

CLAVES CONTEMPORÁNEAS EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Contemporary keys in the evaluation
of Artistic Education

DRA. EN E. L. CYNTHIA ORTEGA SALGADO
Facultad de Artes
Universidad Autónoma del Estado de México. México
hopperonmirror@hotmail.com

DRA. EN E. L. ÁLVARO VILLALOBOS HERRERA
Facultad de Artes
Universidad Autónoma del Estado de México. México
villalther@gmail.com

Fecha de recibido: 12 marzo 2013
Fecha de aceptado: 20 mayo 2013

pp: 21 - 28



FAD | UAEMéx | Año 8, No 14
Julio - Diciembre 2013

RESUMEN

El arte ha roto los paradigmas con los que creció en la modernidad, y lo que en un momento se enseñaba como válido ha quedado rebasado frente a un contexto móvil y rizomático. Para bordear el estado de la educación en el arte, es necesario considerar primero las diferencias entre dos periodos distintos y definitorios para su comprensión: la modernidad y la posmodernidad. ¿Cómo podría aplicarse la inaprensible posmodernidad al ámbito educativo?, ¿qué actitudes promueve en el profesor y en los alumnos? El conflicto se propone como clave posmoderna para el desarrollo del individuo ya que cuestiona las creencias estabilizadas por medio de un estado de indeterminación que nos paraliza y coacciona a desarrollar el pensamiento reflexivo y a permanecer más tiempo dentro del denominado suspenso de incertidumbre.

Palabras clave: Arte, educación, posmodernidad, incertidumbre.

ABSTRACT

Art has fractured the surrounding paradigms of modernity, knowledge that was valid at some point is now obsolete in a mobile and rhizomatic context. In order to grasp the education's state of art the differences between modernity and post-modernity should be considered. How to apply postmodernism to education?, which attitudes are encouraged in both teachers and students?. Conflict is proposed as a postmodern key for the growth of individuals because it challenges stabilized beliefs that result in reflective thinking and forces us to remain in the suspense of uncertainty.

Key words: Art, education, postmodernism, uncertainty.

INTRODUCCIÓN

Sin duda la enseñanza del diseño y el arte es particular, han existido desvaríos en pos de adaptar un currículo duro a estas disciplinas que se han distinguido por ser más flexibles y subjetivas, por retratar realidades que muchas veces no son el interés de las ciencias llamadas “duras”. El arte no se adapta a la enseñanza tradicional y lo que en un momento se promulgaba mediante ella ha quedado rebasado desde hace mucho, pues los contenidos y exigencias han cambiado; por ejemplo ya no se espera que el arte responda a ser bello u objetual, el dibujo puede o no estar hecho de líneas, el grabado puede o no pasar por una prensa, la pintura puede o no contener pigmentos en su ejecución y estos son hechos que rompen los paradigmas con los que el arte creció en la modernidad. “Ciertas ideas imperantes en el arte moderno desde sus inicios, a fines del siglo XIX, empezaban a ponerse en tela de juicio” (Efland, 2003: 13). Cabría preguntarnos, ¿qué se exige en un contexto posmoderno que se caracteriza por la multiplicidad, por la interdisciplina, por la transculturación, por ser relacional?

El problema se hace mayor si nos imbuimos en el terreno de la educación y en el quiebre de sus paradigmas, es conveniente hacer algunas preguntas como: ¿qué tipo de personaje debe ser el alumno ideal?, ¿cuáles serían las actitudes óptimas para su aprendizaje?, ¿qué se espera que aprenda?; aquello, ¿lo puede “enseñar” el profesor? Las habilidades de la técnica pensaría alguno, sin embargo éstas pueden caducar en el tiempo y ser obsoletas con los años. Las enseñanzas de los grandes autores, diría otro, pero no sirve recitar el canon o saber de memoria las palabras de un autor, algo que tal vez trascienda las barreras del tiempo y del espacio. El presente texto intentará señalar algunos senderos a manera de respuestas.

Para bordear la educación en el arte, primero debemos considerar las diferencias entre dos periodos distintos y definitorios para su comprensión y enseñanza: la modernidad y la posmodernidad. Se señala que el primer ciclo comenzó con la Ilustración porque en ella se propuso a la razón y al método científico como vías únicas de progreso, lo que suponía que existía un arte menor y otro tipo que no lo era tanto.

Así, el abstraccionismo¹, logró colarse en el público bajo la validez y superioridad del “darwinismo social” (Efland, 2003: 24), bajo esta idea progresista, también floreció pensar que la vanguardia consistía en destruir para construir, desde lo material hasta “nuevas formas de realidad” (Efland, 2003: 25) que pudieran ser universales.

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

Al pensar la posmodernidad, además de los “pequeños relatos” de Lyotard, pensemos en el desarrollo de la cultura en la idea de que cada una debe ser analizada desde ella misma; en que hay muchos además del dominante, en la polivocidad y polisemia de la cultura. Si se tiene este enfoque se puede pensar en que las culturas serán reconocidas desde ellas mismas, habrá un reconocimiento hacia la alteridad y lo otro, no como lo extraño, sino como lo próximo, además se mostrarán las lecturas múltiples de sus integrantes y las interpretaciones que ellos hacen del mundo.

