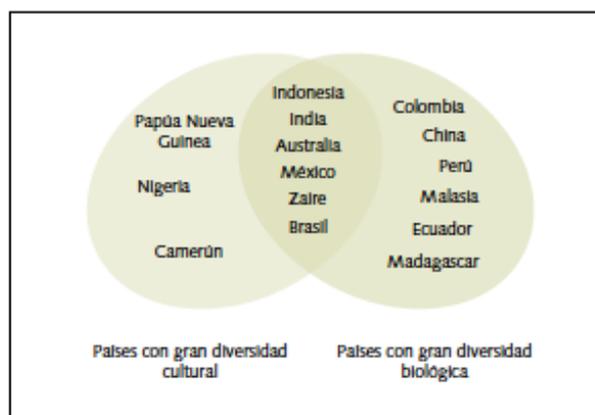


Imagen 11. Países con gran diversidad cultural.³⁰⁹

La posibilidad de que el hombre se haya diseminado por todo el mundo, sobre vivido y desarrollado como especie, se debe a esta diversificación en las formas culturales.³¹⁰ Diversidad cultural implica una diversidad para entender y explicar la realidad, producto de diversificación de las formas culturales a partir de la relación con el medio ambiente. “Diversificar es el acto de darles forma o cualidades a determinados elementos, para incrementar la variedad de una cierta realidad. La diversidad exalta la variedad, la heterogeneidad y la multiplicidad y es lo opuesto a la uniformidad.”³¹¹

³⁰⁸Diversidad Biocultural: Relación entre la diversidad biológica y la cultura; lo biocultural recupera la cosmovisión originaria de no ver la cultura como algo aparte de la naturaleza, sino como algo intrínseco y derivada de ella (en base a). Vladimir Morales y Miguel Chirveches. *Gestión sustentable de la diversidad biocultural. Estrategias y metodologías de incidencia política para vivir bien*. (Bolivia: Plural editores 2010),15.

³⁰⁹ Eckart Boege, et al. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.16

³¹⁰Si el *Homo sapiens* ha logrado permanecer, colonizar y expandir su presencia en la Tierra, ello se debe a su habilidad para reconocer y aprovechar los elementos y procesos del mundo natural, un universo caracterizado por una característica esencial: la diversidad. Esta habilidad ha sido posible por la permanencia de una memoria, individual y colectiva, que se logró extender por las diferentes configuraciones societarias que formaron la especie humana. Este rasgo, evolutivamente ventajoso de la especie humana, se ha visto limitado, soslayado, olvidado o tácitamente negado con el advenimiento de la modernidad... Víctor M. Toledo, Narciso Barrera-Bassols. *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas* (Barcelona: Icaria editorial, S.A. Primera edición: octubre 2008). 15

³¹¹Víctor M. Toledo y Narciso Barrera-Bassols. *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas*. (Barcelona: Icaria editorial, S.A. Primera edición: octubre 2008).16.

“...la diversificación es sinónimo de evolución. En la actualidad, es posible identificar en el planeta dos tipos principales de diversidad, la biológica y la cultural”³¹², que genera relaciones con aspectos sociales, sino también con aspectos físico-biológicos. La diversidad biocultural es compleja³¹³ lo que, a su vez en el aspecto performativo, enriquece las posibilidades de expresión estética.

Después de Europa, México es el país más visitado, pues tiene un enorme patrimonio cultural, tangible e intangible. Desarrollar este aspecto es esencial para el desarrollo tanto del país en lo económico, como en lo estético.

La relación entre artistas y diseñadores, junto a los artesanos, permite desarrollar y formas y productos que guardan relación con ese patrimonio. El artista y diseñador que únicamente miran hacia afuera del país, pierden una parte importante en el estudio de un entorno tan rico como lo es México.

México que tiene los elementos para ser una potencia en las industrias culturales, de ahí la importancia del performance, por su relación con la cultura, como parte integral en la educación estética, para entender, valorar y desarrollar, la riqueza de un entorno tan peculiar y diverso.

³¹²Víctor M. Toledo y Narciso Barrera-Bassols. La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas. (Barcelona: Icaria editorial, S.A. Primera edición: octubre 2008).16.

³¹³La diversidad biocultural. La descripción de los principales procesos de diversificación realizado en las secciones anteriores, pone de manifiesto los estrechos vínculos entre varios procesos de diversificación y, específicamente, entre la diversidad biológica, genética, lingüística, cognitiva, agrícola y paisajística. Todas en su conjunto conforman el complejo biológico-cultural originado históricamente y que es producto de los miles de años de interacción entre las culturas y sus ambientes naturales. La expansión geográfica de la especie humana fue posible gracias a su capacidad de adaptarse a las particularidades de cada hábitat del planeta y sobre todo, por el reconocimiento y la apropiación adecuada de la diversidad biológica contenida en cada uno de los paisajes. Por lo tanto, es posible afirmar que la diversificación de los seres humanos se fundamentó en la diversificación biológica agrícola y paisajística. Este proceso de carácter simbiótico o co-evolutivo se llevó a cabo gracias a la habilidad de la mente humana para aprovechar las particularidades y singularidades de cada paisaje del entorno local, en función de las necesidades materiales y espirituales de los diferentes grupos humanos.

Víctor M. Toledo y Narciso Barrera-Bassols. La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas. (Barcelona: Icaria editorial, S.A. Primera edición: octubre 2008). 25.

Anexo 3. El taller de las perversiones

Luis Mauricio Salazar. "El taller de las perversiones". Revista Arte Diseño. Revista de la Facultad de artes y diseño de la UNAM. ISSN2448-6752. Agosto 2017. pp. 73-77.



EL TALLER DE LAS PERVERSIONES

The Workshop of the perversions

Fecha de recepción: 26 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2017

Luis Mauricio **Salazar***

Desde la premisa: "La vivencia del arte no es reconocible sociológicamente como puramente estética, sino casi siempre como una vivencia orientada socialmente",¹ se plantea a la educación como actividad social estética, que contribuye a la construcción, interpretación y valoración de lo que es arte, repercutiendo en su producción y asimilación cultural. Cada época expresa en sus objetos artísticos una serie de paradigmas, así cada una de las prácticas utilizadas en la enseñanza de las artes visuales se relaciona con un espacio-tiempo específico.

¹ Alphons Sibermann y René König, *Los artistas y la sociedad*, Barcelona: Alfa, 1983, p. 114.

* Sus áreas de especialidad son: análisis cultural en docencia en artes y diseño, ilustración, *performance* y dibujo. Coordinó las acciones del Primer Maratón de Dibujo "24 Horas sin Parar" realizado en la ENAP. Diseñó contenidos para dos asignaturas del plan de estudios de la FAD aprobado en 2013: Laboratorio de Performance y Laboratorio de Performance y Tecnología. Candidato al doctorado en Docencia en Artes y Diseño, es miembro del grupo de investigación Aximorux (Arte Crítico en la Coordinación de Redes de Investigación y Experimentación para los Diseños y las Artes) y del Laboratorio de Arte-Diseño y Entorno en la FAD. Contacto: siguehastaquesucedat@hotmail.com



La exploración estética actual relaciona diferentes áreas de conocimiento, diluyendo sus límites, lo cual genera otro tipo de docencia artística. La aparición del *performance*, como espacio transdisciplinario, ha contribuido a ampliar la manera como se entiende la enseñanza artística.

Austin² explica que *lo performativo* es un discurso que al ser expresado en una cultura genera acciones, y que al corporalizarse se denomina como *performativo* y “[se utiliza] para referir las características espectaculares o teatrales de un determinado suceso”,³ además es interpretado en las prácticas educativas como parte de un montaje social. Por ejemplo, si un discurso cultural expresa: “esto es arte”, implica aceptar, sin cuestionamientos, una serie de supuestos que reproducen socialmente un imaginario.

“El arte del *performance* ha crecido hacia una amplia gama de fuentes –arte, teatro de variedades, vodevil, danza, teatro, *rock'n roll*, musicales, cine, circo, cabaret, *club culture*, política, activismo, etcétera”,⁴ lo que lleva a un análisis de

constructos sociales, de disolución de preceptos como práctica, por lo que “[Jon] McKenzie vaticina que el *performance* será en el siglo xx y xxi lo que fue la disciplina para el siglo xviii y xix, esto es una formación onto-histórica del poder y el saber. Como la disciplina, el *performance* produce un nuevo sujeto del conocimiento, fragmentado, descentrado y virtual”.⁵

Cuestionar y proponer otras formas de relación educativa al integrar distintas prácticas expresa creatividad en la educación. Los supuestos sobre el papel del profesor y el alumno se replantean, lo que en relación a la administración y jerarquización del conocimiento hace evidente que es posible una enseñanza *más horizontal*, frente a la *verticalidad* en la transmisión del conocimiento que prevalece en la academia tradicional, como lo mencionan Pourtois y Desmet.⁶

Un ejemplo de este tipo de relación dibujo/*performance*/educación aparece en México en la Academia de San Carlos al interior del “Taller Clandestino”⁷ abierto de 1992 a 1996, a cargo de

² John Langshaw Austin, *Palabras y acciones: Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires: Paidós, 1971, acceso el 16 de junio de 2017, http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf

³ Diane Taylor y Marcela Fuentes, *Estudios avanzados sobre performance*, México: Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 24.

⁴ Amy Dempsey, *Art In The Modern Era*, Nueva York: Harry N. Abrams Inc., 2002, p. 225.

⁵ Judit Vidiella, *Actos indocentes: Hacia una pedagogía de contacto*, p. 2, acceso el 16 de junio de 2017, http://www.zemos98.org/descargas/Actos-indocentes_%20judithVidiella.pdf

⁶ Jean-Pierre Pourtois y Hugette Desmet, *La educación posmoderna*, Madrid: Popular, 2006.

⁷ Jorge Chuey, *Dibujo, lenguaje no verbal, propuesta de una estrategia didáctica: Un ensayo de cuentos chinos para el taller clandestino*, tesis de maestría, México: UNAM, 1996.



los profesores Samuel Fuentes, Manuel Santana y Jorge Chuey. Posteriormente aparecen experiencias de esta relación en España realizadas por Inmaculada Jiménez (1998-1999),⁸ y se incluyó en 1999 como una práctica obligatoria en los programas de dibujo, a cargo de Facundo Mos-si,⁹ en la Universidad Politécnica de Valencia.

En 1996 el profesor Jorge Chuey fue trasladado de la Academia de San Carlos al plantel Xochimilco de la fad, donde introdujo este tipo de prácticas.

Igual que el "Clandestino", en San Carlos, (llamado así por no estar en la curricula), el Taller 210 en la entonces evap, recibió un mote por parte de los alumnos: "El taller de las perversiones" (1996-2009), por la penumbra, cantidad de modelos –que también eran alumnos– que no permanecían estáticos y por las estrategias, las cuales no iban dirigidas hacia un "arte puro", académico, sino a uno *pervertido* por la inclusión y contacto con otras disciplinas.

Los *performances* eran realizados y propuestos por los alumnos/modelos/*performers*, lo que llevó a lo que denominaremos: "Performance dibujístico",¹⁰ pues retomando a Juan Acha:"...si

aludimos a las artes plásticas, lo específico será lo pictórico o lo gráfico, lo escultórico o lo arquitectónico, en el caso del dibujo 'lo dibujístico'". En el caso del "performance dibujístico" esta correspondencia específica entre *performance* y dibujo permite diferenciarlo como práctica metodológica en la enseñanza de este último, un evento en el que la educación se interpreta como objeto y proceso artístico creativo-performativo.

Durante los *performances*, la "pausa en la acción" se utilizaba para realizar un registro por medio del dibujo, buscando sobre todo la expresividad del gesto. Las "acciones interrumpidas", lo estático de "la pausa para dibujar" suponen un uso original del *tempo* dentro de la documentación de un acto. Sin embargo, cuando vemos los dibujos de los alumnos, algunos muestran elementos que no estaban presentes durante la acción. Esto fue lo que me interesó analizar, pues si existía una interpretación, más allá de un registro, estas pausas no eran necesarias.

La investigación requería llevar la "acción pausada" a "la acción continua". Lo cual trajo, de inicio, algunos resultados interesantes en los dibujos de los *performances* como: la

▲ *La cornalona*, 2003.

Alethia Almaraz,
Gabriela Ceja, Mauricio
Salazar. *Performance*
dibujístico.
Fotografía: Mauricio
Salazar.

El *performance* consistió en dibujar con comida sobre el cuerpo, para después comer, sobre el mismo. Una vez realizada la acción, se buscó expresar la experiencia por medio del dibujo, realizándolo también con alimentos.

⁸ Juan José Gómez Molina, *El dibujo al final del milenio*, Granada: Universidad de Granada, 1999.

⁹ Alberto Facundo Mossi, *El dibujo, enseñanza y aprendizaje*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 1999.

¹⁰ Luis Mauricio Salazar Alarcón, *El performance dibujístico: El performance como apoyo didáctico en la asignatura de dibujo*, tesis de licenciatura, México: UNAM, 2009.

¹¹ Juan Acha, *Teoría del dibujo, su sociología y su estética*, México: Ediciones Coyotacán, 1999.

- ▶ *Cut and Draw piece*, 2008, Ana Luisa Pérez Rivas, Michel Villegas, Mauricio Salazar. *Performance dibujístico*. Fotografía: Mauricio Salazar. Homenaje al *performance* de Yoko Ono "Cut piece" (1964). Durante la acción, los asistentes iban cortando la ropa que llevábamos, e integrándola en el dibujo. Ocurrió durante "La semana de la performa" en Durango, donde además asistieron grafiteros locales. Al fondo se ve uno de los paneles que les colocaron como soporte para la pintura en aerosol también se pegaron fragmentos de prendas y ropa interior en una suerte de grafiti-collage.



esquematación; frases que acompañaban los dibujos; *marañas*, que seguían la acción y dibujo de memoria de la acción.

Otra característica surgida fueron las imágenes de objetos y acciones que no existieron ni en la intención, ni en los componentes utilizados durante el *performance*. Cuando se les preguntó a los alumnos el porqué de estos resultados, las justificaciones pueden ser resumidas como: *a)* dibujos de recuerdos, imágenes personales; *b)* realidades superpuestas, mezcla de registros de la acción y recuerdos; *c)* fantasías, en donde la acción detonaba la creatividad, para expresar un concepto, más que un registro; *d)* la acción generaba emoción, la cual se expresaba en "rayoneos".

En la interpretación, dibujar se convierte en un acto de toma de conciencia del modo de ver y entender, una meditación sobre los referentes, que se expresa como una forma de auto/conocimiento a través del dibujo-en-reflexión.

Las emociones tienen un papel importante, pues tamizan la experiencia dirigiendo el sentido y significado de cada una de ellas. A partir de la

emoción interpretamos el mundo, fantasear y recordar es un acto creativo en sí mismo, construye la realidad; así "... educación estética es equivalente a la educación del sentimiento".¹⁹ "Es el modo de ver específico (individual, de época, de cultura) lo que hace que esta mirada constituya una recreación artificiosa de la realidad."²⁰

El *performance* como recurso educativo, permite indagar de forma crítica en los referentes, los imaginarios; en el énfasis y las omisiones surgidas de imágenes y discursos; en la vivencia del artista en una época en que la búsqueda de relaciones entre disciplinas confirma la necesidad de una interpretación compleja y creativa de una realidad rica, diversa y cambiante.

Fuentes de consulta

- Acha, Juan. *Teoría del dibujo, su sociología y su estética*. México: Ediciones Coyoacán, 1999.
- Austin, John Langshaw. *Palabras y acciones: Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971. http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Chuey, Jorge. *Dibujo, lenguaje no verbal, propuesta de una estrategia didáctica: Un ensayo de cuentos chinos para el taller dandestino*. Tesis de maestría. México: UNAM, 1996.
- Dempsey, Amy. *Art In The Modern Era*. Nueva York: Harry N. Abrams Inc., 2002.
- Díaz Padilla, Ramón. *El dibujo del natural en la época de la post-academia*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- Gómez Molina, Juan José. *El dibujo al final del milenio*. Granada: Universidad de Granada, 1999.
- Mossi, Alberto Facundo. *El dibujo, enseñanza y aprendizaje*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 1999.
- Pourtois, Jean-Pierre y Huguette Desmet. *La educación posmoderna*. Madrid: Popular, 2006.
- Salazar Alarcón, Luis Mauricio. *El performance dibujístico: El performance como apoyo didáctico en la enseñanza del dibujo*. Tesis de licenciatura. México: UNAM, 2009.
- Sibermann, Alphons y René Köning. *Los artistas y la sociedad*. Barcelona: Alfa, 1983.
- Taylor, Diane y Marcela Fuentes. *Estudios avanzados sobre performance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Vidiella, Judit. *Actos indocentes: Hacia una pedagogía de contacto*, acceso el 16 de junio de 2017, http://www.zemos98.org/descargas/Actos-indocentes_%20judithvidiella.pdf
- Villalpando Nava, José Manuel. *Filosofía de la educación*. México: Porrúa, 2007.

¹⁹ José Manuel Villalpando Nava, *Filosofía de la educación*, México: Porrúa, 2007, p. 256.

²⁰ Ramón Díaz Padilla, *El dibujo del natural en la época de la post-academia*, Madrid: Ediciones Akal, 2007, p. 86.

Anexo 4 Definición de Performance

Definición de performance³¹⁴

El (o la) performance, uno de los paradigmas teóricos que más han llamado la atención en el ámbito de los estudios culturales de los últimos quince años, sigue siendo un término que evade la definición concreta (el carácter polisémico de éste término proviene de su uso en lengua inglesa, en el que significa ejecución, realización, desempeño, actuación, obra de teatro, etc.). Se trata de una aproximación teórica en movimiento que se desplaza entre disciplinas para abarcar diversos campos de estudio. En el mundo de las artes, en los intersticios de las artes visuales y las artes escénicas, el performance es una forma expresiva que por lo general se manifiesta en acciones conceptuales cuyo soporte fundamental es el cuerpo del artista. En el campo de los estudios culturales, el performance (y la *performatividad*) es utilizado como paradigma analítico para aproximarse a aquellas actividades expresivas de índole diversa que involucran un proceso comunicativo entre quien genera la actuación y quien la presencia. Así pues, en términos artísticos y teóricos, el performance es un concepto innovador que se nutre de la interdisciplina. La brecha para éste nuevo campo quedó abierta a partir de los años cincuenta, gracias al trabajo de lingüistas, sociólogos y antropólogos que recurrieron a las metáforas de la teatralidad y el performance para analizar fenómenos como el habla, el comportamiento social y las prácticas rituales. Entre los pioneros cabe mencionar a los lingüistas británicos John L. Austin y su alumno, John R. Searle, quienes estudiaron el lenguaje en sus dimensiones “performativas” (los “actos del habla”) en el momento mismo de su ejecución. En esta nueva manera de analizar el discurso, tan importante es la competencia comunicativa como el contexto del *acto performativo*. Para Austin, los *performatives* son enunciados que ejercen alguna acción transformadora; por ejemplo, el discurso que acompaña un bautizo o una boda. Bourdieu retomó el término para advertir que un enunciado tiene eficacia performativa sólo en la medida en que provenga de una persona autorizada por la comunidad. Es decir, nadie puede decir “os proclamo marido y mujer”, y en efecto legalizar un matrimonio, si no cuenta con las credenciales para ello. Tampoco va a tener eficacia el acto performativo si no se realiza en circunstancias propicias, o no se involucra a los participantes adecuados. Es fácil pensar aquí en términos teatrales, para decir que el performance tiene como condición la reunión de actores, escenografía, libreto y público. Pero, más allá de la metáfora, lo que hace Bourdieu es enfatizar las condiciones institucionales que legitiman el poder mediante discursos de autoridad; es decir, actos performativos que dan eficacia a los rituales sociales (Bourdieu, *Language* 107-116). Desde la sociología, Erving Goffman analizó la manera “teatralizada” en la que las personas se despliegan en sociedad e interactúan unas con otras. Aunque a distancia esta aproximación pueda antojarse simplista, una lectura cuidadosa de la obra de Goffman revela claves teóricas aún vigentes para el análisis del comportamiento social. Su concepto de marco contextual (*frame analysis*), basado en los escritos de Gregory Bateson, ayuda a identificar aquellas actividades que tienen un carácter performativo en cuanto que se apartan de lo cotidiano y manifiestan una especial intención comunicativa entre actuante y observador (llámense ceremonias, deportes, juegos, ritos sociales, etc.). Es de particular interés el estudio que Goffman realizó sobre el estigma social, en el cual desarrolló una cuidadosa tipología de las diferentes actuaciones (*performances*) que despliegan las personas marginadas por razones de apariencia física, discapacidad, clase social, género o raza, así como las actitudes performativas que manifiestan quienes interactúan con el sujeto estigmatizado (véase en ese estudio *Estigma*). El estigma, entonces, no es para Goffman una

³¹⁴ Monica Szurmuk y Robert Mckee Irwing, coordinadores. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores. Instituto Mora. 2009. De la pág. 207 a la 210.

condición ontológica del ser, sino una invención social encaminada a clasificar y segregar a quienes se apartan de la norma, así como una actuación generadora de identidades que requiere de habilidades muy particulares para su negociación cotidiana. Es aquí donde las teorías de Goffman se acercan más a la tendencia actual de los estudios del performance.

Otro acercamiento novedoso en su momento fue el propuesto por Richard Bauman, Dell Hymes y otros que, desde la antropología lingüística, establecieron criterios metodológicos para examinar las dimensiones performativas de los rituales. Así, por ejemplo, se podría analizar la actuación de una curandera que realiza una "limpia", tomando en cuenta las relaciones que la palabra hablada guarda con las técnicas del cuerpo empleadas, así como con las estrategias de acción para involucrar al paciente y a las personas que lo acompañan, y el marco espacio-temporal durante el cual se lleva a cabo el rito. El análisis nos ayudaría a identificar todo aquello que otorga relevancia socio-cultural a éste acto, así como los elementos que permiten a sus participantes percibirlo como curativo.

Por su parte, el antropólogo Víctor Turner estudió cómo, en los sistemas rituales, el performance puede contribuir a mantener un orden establecido (ritos de carácter oficial) y servir para parodiar, criticar y subvertir dicho orden (como es el caso de los carnavales o las manifestaciones políticas). Según éste autor, los conflictos sociales se estructuran como dramas, con fases bien delimitadas de ruptura, crisis, transición y resolución (o separación, según el caso), de manera muy similar a la estructura tripartita del teatro clásico. Turner dedicó gran parte de su obra al estudio de los procesos rituales (ritos de paso, peregrinaciones, ritos de iniciación, etc.) en distintas sociedades, e identificó en ellos una antiestructura liminal que crea, por así decirlo, un paréntesis al interior del mundo regido por la estructura social imperante (*The Ritual Process*). Es en ese espacio donde se hace posible la *communitas* (concepto derivado de Durkheim), es decir, el sentimiento de solidaridad entre participantes que normalmente se encuentran separados por su estatus social. No obstante, dicho espacio es momentáneo, y su potencial subversivo se encuentra supeditado al carácter temporal del rito, mismo que debe finalizar para reintegrar a los participantes a la estructura social imperante, a veces con un estatus distinto, como sucede con los ritos de iniciación (*Dramas*: 201-202).

Las propuestas de Turner fueron retomadas por Richard Schechner, a quien se le debe, en gran medida, haber establecido puentes de comunicación entre las disciplinas arriba esbozadas y los estudios teatrales. Protagonista de la vanguardia escénica de los años sesenta y setenta, Schechner se interesó por nutrir su práctica con saberes extrateatrales, tales como la etología y la antropología. Este conoció a Turner en 1977 y ambos de inmediato se encontraron mutuamente fascinados por sus respectivos campos de estudio: mientras que a Turner le interesaba la teatralidad como herramienta para un acercamiento más dinámico al estudio etnográfico, a Schechner le cautivaban las posibilidades que ofrecía la antropología para enriquecer el campo de estudio de los fenómenos performativos.

De esos intercambios resultaron importantes estudios, como *From Ritual to Theater* y *The Anthropology of Performance*, de Turner (1982, 1988), y *Between Theater and Anthropology*, de Schechner (1985), libros que aparecieron cuando los *performance studies* se sistematizaban como campo académico en Estados Unidos.

En un trabajo más reciente, Schechner expone cómo los estudios del performance pueden abarcar cualquier tipo de actividad humana, desde el rito hasta el juego, pasando por el deporte, los espectáculos populares, las artes escénicas, las actuaciones de la vida cotidiana, las ceremonias sociales, los papeles de clase y de género, hasta la relación del cuerpo con los medios masivos y la Internet (2002). Además, es posible añadir a la lista el estudio de objetos inanimados, los cuales, aunque no *son* un performance, pueden ser analizados *como* performance, es decir, en tanto que son producto de una acción creadora, o interactúan con quien los usa y contempla. Se amplía, entonces, el abanico de estudio

hacia, por ejemplo, una imagen religiosa, los instrumentos de tortura, maniqués de apador, juguetes, armas de guerra, alimentos... la lista es interminable.

En todos los casos, lo que interesa no es la “lectura” o el estudio de un objeto *en sí*, sino su “comportamiento”, es decir, su *dimensión performativa*. Podemos imaginar los alcances de un estudio de la performatividad de un ex voto, por ejemplo, o un “símbolo patrio”, o un logotipo empresarial, analizables todos desde las acciones rituales, políticas y económicas que generan [aquí entran los objetos, de diseño, artesanías y arte en general, así como la educación artística, motivo de estudio de la investigación presente].

La trayectoria tanto teórica como institucional de los *performance studies* es lúcidamente explicada por Diana Taylor, desde su perspectiva como latinoamericanista, en el primer capítulo de su libro *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas* (2003). Hacia fines de los años ochenta, los estudios del performance, como hicieran también los estudios culturales, incorporarían los paradigmas derivados del posestructuralismo, el posmodernismo y los estudios de género.

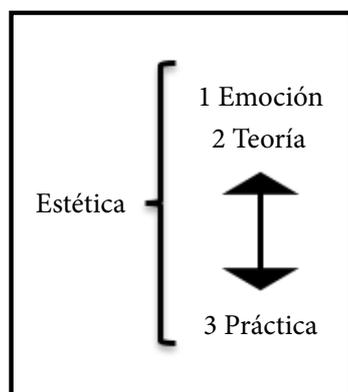
En los años noventa, su panorama analítico se abriría aún más para abarcar los estudios poscoloniales y queer. En éste contexto, lo performativo ha sido usado para analizar la construcción social de las identidades de clase, raza y género; los simulacros y ejercicios teatralizados del poder en la sociedad posindustrial (como lo han hecho Baudrillard y García Canclini), y las posibilidades subversivas del *performance art* (Schneider, Muñoz; Prieto Stambaugh). Figura clave para el análisis de la dimensión performativa del género es Judith Butler, autora para la cual la identidad no es una categoría abstracta, sino un performance regulado por instituciones sociales. Tal aseveración tiene implicaciones políticas, en tanto que pone al descubierto las estrategias coercitivas de la sociedad para obligar a las personas a actuar según normas arbitrarias de conducta. Butler sugiere que la reiteración cuasi-ritual de códigos sociales es semejante a una serie de actos de citación, mismos que nunca reproducen fielmente el “texto original”. Es en éste desfase –entre el código de conducta y su actuación– donde se produce una alteración que posibilita una ruptura con la norma (*Bodies*: 122-124). En un admirable ensayo, Jon McKenzie muestra cómo la obra de Butler constituye una revisión radical de las premisas de Austin, Turner y Schechner. Mientras que los dos últimos valoran el poder liminal y transgresivo del performance, para Butler es más que nada una forma dominante y punitiva de poder, aunque su análisis traza rutas para una deconstrucción y, por lo tanto, subversión de los actos performativos. A nivel institucional, los estudios del performance han logrado ganar legitimidad dentro del mundo académico anglosajón, llevando a la inauguración de varios departamentos universitarios en los años ochenta. Por su parte, la academia francesa traza su genealogía interdisciplinaria a partir de los estudios del antropólogo Jean Duvignaud en los años sesenta, cuyas premisas son incorporadas actualmente por Jean Marie Pradier y sus colegas en la llamada “etnoescenología”. Aunque lenta y tentativa, la trayectoria del performance en América Latina ha dado frutos interesantes. En el caso específico de México, los estudios del performance se dieron a conocer a principios de los años ochenta, con una serie de conferencias impartidas por Richard Schechner en la Universidad Nacional Autónoma de México, y los contactos que este investigador estableció con académicos nacionales, como es el caso de Gabriel Weisz. En 1982, Weisz y Óscar Zorrilla convocaron a un grupo interdisciplinario de científicos y creadores escénicos de la UNAM para fundar el Seminario de Investigaciones Etnodramáticas, con la finalidad de estudiar los principios rituales de los cuales surgió el teatro. Unos años más tarde, Weisz publicó *El juego viviente*, pequeño pero ambicioso libro que buscó sentar las bases de lo que su autor define como una teoría de la representación. Allí, Weisz analiza la relación que guarda el cuerpo con la percepción en el marco de actividades lúdicas asociadas con el rito y el juguete. No fue sino hasta el año 2000 cuando los estudios del performance se comenzaron a difundir de manera

sistemática en América Latina, con las intervenciones en varios países del área del Instituto Hemisférico de Performance y Política, encabezado por Diana Taylor de la Universidad de Nueva York, con sus sedes latinoamericanas en México, Brasil, Perú y Argentina. Dicho Instituto organiza encuentros itinerantes que reúnen a estudiosos, artistas y activistas para debatir todo lo relativo al performance en sus manifestaciones a lo largo y ancho del continente americano. **El “Hemisférico”, como se le conoce, ha establecido contacto con instituciones mexicanas, como el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli”, el Centro de Investigaciones Escénicas de Yucatán, y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, de la UNAM. Por su parte, la Universidad de Guadalajara abrió en 2002 un importante espacio a los estudios del performance en su Maestría en Ciencias Musicales, con orientación en etnomusicología, bajo la dirección del doctor Arturo Chamorro, del Centro Universitario de Arte, Diseño y Arquitectura. Chamorro fue estudiante de Richard Bauman, e incorpora rigurosamente las teorías del performance en sus estudios sobre tradiciones musicales en el occidente de México.** En Perú, la antropología del performance se ha aplicado de manera igualmente rigurosa en los trabajos de Gisela Cánepa, Luis Millones, Alejandro Díaz y Raúl R. Romero, entre otros. Para Cánepa es fundamental la relación entre el contexto de la actuación y el cuerpo de los ejecutantes. La antropóloga sostiene que la experiencia in-corporada (en inglés, *embodied*) del performance apunta al carácter indeterminado y subjetivo del hecho cultural. **En éste sentido, los estudios del performance acompañan la crítica reflexiva de la antropología que a partir de los años noventa se aparta de la construcción de “objetos de estudio” para más bien indagar la cultura como proceso dialógico.** Aunque, como se acaba de señalar, **los estudios del performance ya se comienzan a aplicar en el trabajo de varios académicos latinoamericanos, aún no han logrado una aceptación generalizada en la región, ni se han generado herramientas analíticas específicas para nuestro ámbito.** No obstante, el trabajo de los académicos arriba citados abre brecha, por lo que es de esperarse que siga encontrándose en el performance nuevas claves para el análisis de los procesos culturales.

[Se agregó el texto completo en caso de necesidad de integrar los referentes necesarios para entender la dimensión de la investigación. Las negritas se agregaron para señalar algunos aspectos que se relacionan de forma directa con la investigación].

Anexo 5 El concepto de Estética

Estética³¹⁵, tanto como nominación y como adjetivo, tiene ámbitos particulares. “De lo estético a la estética hay una considerable distancia, pues lo primero se manifiesta como una [1] percepción especial, una intuición o un sentimiento, y la segunda como una [2] teoría o conjunto armónico y reconocido de reglas, y también como una [3] práctica que se ajusta a dicho sistema de pensamiento y lo hace visible”.³¹⁶



Cuadro 14. El concepto de estética tiene tres acepciones, como emoción teoría y práctica, en donde estas dos últimas se encuentran relacionadas, conformando una la confirmación de la otra.

Del primer acercamiento se puede suponer, desde esta definición, que la educación estética, busca enseñar estas reglas que surgen de la teoría, para producir una experiencia estética; lo cual equivale a pensar que existe una norma que estandariza tanto la educación como el objeto, circunscribiéndolo a algo específico, aplicable a todo tiempo y en cualquier zona geográfica.

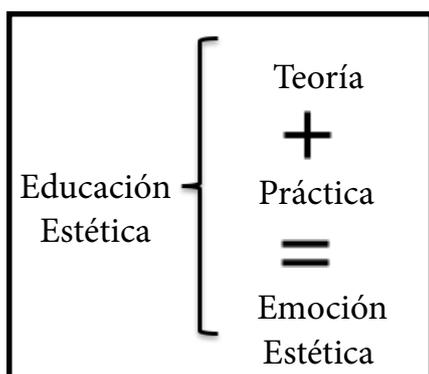
Sin embargo, esto no ocurre, pues cada época muestra características particulares sobre lo que se considera estético, que, además, es diferente en cada zona geográfica. La variedad de objetos estéticos diversos, puede de hecho convivir y desarrollarse en un espacio y tiempo específico. Se puede hablar de teorías estéticas y prácticas diversas que se sustentan en estos fundamentos. Esto conlleva un problema, pues ¿Es posible generar desde una institución, una educación estética, que produzca a su vez una experiencia estética sincera, que pueda ser reconocida tanto en cualquier zona geográfica y que se mantenga en el tiempo? O hasta donde es una imposición, que manipula la interpretación de la realidad y los objetos.

¿Hasta dónde el reconocimiento de estas reglas teóricas, es lo que produce la experiencia estética? ¿Y, en realidad es una experiencia estética sincera, o únicamente un reconocimiento sobre lo que se considera estético? Y, ¿hasta

³¹⁵“El nombre ‘estética’ y el adjetivo estético entraron a formar parte del de las lenguas modernas a partir del latín moderno [...] a principios del siglo XIX, Herbart y Hegel utilizaron el nombre de estética en títulos de obras suyas; así, el nombre fue utilizado para señalar una de las grandes divisiones, junto con la lógica y la ética, de la filosofía. Junto al nombre, se extendió el adjetivo”. Wladyslaw. Tartarkiewicz. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. España: Editorial Tecnos, Grupo Anaya. 2015. 354-355.

³¹⁶ Adolfo Colombes. *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. México: CONACULTA. 2014. 302.

dónde la experiencia estética real, se ve limitada o desarrollada a partir de estos sistemas teóricos inculcados desde la infancia?³¹⁷



Cuadro 15. La educación estética, conforma las pautas tanto de la teoría como de la práctica, el resultado es (o debería) ser la emoción estética. La cuestión a partir de la educación es, si la emoción es real o es condicionamiento a partir de un proceso. Un ejemplo sobre la validez de la educación para generar una emoción estética es cuando una persona de una cultura no tiene esta emoción a partir de objetos artísticos realizados en otra cultura; o por qué no todos los artistas que pasan por un proceso educativo son capaces de detonar esta emoción en todas las personas.

La Estética³¹⁸ como campo de conocimiento, surge como un interés sobre el impacto que causa la belleza en el ser humano, la cual se traduce en una fuerte emoción. En la actualidad se suma, además de la belleza, modalidades como lo sublime, lo trágico y lo cómico; y otras menores como lo monstruoso y lo terrorífico³¹⁹ La estética y lo estético, conforman la experiencia estética, que no ha sido fácil definir y delimitar, lo que ha llevado a diferenciarla de la experiencia del arte³²⁰; por lo que el objeto de arte puede o no, generar una experiencia estética, pero estar inserta en una teoría.

³¹⁷ Ahora bien, ¿qué clase de objetos o cualidades son capaces de provocar estas experiencias, a las que intencionalmente calificaríamos de bellas o con cualquier otro término afín (bonitas, encantadoras, sublimes)? Las cualidades que con plena confianza podríamos enumerar a estos efectos serían, sin duda, los colores, las formas los sonidos y sus combinaciones o módulos, y aun añadiríamos quizá algunos olores y sabores y hasta varias sensaciones táctiles. Difícil sería por otra parte, excluir cualquier clase de objetos del ámbito de una posible experiencia estética. Aunque los que parecen indicados en especial para provocarla sean los cuerpos y rostros humanos, los animales, las plantas, el cielo, el agua, el fuego, y el paisaje. Se trata de objetos naturales susceptibles todos de ser reproducidos o sugeridos con más o menos exactitud por el hombre, quien puede, además, producir las cualidades o módulos a que nos referimos, como la de dibujar un arabesco, construir un edificio, ejecutar una danza o un concierto. El hombre puede producir también símbolos físicos, como una palabra escrita o hablada, una partitura, que no pueden considerarse bellos en sí mismos. Son aptos para suscitar, en quienes conozcan el simbolismo, imágenes psíquicas que sí lo son. E. F. Carril. Introducción a la estética. México: Fondo de cultura económica. 1974.19-22.

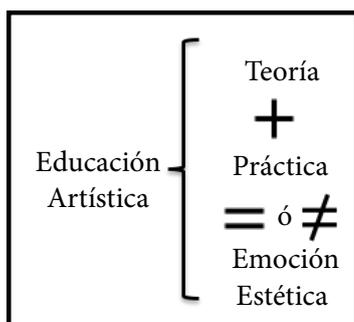
³¹⁸ La palabra "estética" aparece por primer vez como título de una obra (*Aesthetica*) del filósofo alemán Alejandro Baumgarten (1714-1762), obra que vio la luz en 1750. El término se relaciona con el vocablo griego *aisthanesthai*, relacionado con *aesthetis*=percepción, percibir, contemplar, intuir sentir. En forma que dentro de la idea de Baumgarten, su *Aesthetica*, la cual denomina igualmente *Scientia cognitionis sensitivas*, o ciencia del conocimiento pero a través de los sentidos (lo sensible), e igualmente gnoseología inferior, sugiere ser la belleza, la forma más perfecta del conocimiento por los sentidos o por la representación sensible. Samuel Vargas Montoya. *Estética o filosofía de lo bello*. México: Ed. Porrúa. 1982. 24.

³¹⁹ Colombres. Teoría transcultural del arte..., 299.

³²⁰ Sin embargo, no es fácil definir la experiencia estética. Los éstetas han distinguido varias propiedades como por ejemplo la sublimidad, lo pintoresco, el encanto, lo trágico y lo cómico, que son parecidos a la estética pero diferentes a ella. Las experiencias de estas cualidades se incluyen generalmente en la experiencia estética. Así, el ámbito del concepto de 'experiencia estética' se diferencia aun del ámbito del concepto de 'belleza': y aún más de la 'experiencia

Es a partir de la teoría estética como el objeto artístico cobra sentido, aunque puede o no producir una experiencia estética; por lo que realizar la diferencia entre experiencia de arte y experiencia estética, permite tener dos formas acercamientos frente al objeto artístico, en el que pueden estar incluidas ambas o sólo una.

Cuando el objeto de arte no produce una experiencia estética, se aprecia a partir de su relación con su aspecto teórico, con sus referentes históricos, con los escritos que se han realizado sobre el mismo, con las anécdotas que generó, con la forma como sostiene las referentes teóricos o con la forma como cuestiona estas teorías; con la biografía del artista, con la relación con otros artistas y movimientos artísticos; es decir, para apreciarlo es necesario estudiar (y enfrentarlo como un examen escolar).

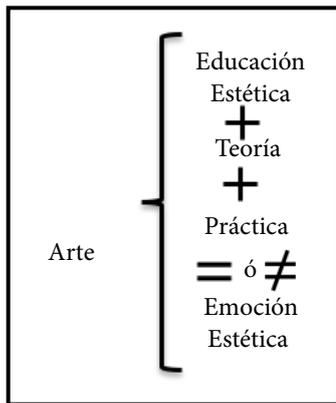


Cuadro 16. La educación artística puede o no generar una emoción estética. Lo que pone en evidencia que el arte es una construcción creada y que dentro de esta educación es factible que se genere una emoción estética o no.

Experiencia estética y arte no necesariamente van de la mano, por lo que la educación cultural en éste rubro cobra importancia para apreciar el objeto artístico. Esto proporciona los referentes para establecer una relación tanto con el objeto, como con el espacio donde se encuentra y con las personas que acuden al evento, y que como grupo pueden (durante o posteriormente) comentar y poner en práctica estos referentes. El objeto artístico también tiene un mercado, por lo que parte del valor se encuentra en relación con estos referentes culturales adquiridos durante un proceso de enseñanza. El reconocimiento de estos códigos aprendidos durante la educación es lo que permite a su vez el reconocimiento, o desconocimiento, de un objeto como arte; el tipo de lectura que se realiza del objeto se desprende de esta relación, que a su vez le otorga un valor, sentido y significado.

Desde los referentes, es posible inferir que el objeto artístico va dirigido hacia un grupo específico que puede acceder a una experiencia artística (que puede o no ser experiencia estética) diseñada específicamente desde el conocimiento de estos referentes en común. El arte es una construcción cultural que requiere de estos referentes y este entorno para cobrar sentido. El objeto artístico como construcción cultural obtiene estos referentes desde la educación.

del arte'. cada uno de los tres grandes concepto de la estética-belleza, arte y experiencia estética, o (en forma adjetivada) lo bello, lo artístico, y lo estético-tiene un ámbito especial propio. Tartarkiewicz. *Historia de seis ideas...* ,356.



Cuadro 17. El arte aun teniendo los referentes culturales que se tiene de una formación académica, aún considerado como arte de forma social, el apreciarlo requiere de referentes. Lo que complejiza, por un lado, el apreciarlo, pero también lo convierte en un objeto que hace referencia a una formación propia de un grupo social específico. El cuestionamiento es: Si el arte tiene que ser realizado para un grupo social, entonces ¿es necesario plantearlo a partir de un estudio social para que sea aceptado y apreciado?

De esta manera arte y experiencia estética se encuentran en una relación, tanto con un grupo, como con una teorización que señala particularidades de un sistema de creencias que surge desde un entorno social específico; que a su vez también le otorgan a este tipo de arte formas de lectura, acercamiento distribución, producción y valoración.

En el caso del diseño (y en el que entra la publicidad y la propaganda) y las artesanías, la experiencia estética va de la mano de forma más cercana, pues parte de su desarrollo, comercialización y aceptación de su producto depende de producir esta experiencia en el espectador. Aunque los referentes sociales juegan una parte importante para decodificar, identificar, pero sobre todo valorar un objeto, pues el hecho de conceptualizarlo o reconocerlo como diseño o artesanía, le otorga un valor y una lectura diferente, a pesar de que la experiencia estética pueda ser mucho más intensa.

Los referentes culturales en éste sentido limitan la experiencia estética y con ello la posibilidad de la reflexión profunda que surge después de una experiencia y con ello el conocimiento que se desprende de ella, del entorno y época donde se produce; de las relaciones que surgen con otros campos de conocimiento; y del proceso social que las produjo.

“El término ‘estética’ es, en sentido moderno, un producto del siglo XVIII; es más, los escritores, que en esa época se preocupaban casi todos de la experiencia estética, especialmente los ingleses, no emplearon el término. La expresión que más frecuentemente apareció en sus obras fue ‘sentido de la belleza’ [...aunque] paradójicamente, puede decirse que quienes establecieron los fundamentos de nuestro conocimiento sobre la experiencia estética no tenían una noción clara de estas experiencias”.³²¹[Cada escritor le daba un sentido y lo ejemplificaba de manera diferente].

Se convierte en rama de la Filosofía al ser una situación que se extiende a todos los seres humanos, sin importar la cultura, zona geográfica de procedencia o época.

“...constituyen, según K. Fiedler, las relaciones más elementales, primitivas o pedestres del hombre pues implican la satisfacción de ideales de belleza que todo hombre abriga, sea lumpen, burgués, pordiosero o rico, culto

³²¹ Tartarkiewicz. *Historia de seis ideas...*, 365.

o analfabeta”.³²² Aunque adquiere formas y expresiones particularidades en cada lugar y tiempo; y es esta relación entre lo cambiante y lo perdurable lo que lo convierte en espacio de renovación y revisión constante, que se modifica y requiere ser examinado. Por tal motivo surgen teorías múltiples de forma simultánea, las cuales buscan entender esta situación en lo particular, desde los referentes y memorias personales; pero también a nivel social, buscando las relaciones que establece con otros aspectos como lo cultural, lo político, lo económico, o lo educativo. El bienestar que ofrece, por un lado, se convierte en ideal (tanto personal como social), pero por otro lado se torna una imposición a través del control que surge de lo político, lo económico, lo cultural o lo educativo, que valida y valora, que señala o ignora. La satisfacción impuesta requiere de ser fomentada para que perdure y a su vez legitime el sistema de donde proviene, en donde se mantiene esta relación entre lo permanente y lo cambiante de la estética, y se traduce el ideal en la estructura de poder a partir de conceptos como la estabilidad y el progreso.

Los ideales cambian con la historia, la cultura y la clase social, y si todos los abrigamos, nadie dejará de sentir placer al sentir, halagados o satisfechos, sin que signifique que este placer sea siempre (y necesariamente) estético. Para el criterio relacional actual, la naturaleza o realidad es portadora de belleza y estas surgen en su relación con el sujeto que sabe valorarlas [valoración que puede ser parte de un proceso educativo].³²³

“Si la ‘emoción estética’, o una reacción peculiar ante algo que se considera bello, es un privilegio de todo ser viviente dotado de razón, el análisis de esa emoción, en cambio, o por la búsqueda de sus fundamentos o razones, es un fenómeno por demás complejo”.³²⁴ La emoción que provoca la belleza se convierte en análisis, sobre el porqué esto ocurre; y este análisis se dirige al objeto que lo provoca, pero también a quien lo experimenta.

Es en este punto donde se crean teorías en torno al fenómeno de la estética, que buscan entenderlo, en particular desde la Filosofía, pero también han contribuido áreas de conocimiento como la Psicología y la Sociología, aunque desde la producción es importante que también existan acercamientos desde las artes y el diseño, pues en general en su gran mayoría, las personas que enseñan estas actividades son artistas y diseñadores, aunque también se encuentran los artesanos.

El objeto estético se convierte en motivo de interés para un sistema ideológico que toma el arte como parte de los objetivos de bienestar. La calidad e intensidad de la experiencia estética que provocan, se encuentran relacionadas con una serie de creencias impartidas durante la formación académica, la repercusión impacta tanto en la conceptualización, como en la producción del objeto, artístico y estético.

³²²Juan Acha. *Introducción a la teoría de los diseños*. México: Editorial Trillas. 2001, 27.

³²³Acha. *Introducción ...*, 27.

³²⁴Vargas Montoya. *Estética o filosofía de...*, 23.

Por otro lado, se encuentra el objeto artístico, que “provoca” una experiencia estética, por el otro, se encuentran los individuos que consumen estos objetos, buscando la experiencia estética.

Mientras el objeto estético “provoca”, por un lado, por el otro se encuentra el sujeto que lo “experimenta”; en donde la experiencia estética que provee un objeto no es igual, lo cual hace una distinción que discrimina tanto a los objetos como a los que los individuos, a partir del nivel e intensidad de la experiencia estética; aunque esta situación que se relaciona en gran medida con los referentes y la capacidad de decodificación del objeto estético.

Esto determina una jerarquía, en los que un hecho estético determina un valor, como superior o inferior, aplicable tanto a los objetos, como a los individuos que pueden no acceder a esta experiencia. Esto lleva el problema del objeto estético no sólo al terreno de una emoción que causa la belleza, sino también a otra serie de relaciones, en donde lo estético se convierte en elemento de validación socio-cultural.

[De esta forma]...el hecho de considerar unas bellezas superiores a otras, obedece a razones políticas, ideológicas y de dominación social, casi siempre favorables a las clases altas. También existen, claro estas, razones democráticas y socialistas que separan los modos pseudoestéticos y enajenantes de consumo, por un lado, y los genuinamente estéticos, por otro, para luego repudiar a unos y privilegiar a los demás³²⁵

La distinción entre lo bello y lo que no es, sea desde el objeto o desde el individuo, se convierte también en preocupación de la estética, pues “lo bello como lo feo es de naturaleza estética”³²⁶, así como los mecanismos que determinan esta diferencia, que establece relaciones entre la estética con la política, la ideología, economía, la sociología y con la antropología, entre otras.

En torno al mismo, si bien discutiendo en filosofía desde las mejores épocas de la sabiduría griega hasta el presente. Se han formulado y se siguen formulando multitud de doctrinas y teorías al respecto, en forma en que se está aún lejos de una aceptable unanimidad de pareceres, cuando es el caso de llegar hasta razones o raíces profundas de la emoción estética.³²⁷

Los límites de la Estética se amplían de la cuestión sobre lo bello y el gusto³²⁸ a otro tipo de problemas. Los dispositivos que son empleados para

³²⁵ Acha. *Introducción ...*, 27-28

³²⁶ “En su significado corriente, la experiencia estética, asimilable, en cierta forma, a la emoción estética, no es sino la reacción consiguiente, por parte del ser humano, al descubrimiento o experiencia de algo que se considera bello, o que exhibe atributos contrarios a éste concepto. Significa esto que nuestra reacción, como ante lo bello como ante lo feo es de naturaleza estética. Vargas Montoya. *Estética o filosofía de...*, 27.

³²⁷ Vargas Montoya. *Estética o filosofía de ...*, 23.

³²⁸ La estética ha pretendido en el siglo veinte ser algo más que la parte de la filosofía que habla de lo bello y del buen gusto. Por un lado la disciplina ha mantenido una relación de complicidad con la literatura, con las artes figurativas, con la música, sin dejarse asustar por las más osadas invenciones y por los más arriesgados experimentos; por otro lado, se ha visto

adiestrar en el reconocimiento de estos valores estéticos, como la educación, la historia o el lenguaje, se convierten también en elementos de análisis, complejizando las aproximaciones al problema de la experiencia estética.

En la actualidad se habla más de experiencia estética que, de estética, pues el conocimiento que se desprende de una experiencia, se convierte en posterior motivo de análisis³²⁹ no sólo por la emoción que provoca, sino en comprender los mecanismos que la sustentan, tanto a nivel personal como social.

[Colombres afirma que] lo estético configura una categoría universal, pero esto no equivale a decir que se cifra en los mismos elementos. Lo que una cultura considera estético, otra lo despreciará por completo, además dentro de una misma cultura y civilización se suelen registrar, a lo largo del tiempo, varias estéticas, y no resulta extraño que, en una cultura, y hasta en la misma práctica artística, coexistan diversas estéticas.³³⁰

La ponderación de una estética dominante y occidental sobre otras, responde a situaciones de dominio, que a nivel global legitima ciertas particularidades que se reflejan, en la educación, producción y legitimación de ciertos valores; descuidando o devalorando el desarrollo de otras perspectivas estéticas.³³¹

Para André Rezsler, en su estética anarquista³³², da importancia al contexto desde donde surge el arte³³³, que además del contexto físico, integra lo

mezclada con la burocracia institucional, con las exposiciones, con la organización y difusión de productos artísticos y culturales. La estética se ha enfrentado con los grandes problemas de vida individual y colectiva, se ha preguntado por el sentido de la existencia, ha fomentado desafiantes utopías sociales, se ha sentido implicada en los interrogantes propios de la vida cotidiana y también ha individuado sutiles distinciones cognitivas. Asimismo, ha examinado con profundidad temas y cuestiones filosóficas y teológicas de trascendencia histórica, ha indagado sus afinidades y divergencias con la moral y la economía, ha establecido relaciones con las restantes disciplinas filosóficas, con las ciencias humanas e incluso, con las naturales, como la física y las matemáticas. Mario Perinola. *Estética del siglo veinte*. España: Machado libros. 2008. 12.

³²⁹El término estética “se trata de una disciplina analítica, porque la forma de expresión es eminentemente personal y se realiza a partir de lo que en la cultura se conoce como obra de arte. No podría concebirse como una rama de síntesis, dado que cada creador tiene no sólo su estilo personal, sino sus aportaciones propias que van a dar al inmerso mar del conocimiento humano. José A. Estrada. *Estética*. México: Publicaciones Cultural, 1987. 11.

³³⁰ Colombres. *Teoría transcultural del arte...*, 298-299.

³³¹ ...de ningún modo se puede hablar de una estética. Si se lo hiciera se estaría de hecho aludiendo a una estética dominante, que niega de plano la diversidad. Esa diversidad, como ya se señaló, puede existir dentro de una misma cultura y en una misma época. Juan Acha se refería al vicio latinoamericano de estudiar la estética occidental como si fuese universal, es decir la única posible. Colombres. *Teoría transcultural del arte...*, 302.

³³²[Sobre esto escribe:]Al estudiar la naturaleza del arte y su función social, el teórico anarquista rechaza los esquemas estrechos de los determinismos económicos y sociales, aun cuando a veces interprete tal aspecto del arte en sus relaciones con la fortuna de una clase social histórica, y tiende a considerarlo en su autonomía viviente haciendo al artista el único árbitro de su creación. André Rezsler. *Estética Anarquista*. Traducción: África Medina. Pág. 54. Villegas. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://docs.google.com/file/d/0B14Synwe1mHzSU9VRjFncTl6LTA/edit>

histórico y social, concediéndole una importancia mayor a la clase social y al individuo. Así empodera a quien históricamente no tiene un papel importante en el ejercicio de lo mecanismo que legitiman y definen el objeto estético. Al darle un mayor peso al espectador frente al productor; a su experiencia estética frente a las convenciones, cuestiona los mecanismos mediante se legitima institucionalmente el arte:

El teórico del anarquismo considera el arte como una experiencia. Opone, pues, al arte que uno recibe, el arte que uno crea. Tiende a ver en cada individuo un artista creador (y en el artista que hace de su arte un oficio y un medio de vida, el símbolo de una época liquidada). De este modo afirma, una vez más, la soberanía de la persona o, mejor, el derecho inalienable del hombre a la creación³³⁴

Estos planteamientos cuestionan toda la estructura que legitima el arte, desde una visión occidentalizada, como la historia y la educación. En especial el relato del genio, como individuo excepcional. El argumento empleado es que en el arte, hombres y mujeres en circunstancias semejantes no producen camadas de escritores como Sor Juana Inés de la Cruz o de Cervantes, por lo que un primer acercamiento se puede interpretar que la capacidad creativa y su relación en la producción de objetos estéticos no son idénticas en todos los seres humanos. Estrella de Diego se cuestiona que sucede con todos aquellos

[al respecto cita a Cage] “¿Es usted marxista? Respuesta: Soy anarquista”, escribe John Cage en un texto que sirve de programa, de profesión de fe anarquista, de diario (de 1965 a 1967), que reconstruye bajo la forma de “mosaico de Ideas, tesis, frases, relatos” su derrotero de artista anarquista (“Diary: how to improve the world -you will make only matters worse”).

Su programa evoca sus lecturas de Stirner, de Benjamín Tucker, y se resume en algunos puntos muy simples: “Estoy por la multiplicidad, la atención dispersa y la descentralización, y por lo tanto me sitúo del lado del anarquismo individualista”.

[y explica la relación entre hombre y sociedad] La ANARQUÍA es “la sociedad individualizada”, la sustitución de la propiedad por la posesión, la ausencia de leyes, de convenciones, la vida en pequeñas comunidades. Pero si bien es individualista, considera la liberación del individuo en un contexto social global: la realización de sí mismo no es suficiente; en cada uno de sus actos el hombre debe tener la preocupación de lo *social* en mente.

Cuando habla de arte, se refiere indirectamente a la vida del hombre en la sociedad de mañana. Así es que su visión del arte tiene tanto del radicalismo estetizante de Oscar Wilde como del *ethos estético* de Herbert Marcuse (cf. cap. VIII). “El arte ha difuminado la diferencia entre el arte y la vida. Dejemos ahora que la vida difumine la diferencia entre la vida y el arte”. Cage toma nota del despertar de una nueva sensibilidad, y mide sus consecuencias: “El arte está a punto de incorporarse a su verdadero destino: la vida”.

Rezsler, André. *Estética Anarquista*. Traducción: África Medina Villegas. Pág. 44. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://docs.google.com/file/d/0B14Synwe1mHzSU9VRjFncTl6LTA/edit>

³³³ Antiautoritario, condena al “gran hombre” y su papel histórico. Pero también al “gran artista”, al “artista único”, al “creador genial”. Proclama la muerte de la obra maestra, la abolición del museo y de la sala de conciertos. Milita a favor de un arte “en situación”, espontáneo, función del momento y del lugar (Proudhon). Lo que importa es el acto creador, más que la obra, en sí. Transponiendo del dominio de la acción social a la esfera del arte el concepto de acción directa, invita al artista a comprometerse. Es significativo que quiera destruir todo lo que separa el arte de la vida. André Rezsler. *Estética Anarquista*. 5.

³³⁴ André Rezsler. *Estética Anarquista*. 5.

que han sido excluidos y que no tienen las circunstancias apropiadas para desarrollarse, a pesar de tener la capacidad para generar una aportación.³³⁵

A estas preguntas explica como la historia excluye para mantener lo verídico en un relato para mantener un sistema, en donde una minoría tiene privilegios, por ello “excluye en primer lugar a la generalidad, la que puede narrar el curso real de los acontecimientos”.³³⁶ Esta exclusión a los privilegios institucionales, como la educación, define en gran manera el desarrollo y promoción de individuos de ciertos grupos.³³⁷

Las reflexiones de este tipo se hacen extensivas a un nivel mayor, en donde la exclusión en clases, no sólo se centra en individuos, sino también a zonas geográficas periféricas, como América Latina, cuyos discursos se reducen al controlarlos;³³⁸ de esta forma se definen artistas y artes menores, y formas discursivas que se proscriben. “Es verdad que, pese a las apariencias de éxito, las minorías no han sido aceptadas aun como tales, recudiéndolas el discurso dominante y el mercado artístico a un producto de mercado ‘políticamente correcto’”.³³⁹ Retomando la idea de estética anarquista de Rezsler, los productores provenientes de minorías, periféricos, o en estado de inequidad, retoman sus formas patrimoniales y tradicionales de producción, como una forma de trasgresión a las estéticas dominantes, desde una estética propia.³⁴⁰

³³⁵ ¿Qué hacer con todos aquellos que no son grandes maestros y grandes genios? ¿Qué hacer con los pintores de “provincias”, los artistas menores que no influyeron en el curso de la historia, sino, sencillamente, en dos kilómetros a la redonda? Más aún: ¿quién es el encargado de clasificarlos y excluirlos/incluirlos en la historia y los museos, quien dicta que artes son menores y cuales mayores [...]? ¿Sobre qué criterios científicos se sustenta la idea de genio? ¿No es la historia del arte tradicional, como el resto de las historias, una construcción edificada sobre valores relativos que van cambiando con el paso de los años? ¿No se detectan a lo largo de la historiografía del arte intentos-fallidos a veces- de subvertir un orden canónico algo trasnochado que premia clasicismo frente a Romanticismo o Barroco, épocas de esplendor frente a épocas de decadencia. Valeriano Bozal, editor. *Historia de las ideas estéticas y de las teorías contemporáneas*. Volumen II. España: Machado Libros, 2002. 438.

³³⁶ Bozal. *Historia de las ideas estéticas* ..., 438.

³³⁷ Este tipo de cuestiones, que se repiten con frecuencia en todos los planteamientos de las minorías –si Shakespeare hubiera sido mujer o una persona de color o un homosexual-, ofrecían sin duda, un territorio muy bien explotado por críticas posteriores que se centraban en falta de incentivos que la educación, la familia, etc. ofrecen... Bozal *Historia de las ideas estéticas*... , 439.

³³⁸ Las “clases” dentro de la clase con, son sencillamente un modo alternativo de representar la realidad, otra realidad, un trabajo en gerundio en tanto diálogo, como explica Lippard al hablar de arte de las minorías en América, que acaba por poner de manifiesto la imposibilidad del discurso dominante para enfrentarse a las diferencias obviando el deseo de reducirlas, de hacerlas propias... Bozal. *Historia de las ideas estéticas*..., 450.

³³⁹ Bozal. *Historia de las ideas estéticas*..., 451.

³⁴⁰ Lucy Lippard [1976], planteaba la necesidad de recuperar territorios, además de animar a un trabajo colectivo para que las mujeres entraran en las galerías y los museos. Era la expresión ya no de una historia del arte feminista, sino una crítica de arte feminista y, más aún, de un arte feminista. Muchas mujeres artistas, en su carrera por la trasgresión, recuperaban también cierto regusto artesanal, la vuelta a la aguja, históricamente considerada como parte de las artes menores, y por eso resulta entonces tan pertinente la pregunta de Parker y Pollock se hacían en el libro comentado: ¿son menores esas artes porque las mujeres se dedican a ellas o se dedican a ellas las mujeres, porque son menores? Bozal. *Historia de las ideas estéticas*..., 446.

De esta forma se revalidan, los soportes y técnicas, relacionándolos con una memoria y un entorno con el que se guarda una relación. La producción estética guarda y cobra sentido en una comunidad con referentes compartidos, pues en ella el sentido se ha construido colectivamente. La relación con un entorno produce una experiencia significativa que se ratifica y evoluciona en este contexto.

La experiencia estética guarda relación con un entorno, y tiene una razón de ser en la evolución del ser humano, pues el conocimiento que se desprende de la experiencia permite intuir ciertas características que se encuentran relacionadas con un bienestar o con algo deseable, en el entorno y sus objetos³⁴¹.

Dutton, en “El instinto del arte” explica que en la actualidad se mantienen características particulares en la preferencia de las representaciones pictográficas, sin importar la cultura.³⁴² En la explicación que ofrece, la experiencia estética se encuentra relacionada con el bienestar, pero con un bienestar primario, como un rasgo cercano a nuestros antepasados primitivo; el cual se mantiene hasta la actualidad. [Por lo que] “...el arte debió poseer, en su momento de su aparición, algún valor adaptativo o de supervivencia”.³⁴³ Este bienestar no se aprende pues es parte de la preferencia innata consecuencia de la evolución.³⁴⁴, que “puede verse incrementada o moldeada por la experiencia y el aprendizaje”³⁴⁵, es decir por una culturalización.

La sensibilidad del ser humano para decodificar y producir objetos, se expresa en la producción de objetos con características que guardan esta relación con el entorno, que además de ser funcionales son estéticos. Lo que se

³⁴¹En el nivel más bajo se encuentran los valores que se refieren a los estados afectivos del placer y del dolor sensible, o que se reflejan en la experiencia de lo agradable desagradable. En la escala ascendente vienen los valores del bienestar o valores vitales o del sentimiento vital” como la salud, la enfermedad, la vejez el agotamiento y la muerte. Representan ellos una modalidad axiológica que no puede asimilarse a la vivencia de lo agradable o desagradable. Más elevados que los anteriores los valores espirituales imponen que ellos se sacrifiquen, tanto los valores vitales, Como los relativos al placer y dolor sensible. Los percibimos mediante el “percibir sentimental espiritual”. Vargas Montoya. *Estética o filosofía de...*, 27.

³⁴²Gente de muy distintas culturas procedente de todas partes del mundo tiende hacia una tipología general de representación pictórica: un paisaje con árboles y espacios abiertos, agua, figuras humanas y de animales. Otro dato aún más interesante es que preferimos paisajes uniformes: los kenianos parecen disfrutar con paisajes que tiene más en común con los barrios altos de Nueva York que con nuestra idea de flora actual y el entorno de Kenia. Denis Dutton. *El instinto del arte. Belleza placer y evolución humana*. Barcelona: Paidós, 2010. 31.

³⁴³Ortiz-Millán, Gustavo. “Reseña de Denis Dutton. El instinto del arte. Belleza, placer y evolución humana”. *Trad. Carme Font Paz, Paidós, Barcelona, 2010*. UNAM. Crítica. Revista Hispanoamericana de filosofía. Vol. 44, no. 132. Diciembre 2012. Instituto de investigaciones filosóficas de UNAM. ISSN: 0011-1503. Acceso 19 de Septiembre de 2017. http://www.academia.edu/2507772/Rese%C3%B1a_de_Denis_Dutton_El_instinto_del_arte._Belleza_placer_y_evoluci%C3%B3n_humana

³⁴⁴ Desde un punto de vista puramente cultural, los estudios han demostrado que los agricultores de distintas culturas destacan entre otros grupos demográficos porque prefieren imágenes de tierras de cultivo fértiles por encima de otra clase de paisaje. Éste hecho no es en absoluto incoherente con la perspectiva evolucionista: los objetivos vitales, las experiencias y los entornos locales familiares inculcan un interés innato en los paisajes y en nuestra capacidad para explotarlos. Dutton. *El instinto del arte...* ,41.

³⁴⁵Dutton. *El instinto del arte...*, 35.

manifiesta como una característica deseable y solicitada en la pareja, pues se convertirá en un rasgo en la descendencia de la humanidad: la creatividad.³⁴⁶

La experiencia estética adquiere cualidades simbólicas al ser expresada por el lenguaje (sea visual, verbal o de otras formas de comunicación), que busca comunicar la forma la experiencia emocional que surge en el individuo. Es en símbolo donde la experiencia estética adquiere plasticidad para expresar e interpretar de forma diversa la emoción, lo que lleva a la creación de formas simbólicas³⁴⁷. En lo grupal se convierte en parte de una herencia compartida y comprobada en el entorno. Lo social comienza a definir de forma grupal el sentido del símbolo en la cultura y con ello la experiencia estética comienza a ser expresada de formas peculiares y compartidas, por los miembros que pertenecen a cada grupo y cultura.

La cultura como construcción social, y parte del proceso evolutivo del ser humano que le ha permitido sobrevivir en-y-como grupo, en la convivencia le ha otorgado particularidades a la producción estética. La cultura como construcción colectiva, establece relaciones con el entorno físico al que se superpone el entorno cultural (y sus construcciones simbólicas). Las artes y el diseño parten de la experiencia estética, pero es en la cultura la que otorga sus funciones, valoración y límites, objetivándola. Así, "...el hombre concreto expresa sus emociones y su pensamiento, plasmándolos a través de una elaboración objetiva que tiene diversas formas de darse..."³⁴⁸.

³⁴⁶La estética anarquista ve en la creación artística y en la creación social las realizaciones generales del *hombre sublevado*. Animándolo a liberarse del peso de la tradición, desempeña respecto del artista una acción liberadora más acusada, pero también, y sobre todo, una función *creadora*. Lo impulsa a buscar los caminos siempre renovados de la creación. André Rezsler. *Estética Anarquista*. 55.

³⁴⁷...la génesis primitiva de la mente desde el cerebro, - no a causa del lenguaje, sino expresada por el lenguaje: una experiencia estética. Langer desarrolla luego su análisis de las cualidades "simbólicas" y situaciones por medio de su teoría del arte. Ella muestra cómo las formas de arte ("formas presentacionales") tienen una "semántica genuina" propia "más allá de los límites del lenguaje discursivo" (*New Key*, 86,97). Esta semántica se refiere a la articulación de las "formas de sentimiento". Las formas de arte nos ayudan a "concebir" nuestros sentimientos y nuestra vida de sentimientos, a través de sus tensiones, ritmos, resoluciones, e interjuego espacial. Es en éstas cualidades formales que reside su significado y no en ningún contenido discursivo o significado parafraseable. Éste es el caso aún - o especialmente- cuando el medium es verbal, como en un drama o una poesía (o psicoanálisis). Las formas simbólicas conducen a la concepción, mientras el sistema-de- signos estimula la acción, un símbolo "nos permite concebir su objeto", en cuanto que un signo "nos hace tratar con lo que eso significa" (*New Key*, 223). Un símbolo "hace a las cosas concebibles" en lugar de "almacenar proposiciones" (*New Key*, 244) Más aún el "valor cognitivo de los símbolos" yace en su capacidad de poder "trascender la experiencia pasada" del intérprete (*Feeling and Form*, 390). La meta de la actividad simbólica o artística es la "comprensión de una idea no hablada" (*New Key*, 259). Es una idea que está siendo escuchada o vista sentimentalmente por todos los participantes en el proceso- el artista principalmente, pero también en menor medida el oyente o espectador [...].

Miriam Botbol, traducción. "La perspectiva estética en la obra de Donald Meltzer". Published in the Journal of Melanie Klein and Object Relations 16 (2), 1998, pp. 209-18. Las referencias dadas en el texto, en volumen y página, corresponden al The Kleinian Development. Clunie Press, 1978. 5 . Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.artlit.info/pdfs/PerspetivaEstetica.pdf>

³⁴⁸ Estrada. *Estética*. ...,11.

La estética en relación al tiempo “otorga bienes de tiempo presente, es decir se refiere a condiciones que se dan en el momento, según el artista es capaz de manifestarla”³⁴⁹ “tampoco se trata en la estética, de lo que se concibe como bienes para la eternidad; es cierto que la obra de arte cuanto mayor valor posee, se va extendiendo hasta tiempos incalculables, pero no puede concebirse como eterna”³⁵⁰; por lo que la producción estética se encuentra en relación con un entorno (físico-cultural) particular, en un momento específico. El objeto estético se convierte en un bien que se hereda a las generaciones siguientes, pero no que necesariamente genere una experiencia estética igual a la que producía en inicio; o puede ocurrir lo contrario que un objeto al paso del tiempo, que no se consideraba estético cambie de estatus al paso del tiempo. La producción de objetos estético tiene que valorar constantemente la relación con la cultura y con su entorno para que esta relación significativa se torne reveladora. Las formas de producción y de enseñanza requieren de una revisión constante, pues manifiesta una secuencia, ruptura, influencias, absolutismos o anacronismos.

La cultura, es un tema que se desarrollara de forma más extensa lo largo de la investigación, pero para establecer un marco conceptual básico sobre el título, la definiré de forma muy básica como *el conjunto de creencias, compartidas por un grupo social*; grupos que tienen a su vez formas estéticas particulares que guardan relación con un entorno físico-cultural y que expresan esta relación. Esta definición muy escueta permite entender que los grupos generan sus propios objetos estéticos. Se traducen, por ejemplo, al nominarlos como estética huichola. Y que guarda una relación con la cultura y sus creencias. Se habla entonces, de una cultura estética.

Una cultura estética, encierra en inicio todas esas prácticas que guardan relación con la emoción, circunscritas a un sistema de creencias. La forma de expresión, no es idéntica a los productos de otras culturas, pero es igual de auténtica en cuanto provoca esa emoción a los individuos que la conforman pues se han desarrollado desde su formación. “La germinación de la cultura estética comienza, en el individuo, con el aprendizaje sensorial y con la realidad circundante que le imprime a su sensibilidad huellas profundas.”³⁵¹ De esta forma cada individuo se encuentra en relación con un entorno donde ha crecido y es significativo para él, y que se encuentra en múltiples formas de expresión. La cultura estética se manifiesta en todos los objetos y producciones que aspira un ser-humano-dentro de-una-cultura³⁵² y que guarda una relación cercana con sus creencias, las cuales brindan un valor a cada objeto.

³⁴⁹ Estrada. *Estética*. ...,11.

³⁵⁰ Estrada. *Estética*. ...,11.

³⁵¹ Acha. Introducción ..., 29.

³⁵²El instinto artístico del hombre y su sed de belleza no se satisfacen sólo con la creación de obras de arte, sino que tratan de que se les sometan todas las condiciones de nuestra existencia. En esta producción de cultura estética se manifiesta el aspecto estético de nuestras aspiraciones espirituales en conjunto de la manera más inmediata y elemental; se da así el niño como en la especie humana; del modo más general; todo hombre puede participar de ella; y finalmente, esa producción tienen su último y fin supremo en sí misma. Bien lejos estamos de haber ordenado según leyes estéticas toda nuestra vida; y sin embargo, en ninguna parte de ella renunciamos a la cultura estética. Aspiramos a la belleza de nuestro cuerpo y de nuestros movimientos, a un vestido que agrade, a una habitación hermosa, bello

Por este motivo se ha implementado *estética*, a la vez como adjetivo y como nominación a las expresiones de cada cultura, pero también a las expresiones de grupos con identidades similares, que gustan de estos objetos (que expresan esta relación con la realidad, con el entorno y con su experiencia). De ahí, que se hable en términos tanto teóricos (como *estética feminista*, *estética marxista* *estética anarquista*) como adjetivo: objeto de *estética surrealista*, objeto de *estética musulmana*, de *estética queer*, y hasta de objetos de grupos delictivos como la *narco-estética*.

ajuar, bellos muebles y utensilios, lo mismo que bellos hábitos, formas bellas de vida y de trato y lenguaje bello; pretendemos eso de todo hombre y de toda función de la vida; aisladamente podemos mostrarnos en semejante aspiración más o menos exigentes o pretender eso con mayor o menor premeditación; pero jamás falta en esa pretensión en los hombros normales y nadie perdona a la larga, a sus congéneres, una patente carencia e gusto o una grosera falta contra lo que el mismo exige como “estético”. E. Meuman. Introducción a la *estética actual*. Argentina: Ed. Espasa-Calpe Argentina. 1948. 44.



Fuentes

Fuentes bibliográficas

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. México: F.C.E. 2004.
- Acha, Juan. *Introducción a la teoría de los diseños*. México: Editorial Trillas. 2001.
- Aubert, Adriana, Elena Duque, Monserrat Fisas y Monserrat Valls. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Ed. Colofón. 2013.
- Bodenmann-Ritter, Clara. *Joseph Beuys. Cada hombre un artista*. Conversaciones en documenta 5-1972. 1998. La balsa de la medusa. Visor distribuciones S. A. España
- Boege, Eckart (colaboradores). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2008.
- Bórques Bustos, Rodolfo. *Pedagogía crítica*. México: Ed. Trillas. 2012.
- Bourriaud, Nicolás. *Estética relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora. 2008.
- Bozal, Valeriano, editor. *Historia de las ideas estéticas y de las teorías contemporáneas*. Volumen II. España: Machado Libros, 2002.
- Briones, Guillermo. *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México: Ed. Trillas. 2006.
- Camnitzer, Luis. *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Edición CENDEAC 2009. http://document.tips_luis_camnitzer-didactica-de-la-liberacion.pdf
- Carrit, E. F. *Introducción a la estética*. México: Fondo de cultura económica. 1974.
- Colombres, Adolfo. *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. México: CONCULTA, 2014.
- Connor, Steven. "Cultura posmoderna. Introducción a las teorías de la posmodernidad". España: Ediciones Akal. 1996.
- Cuen, Gabriel. *Cultura tiempo y complejidad. La experiencia reflexiva*. México: CONACULTA/INSTITUTO MEXIQUENCE DE CULTURA. 2010.
- Cuellar Pérez, Hortensia. *¿Qué es la filosofía de la educación?* México: Editorial Trillas. 2008.
- De Souza Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural editores. 2007.

- De Souza Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce. 2010.
- Dempsey, Amy. *Art in The Modern Era*. Nueva York: Harry M. Abrams Inc. 2002.
- Dugua Chetanguer, Colette. *La cultura en el aprendizaje escolar*. México: Ed. Trillas. 2007.
- Durheim, Emile. *Educación y sociología*. México: Ed. Diálogo. 1999.
- Dussel, Enrique. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. México: Universidad de Guadalajara. 1993.
- Dussel, Enrique. *Método para una Filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. España: Ediciones Sígueme. 1974.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá. Nueva América 1996.
- Dutton, Denis. *El instinto del arte. Belleza placer y evolución humana*. Barcelona: Paidós, 2010.
- Estrada, José A. *Estética*. México: Publicaciones Cultural, 1987.
- Feher, Michel, editor. *Fragmentos para una historia del cuerpo*. España: Ed. Taurus Alfaguara. 1990.
- Errázuriz, Luis Hernán. *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en educación chilena*. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2006.
- Ferrini, Rita. *Hacia una educación personalizada*. México: LIMUSA. 1991.
- Freire, Paulo. *El grito manso*. México: Ed. Siglo XXI. 2011.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de libertad*. México: Ed. Siglo XXI. 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra nueva, 1970). Edición en PDF
- Giarracca, Norma. Prefacio a *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Boaventura De Souza Santos. Bolivia: Plural editores. 2007.15-16
- Gómez, Pedro Pablo y Walter Mignolo. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Celdas. 2012.
- Goutman, Ana (Compiladora). *Diversidad Cultural. Algunos aspectos*. México: Ed. Ítaca. 2013.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos, Editor. 1975.
- Guiroux, Henry. *Teoría y resistencia en la educación*. México: Ed. Siglo XXI. UNAM. 2011.
- Hadjinicolaou, Nicos. *Historia del arte y lucha de clases*. México: Siglo XXI Editores. 1988.
- Heartney, Eleanor. *Arte & Hoy*. China: Ed. Phaidón, 2008.
- Huerta-Charles, Luis y Marc Pruyn. *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren*. México: Ed. Siglo XXI. 2007.
- Kaprow, Allan. *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones, 2007.
- Kolangui Nisanof, Tamara y Luz Paula Parra Rosales. *El diálogo para la resolución de problemas*. México: Ed. LIMUSA. 2013.
- Labastida, Jorge y Violeta Arechiga. *Identidad y diferencia*. México: Siglo XXI, 2010.

- Laferrière, Georges. *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. España: Ñaque editora. 1997.
- Lozano, Rían. *Prácticas culturales a-normales. Un ensayo alter mundializador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2010.
- Lyotard, Jean François. *La condición posmoderna*. México: Editorial Planeta- Angostini. 1993.
- Lyotard, Jean François. *La posmodernidad explicada a los niños*. España: Gedisa. 1987.
- Luhmann, Nikklas. *El arte de la sociedad*. México: Ed. Herder colaboración Universidad Ibero Americana. 2005.
- Mack, Raymond y Richard Clemet Snyder. *El análisis del conflicto social*. Argentina: Ediciones Nueva Visión. 1974.
- Mandoki, Katya. *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo. 1994.
- Martínez Echeverri, Leonor y Hugo Martínez Echeverri. *Diccionario de Filosofía*. Ed. Panamericana. Colombia. 1997.
- Meuman, E. *Introducción a la estética actual*. Argentina. Ed. Espasa-Calpe Argentina. 1948.
- Morales, Vladimir y Miguel Chirveches. *Gestión sustentable de la diversidad biocultural. Estrategias y metodologías de incidencia política para vivir bien*. Bolivia: Plural Editores. 2010.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO Dower. 2001.
- Perinola, Mario. *Estética del siglo veinte*. España: Machado libros. 2008.
- Pourtois, Jean-Pierre y Huguette Desmet. *La educación posmoderna*. España: Editorial Popular. 2007.
- Read, Herbert. *Al diablo con la cultura*. Argentina: Ediciones Godot. 2011.
- Roux, Hebe Miriam. *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*. Argentina: Editorial Biblos. 2013.
- Ruiz-De la Presa, J. *Alteridad: Un recorrido filosófico* (Tlaquepaque, Jalisco, 2007). Edición en PDF.
- Said, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Ed. Anagrama, 2004.
- Samona, Leonardo. *Diferencia y alteridad*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- Sánchez, Daniel Jorge, coordinador. *Epistemología de las artes. La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013.
- Szurmuk, Mónica y Robert Mckee Irwing, coordinadores. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores. Instituto Mora. 2009.
- Tartarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya). 2015.
- Throsby, David. *Economía y cultura*. México: CONACULTA Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Akal. 2008.
- Toledo, Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols. *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas*. Barcelona: Icaria Editorial. 2008.

Valle, Ana María. (Editora). *Alteridad. Entre creación y formación. Reflexiones entorno a la cultura y educación*. México: UNAM. 2012.

Vargas Montoya, Samuel. *Estética o filosofía de lo bello*. México: Ed. Porrúa. 1982.

Villanueva Rivas, César. *La imagen de México en el mundo. 2006-20015*. México: Fondo de Ciencia Básica SEP-CONACIT y el Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C.- FICSAC, de la Universidad Iberoamericana. 2016.

Walsh, Catherine. (Editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2013.

Fuentes de internet

Arce Rojas, Rodrigo. *Aclarando conceptos relativos al diálogo transformador*. Servindi. Comunicación intercultural para un mundo más diverso. Perú. 10 agosto 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://www.servindi.org/actualidad/110781>

Arenas Navarrete, Mario. “El arte y la educación con un filtro epistémico intercultural”. Acceso 8 de Febrero de 2018.

<http://artedialogico.com/pgs/index2.html>

Austin, J. L. *Como hacer cosas con palabras*. 1955. Arcis: Edición electrónica de la universidad de Arcis. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/A/austincomo-hacercosasconpalabras.pdf>

Ávila Romero, Agustín y Luis Daniel Vázquez, coordinadores. *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO. Universidad intercultural de Chiapas. 2012. Acceso: 18 Septiembre de 2017.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20121127111932/PatrimonioBiocultural.pdf>

Bishop, Claire. *Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?" Estados Unidos*: Ed. Verso. 2012. 241-250.

http://www.taniabruquera.com/cms/files/2012_-_claire_bishop_artificial_hells_complete_pdf_-esp.pdf

Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Ley general de cultura y derechos culturales. 19 de Junio de 2017. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf

CONABIO. Comisión Nacional para el uso de la biodiversidad. “Biodiversidad mexicana”. Revista Mexicana de Biodiversidad. 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>.

Calderón Rodelo, Yecid. *Prácticas estéticas ex-céntricas, el performance desde la teoría decolonial como práctica de resistencia*. 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://pininaflandes.webnode.mx/performanceyarte/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-desde-la-teoria-decolonial-como-practica-de-resistencia/>

Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2016).

- Díaz-Benjumea, María Dolores J., M. M. Linehan y B. N. Cochran. “El enfoque terapéutico de Marsha Linehan en los trastornos borderline”. Publicado en la revista No 13. Aperturas psicoanalíticas. Pp.1-22. Revista internacional de psicoanálisis. 2003. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.aperturas.org/revistas.php?n=017>
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000236&a=El-enfoque-terapeutico-de-Marsha-Linehan-en-los-trastornos-borderline>
- Errázuriz, Luis Hernán. Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en educación chilena. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2006. 61
- García del Campo, Juan Pedro. Una lectura de Vaneigem: pensamiento vivo para la vida (introducción a la edición castellana del *Aviso a los vivos sobre la muerte que los gobierna...* de Raoul Vaneigem. Madrid: Tierradenadie Ediciones, 2002. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.tierradenadie.com/una-lectura-de-vaneigem.pdf>
- García Jiménez, Luis Rafael. *Edgar Morín: la complejidad y la incertidumbre histórica*. Monografías.com. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.monografias.com/trabajos57/edgar-morin/edgar-morin2.shtml>
- Helguera, Pablo. Pedagogía en campo expandido. <http://www.monografias.com/trabajos57/edgar-morin/edgar-morin2.shtml>
- Laferrière, Georges. “El perfil del profesor de arte dramático”. Intercambio. Educación social. pp.105-112. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/142220/384962>
- Laferrière, Georges. “Teatro y educación o el arte de la seducción”. Pp.1-8. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.xn--aque-fqa.es/revistas/pdf/R29.pdf>
- Lowery, Joshua. *Dialógica, definición*. Scribd. 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://es.scribd.com/doc/131936984/Dialogica-definicion>
- Llorente-Bousquets, Jorge y Susana Ocegueda. *Estado del conocimiento de la biota, en Capital natural de México*. vol. I: Conocimiento actual de la biodiversidad. México: CONABIO, 2008. http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/pdf/CapNatMex/Vol%20I/I11_Estadoc onocimiento.pdf
- Ministerio de Educación. *Unidad de Formación Nro. 13 “Artes Plásticas y Visuales - Historia, Filosofía y Estética de las Artes Plásticas”*. Bolivia: Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-2/educacion_regular/unidades_formacion/584.pdf
- Montaño Alvares Lorena. *Interculturalidad*. Aprender a pensar. Filosofía I. Filosofía y construcción de la ciudad. 21 de Noviembre del 2011. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/interculturalidad/>
- Pérez Porto, Julián y Ana Gardey. Definición de interculturalidad. Qué es, significado y concepto. 2012. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://definicion.de/interculturalidad/>
- Rodríguez, Renzo (2014). “Teoría del Rizoma y Modelo Arbóreo del conocimiento”. *Blog Horizonte de sucesos*. Acceso 27 de marzo del 2018.

<http://horizontedesusos.blogspot.mx/2014/10/teoria-del-rizoma-y-modelo-arboreo-del.html>

Ruiz, Cesar. "La alteridad". *Casa del tiempo*. (2009). 99, ISSN: 0185-4275

UNAM-Consejo universitario. *Lineamientos en torno a la Difusión Cultural en la UNAM*. Junio de 2008. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/lineamientos-difusion-cultural>

UNAM-Consejo universitario. *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*. Publicados en Gaceta UNAM el día 7 de Marzo de 2013. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/lineamiento-general-igualdad-genero>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). *Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*. 2 de Noviembre 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D.F., 26 de julio 6 de agosto de 1982. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

UNESCO. Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. 2 de Noviembre 2001. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Ministerio de Educación. *Unidad de Formación Nro. 13. Artes Plásticas y Visuales - Historia, Filosofía y Estética de las Artes Plásticas*. La Paz, Bolivia: Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://cer.edu.bo/cer/files/regular/UF13_Artes_Plasticas.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Educación Artística. Serie lineamientos curriculares*. República de Colombia. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf y

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Comisión Nacional para el conocimiento y Uso de la Biodiversidad. *¿Qué es un país megadiverso?* México: Biodiversidad mexicana. 2012. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>.

Rezsler, André. *Estética Anarquista*. Traducción: África Medina Villegas. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<https://docs.google.com/file/d/0B14Synwe1mHzSU9VRjFncTl6LTA/edit>

Sánchez Bustos, Sergio. *Art Brut: Orígenes y devenir*. 4 Acceso 18 de Septiembre

2017. http://www.medicinayhumanidades.cl/ediciones/n12009/07_Ciencia%20y%20medicina.pdf

Siemens, George. "Conociendo el conocimiento". Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Grupo Nodos Ele. 2010. Una versión con licencia Creative Commons. Acceso 8 de Septiembre de 2017 <http://www.nodosele.com/editorial/Conociendo-el-Conocimiento-George-Siemens.pdf>

George Siemens. pdf

Sin autor. *Teorías de aprendizaje con teóricos del arte*. Taxonomía de los objetivos de *aprendizaje* que los educadores establecen para los estudiantes en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Acceso 18 de Septiembre de 2017. [teorias-de-arte-con-teóricos-del-arte.pdf](https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/teorias-de-aprendizaje-con-teoricose-artes.pdf)
<https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/teorias-de-aprendizaje-con-teoricose-artes.pdf>

Suazo, Félix. “Arte y pedagogía: ¿enseñar o desaprender?”. Boletín electrónico. Publicado por Tráfico Visual. 11/04/2015 en

Arte y conocimiento. Crítica, Noticias, Textos. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.traficovisual.com/category/arte-conocimiento-por-felix-suazo/>

UNESCO. *México una nación multicultural*. FUDSA. Acceso 18 de Sept. de 2017.

<http://www.fusda.org/Revista25-26MEXICO%20UNA%NACION%MULTICULTURAL.pdf>

UNAM-Secretaría de Asuntos Internacionales. *México es el tercer país con mayor biodiversidad en el mundo*. Dirección General de Comunicación Social. UNAM. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. Martes, 21 de julio de 2015. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.internacionales.pri.org.mx/SabiasQue/Sabias.aspx?y=5262>

Vargas-Mendoza, Jaime Ernesto. *Manejo del conflicto. Apuntes para un seminario*. Asociación Oaxaqueña de Psicología, A.C. 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.conductitlan.net/seminarios/manejo/conflicto.pdf>

https://sbfff54fa660e541b.jimcontent.com/download/version/.../manejo_conflicto.pdf

Vidiella, Judit. *Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto*. 2008. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://aulabierta.info/node/785>

Wiggershaus, Rolf. *La escuela de Frankfurt*. (Titivillus 2016). Acceso 21 de marzo de 2018. [http://lectulandia.com Wiggershaus-Rolf-La-escuela-de-Fancfort-.pdf](http://lectulandia.com/Wiggershaus-Rolf-La-escuela-de-Fancfort-.pdf)

Fuentes hemerográficas

Águila S, Dora. “Granos de oro en la arena”. *AISTHESIS* N° 29, (1996). 50-57. Acceso 28 marzo 2018.

<http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/rait/article/download/908/856>.

Belenguer, María Celeste. Reseña: Gómez, Pedro Pablo y Mignolo, Walter. “Estéticas decoloniales Otros logos”. *Revista de estudios críticos*. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue. ISSN 1853-4457. Bogotá, Sección de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2012. Pp. 272-277. Acceso 2 de Septiembre de 2017.

<http://ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0003/15.%20Belenguer.pdf>

Botbol, Miriam (Traducción). *La perspectiva estética en la obra de Donald Meltzer*. Published in the *Journal of Melanie Klein and Object Relations* 16 (2), 1998, pp. 209-18. Las referencias dadas en el texto, en volumen y página,

corresponden al *The Kleinian Development*. Clunie Press, 1978.5. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.artlit.info/pdfs/PerspetivaEstetica.pdf>

Bugarín Inder. “México, segundo más violento. Informe”. El Universal. 9 de Mayo de 2017. Acceso 18 de Septiembre 2017.

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/05/9/mexico-segundo-mas-violento-informe>

Cabré Segarra, Víctor. “Jean Dubuffet”. Temas de Psicoanálisis. No. 5. Enero 2013. Pp. 1-10. Pag. 5. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/260257/PDF-dubuffet.pdf?sequence=1>

Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2016).

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

Cucinotta, María Laura. “Audre Lorde y la voz de los marginados, La escritura como operación política”. Revista del departamento de letras.

Universidad de Buenos Aires. ISSN 2314-3894. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/7.i.cucinotta.pdf>

Díaz, Christian James. “Hacia una pedagogía en clave decolonial.: Hacia Búsquedas y posibilidades”. Colombia. Universidad La Salle. Revista tabularasa. No. 15. 2010. 220. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>

Farnkerberg, Gunter. “Teoría crítica”. *Academia Revista sobre enseñanza del derecho*, (2011): Buenos Aires Argentina, año 9 núm. 17, 2011. Páginas 67-84. (ISSN 1667-4154).

Fernández Gómez, Rosa. “Estética transcultural: La problemática de la estética comparada”. Universidad de Málaga. Universalismos, relativismos, pluralismos. Revista *Thémata*. Núm. 27. 2001. Pág. 181-187. Acceso 18 de Septiembre de 2017

<http://institucional.us.es/revistas/themata/27/15%20fernandez%20gomez.pdf>

Fernández Muñoz, Fulvio. “Arte y sociedad”. *Crítica*. Cl. Revista Latinoamericana de ensayo. Fundada en Santiago de Chile en 1997. Año XIX 13 de Abril de 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://critica.cl/artes-visuales/arte-y-sociedad>

Hernández, Fernando. El área de «didáctica de la expresión plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de educación*. No. 328.2002. Pp.111-136.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280710861.pdf?documentId=0901e72b81259407>

Hidalgo Hernández, Verónica. Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitat tarraconensis. Revista de ciències de l'educació*, ISSN 0211-3368, N° 1, 2005, págs. 75-85. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf y

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>

Hernández, Lilian. "México es el primer lugar en violencia sexual: ONU. Excelsior. 25 de Diciembre de 2011 Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://www.excelsior.com.mx/2011/12/25/nacional/797160>

INEGI. Cuéntame de México. Analfabetismo. Cuéntame. 2015. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

La Redacción. "México se ubica en el lugar número 13 en los países con mayor pobreza". Proceso.com.mx. 29 de Marzo 2016. Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://www.proceso.com.mx/435000/18-paises-mayor-pobreza-mexico-se-ubica-en-lugar-numero-13-cepal>

La Redacción. "México ocupa el lugar 13 en los países mas corruptos del mundo". Proceso. 4 de Octubre 2016. Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://www.proceso.com.mx/457412/ocupa-mexico-lugar-13-los-paises-corruptos-del-mundo>

Llorente, Jaime. "La obra de arte como fin del mundo. Exotismo y sombra en el pensamiento estético de E. Levinas". AGORA (2014): ISSN 0211-6642. <http://www.usc.es/revistas/index.php/agora/article/viewFile/1867/1765>

Martín-Palomo, María Teresa y José María Muñoz Terrón. "Emociones en el espacio público, acciones para enfrentar la violencia de género. Emociones, espacio público y violencia de género". Cultura y representaciones sociales. 198 año 9, núm. 18, marzo 2015.187-228. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v9n18/v9n18a7.pdf>

Mayos, Gonçal. Situacionismo: la Vanguardia de la Revolución. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte. No. 111. pp. 47-103. 2015. Pag. 57. ISSN 0034-7191 e ISSN 2359-5736. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/P.0034-7191.2016V111P47>

Montané López, Alejandra. "Profesores-artistas y didáctica generativa: experiencias educativas en la universidad". REIRE: Revista D'innovavacio i recerca en educació. ISSN-e 2013-2255, Vol. 2, Nº. 2, 2009, págs. 117-129. Acceso 18 de Septiembre 2017. [131947-181771-1-BP.pdf](http://www.reire.net/revista/131947-181771-1-BP.pdf)

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación". Revista Reflexiones. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Vol. 88. Número 1.155-162, ISN: 1021-1209. 2009.pp.155-162. Portal de Revistas académicas. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/search/authors/view?firstName=Luis&middleName=Carlos&lastName=Morales%20Z%C3%BA%3%B1iga&affiliation=Escuela%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente%2C%20Universidad%20de%20Costa%20Rica&country=CR>

Nava Muñoz, Eric. *Estéticas decoloniales*. México: Grupo Editorial Zacatecas. Periódico Zacatecas en imagen. Versión móvil. 16 enero 2014. Acceso 18 de Septiembre de 2017. [Imagenzac.com.mx](http://www.imagenzac.com.mx). <http://www.imagenzac.com.mx/nota/esteticas-decoloniales-22-10-05-z>

Olivares Alonso, Emer. Miles de jóvenes, sin universidad por "indolencia" del gobierno federal.. Periódico La jornada. La jornada en línea. Martes 31 de marzo de 2015 p 32. <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/31/sociedad/032n1soc>

Ortiz-Millán, Gustavo. “Reseña de Denis Dutton. El instinto del arte. Belleza, placer y evolución humana”. *Trad. Carme Font Paz, Paidós, Barcelona, 2010*. UNAM. Crítica. Revista Hispanoamericana de filosofía. Vol. 44, no. 132. Diciembre 2012. Instituto de investigaciones filosóficas de UNAM. ISSN: 0011-1503. 2012. Pp. 105-113. Acceso 19 de Septiembre de 2017. http://www.academia.edu/2507772/Rese%C3%B1a_de_Denis_Dutton_El_instinto_del_arte._Belleza_placer_y_evoluci%C3%B3n_humana

Pantoja, Sara. “México segundo lugar en crímenes por homofobia”. *Proceso.com.mx*. 11 de Mayo del 2015. Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://www.proceso.com.mx/403935/mexico-segundo-lugar-mundial-en-crímenes-por-homofobia>

Rodríguez, María Graciela. “Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau” *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, n° 5, Buenos Aires, junio de 2009. Pp.1-12. [05_6_MRodriguezSobreDeCerteau.pdf](http://www.inec.unsa.edu.ar/revista/05_6_MRodriguezSobreDeCerteau.pdf)

Rodríguez-Gómez, Katya. “¿Existe feminización de la pobreza en México? La evidencia a partir de un cambio del modelo unitario al modelo colectivo de hogar”. *Papeles de Población*, vol. 18, núm. 72, abril-junio, 2012, pp. 181-212, Universidad Autónoma del Estado de México. México. Acceso 18 de Septiembre 2017.

<http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/index.php/existe-feminizacion-de-la-pobreza-en-mexico-la-evidencia-a-partir-de-un-cambio-del-modelo-unitario-al-modelo-colectivo-de-hogar-katya-rodriguez-gomez/>

Sánchez-Carralero Carabias, Rafael y Noemí Sánchez-Carralero Carabias. “*Arte marginal y proceso creativo a partir del pensamiento de Jean Dubuffet*”. *Arte, educación y cultura Aportaciones desde la periferia*. COLBAA: Jaén, 2012. 2-7. Acceso 18 de Septiembre de 2017. http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/211_sanchez_carralero_dubuffet.pdf

Salazar, Luis Mauricio. “El taller de las perversiones”. *Revista Arte Diseño*. Revista de la Facultad de artes y diseño de la UNAM. no. 4. ISSN2448-6752. Agosto 2017. Pp. 73-77-

Sarriugarte Gómez, Iñigo. “La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner”. *Revista Portafolio 17*. Revista arbitrada de la facultad de arquitectura y diseño de la universidad del Zulia. Año 9, vol. 1, no. 17, Enero-Junio 2008. Pp. 8-20

<http://studylib.es/doc/7436188/la-conexi%C3%B3n-arte-antroposof%C3%ADa-the-art>

Schmelkes del Valle, Sylvia. “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Versión On-line ISSN1607-4041. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. 2009. Sin numeración. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004

Sin autor. “México es el octavo país más visitado por turistas internacionales”. *El Financiero*. 19 de Julio de 2017. Acceso 18 de Septiembre

2017. <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/mexico-sube-al-octavo-sitio-como-potencia-turistica-mundial.html>

Sin autor. Luis Enrique Eguiarte Fruns. (Editor) "Transdisciplina". OIKOS=19 (2017). ISSN: en trámite. Acceso 28 de Marzo de 2018. <http://web.ecologia.unam.mx/oikos3.0/index.php/articulos/17-recuadros/322-transdisciplina>

Solís, Arturo. Abril 20 2015. "México, segundo lugar con más impunidad en el mundo". Forbes México. Acceso 18 de Septiembre 2017. <https://www.forbes.com.mx/mexico-el-segundo-pais-con-mas-impunidad-en-el-mundo/>

Trade Links. Lazos comerciales. México destaca a nivel mundial en las industrias creativas. Noviembre 2009. Año 7. No. 11. Acceso 18 de Septiembre 2017. http://www.economia-snci.gob.mx/sic_php/pages/bruselas/trade_links/esp/novesp2009.pdf

Vázquez Lomelí, Carlos Manuel. *Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica*. (Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte, vol. 3, núm. 3, julio-diciembre, 2009, pp. 60-73. (En la versión digital aparece en la página 1) <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1216>

Yuste, José. "¿Economía once o dieciséis del mundo?" Dinero en imagen. Imagen digital. Excélsior. 2 de Mayo 2017. Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://www.dineroenimagen.com/2017-05-02/86183>

Ponencias y conferencias

Boaventura de Souza Santos. Introducción: las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. 16. Acceso 18 de Septiembre de 2017. INTRODUCCIÓN_BSS:pdf

Brisa M. P. "¿Transdisciplina y performatividad?" Ponencia en el marco de ACT01. Museo Benjamín Vicuña Mackenna. Escáner cultural, Revista virtual de arte contemporáneo y nuevas tendencias. ISSN0719-4757. (Santiago de Chile. Museo Benjamín Vicuña Mackenna), 11 de Mayo, 2009. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://www.revista.escaner.cl/node/1581>

Camnitzer Luis. "La enseñanza del arte como fraude". Texto de la conferencia del artista en su exposición en el museo de arte de la Universidad Nacional de Bogotá, marzo del 2012. Esfera pública. Acceso 18 de Septiembre 2017. <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

Hernández, Rosalva Aída. *Diferentes pero Iguales: los Pueblos Indígenas en México y el Acceso a la Justicia*. Proyecto sobre la Reforma de la Administración de Justicia en México. Conferencia. Centro de Estudios México-Estados Unidos, La Jolla, California. Mayo del 2003. Acceso 18 de Septiembre de 2017. <http://escholarship.org/uc/item/3gj/c59g>

Korol, Claudia. *Charla sobre construcción colectiva de conocimientos*. Pañuelos en rebeldía. Seminario de formación teológica. 04 de Febrero. 2008. Scribd. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<https://es.scribd.com/document/306872447/Claudia-Korol-Charla-Sobre-Construccion-Colectiva-de-Conocimientos>

Tesis

Filmus, Daniel. *El Papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas*. Publicado con autorización de los editores. Presentado Volumen II, Módulo V del Curso de Formación de Administradores de la Educación, publicado en Buenos Aires por el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), del libro "*Para qué sirve la escuela*". Tesis. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 1994. Acceso 18 de Septiembre de 2017.

<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad1a06.htm>

Francisca Ramírez y Felipe Cares. ESTÉTICA Y MARGINALIDAD. El arte de los que sobran. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte. Universidad de Chile Facultad de Artes. Departamento de Teoría e Historia del Arte. Fecha: Noviembre 2011. Pag 25 http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ar-ramirez_f/pdfAmont/ar-ramirez_f.pdf

Martínez Allendes, María Julia Estefanía "Arte Dialógico" (Tesis, Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes. AÑO) 3-4.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63273/Documento_completo.pdf?sequence=1

Salazar Alarcón, Luis Mauricio. *El performance dibujístico. El performance como apoyo didáctico en la enseñanza del dibujo*. (Tesis de licenciatura. UNAM). 2009.

Salazar Alarcón, Luis Mauricio. *Bocetando con la línea del tiempo. Introducción al Performance*. (Tesis de Maestría. UNAM). 2012.

Vázquez Gutiérrez, Reyna Lizeth. *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Tesis doctoral. Doctorado en intervención social y mediación. Facultad de trabajo social. Universidad de Murcia. 2012. Acceso 18 de Septiembre 2017.

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85718/TRLVG.pdf>