La posmodernidad no es un apéndice de la modernidad porque ello implicaría una idea de progreso, “....se localiza menos en el futuro que en el presente y el pasado” (Efland, 2003: 57). El arte posmoderno no tiene miedo de hacer una revisión del pasado para retomar obras y resignificarlas a manera de *collage*, de diversas técnicas, de ideas contrarias o dispersas, de influencias exteriores. El artista juega más el papel de alguien que recorre diversos lugares y desde ellos elige decir algo, un capacitado estratega cuya habilidad depende en conocer y elegir diferentes discursos estilísticos atemporales.

La posmodernidad implica una “fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto” (Efland, 2003: 57) y esta visión es absolutamente interesante porque todos los valores que le daban algún piso al hombre han sido cuestionados. La vida ya no se ordena a partir de una concepción lineal del tiempo y del espacio fijo. Lo anterior deja al hombre parado en tierras movedizas y en palabras de Efland surge el “sujeto disperso”, que puede ser un personaje incoherente y contradictorio. Esto le da cabida al error, en contra de los preceptos modernos de progreso, como experiencia posible y guiadora de la existencia.

Ante este escenario que transitamos, ¿cómo podría aplicarse al ámbito educativo? Hemos mencionado ya que el pluralismo es un criterio básico para la posmodernidad, la actuación política, la deconstrucción como criterio que tambalea las construcciones sociales, el foco en las relaciones sociales y culturales específicas, el multiculturalismo, entre otros. Sin intentar emitir un juicio de valor, se dirá que la actitud posmoderna es más reflexiva en comparación con la moderna, por varias razones, la primera es que no se cree en una idea de progreso válido por sí mismo, existen descabros importantes en el siglo XX y XXI sobre esta materia (Auschwitz, dictaduras en el cono sur, guerras mundiales, 9/11 etc.); la segunda, es que no necesariamente hay una experiencia estética y esto es, que no se busca ni el ideal de belleza, ni la pura expresión del artista como ser sublime y sensible, lo anterior por lo menos compromete una intención de decir y ser el reflejo de un tiempo que echa mano del pasado y que no cree en el futuro como un tiempo mejor, sino que usa el presente como engrane reflexivo entre el antes y el después. Como “...comentario sobre la cultura...” (Efland, 2003: 70) el arte posmoderno tiene una postura con respecto a los oprimidos y los pequeños grupos y dialoga con todas las expresiones de ella, esto es, los medios, lo llamado “tribal”, “alternativo”, “popular”

que la modernidad despreciaba, las minorías, etc. y por tanto presta atención a las relaciones culturales que antes eran consideradas “menores” para darles no sólo un lugar como alternas, sino para constituir a la cultura como un marco primordial del arte.

La deconstrucción por otro lado, fragmenta y pone en tela de juicio los criterios que antes eran válidos y esto supone un mayor aprendizaje en cualquier sujeto porque lo introduce al pensamiento reflexivo. Contra el sujeto que la educación pensaba acabado, uniforme, total, la posmodernidad mira a cada individuo para buscar su origen, su identidad sus contradicciones y así crear un entorno que favorezca la aprensión de diversos pensamientos y tense discursos, así el profesor atiende a las particularidades específicas de cada alumno pero es capaz de entender al grupo. Efland citando a Aronowitz y Giroux además de Cherryholmes menciona que “...los profesores de orientación posmoderna asumen la tarea de descifrar las repercusiones de los contextos socio-históricos en la construcción de las condiciones educativas, incluyendo el entorno ideológico de los profesores, estudiantes, administradores y los responsables de desarrollar los currículos” (Efland, 2003: 81). Descifrar es interpretar, un contexto histórico provee diversos marcos desde donde elaborar el conocimiento, mientras profesores y administradores poseen lentes para mirarlos² y finalmente los estudiantes reciben esa mirada de la cual harán relaciones a partir de lo que les es conocido, por lo tanto “...el proceso de la enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad” (Efland, 2003: 83).

EL CONFLICTO

El contexto posmoderno exige una serie de retos para el profesor, ¿de qué podría hablar en su asignatura si la posmodernidad ha perdido la certidumbre de la parcelación disciplinar? Por ejemplo, un maestro de dibujo no sólo debe conocer los fundamentos de la asignatura que imparte, saber dibujar, sino conocer las disciplinas que se entrelazan y afectan la suya. Frente el problema de que la representación es el espejo que regresa una imagen alterada de la realidad, es decir, siempre arbitraria y sujeta a apreciaciones desde la cultura, el papel primordial del profesor será crear conflictos en sus alumnos. Según la RAE³, el conflicto lleva el sesgo de “combate, lucha, pelea” pero también de “problema, cuestión, materia de discusión”, centremos nuestra atención en la última, en el problema. Comúnmente cuando éste aparece, el primer impulso es tratar de resolverlo, mitigar el estado angustiante que produce, buscar, como normalmente se nos enseña, “...la relación “causa-efecto” [...] el método hipotético-deductivo” (Efland, 2003: 81) tan propio de la modernidad, sin embargo, una de las características más interesantes que posee el problema, es su estado de indeterminación.

2 Leer en Efland (2003) el debate sobre la representación, p. 46-48.

3 <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto> (Consultado el 02/08/12)

nación, las posibilidades infinitas para ser cavilado y abordado. La situación descrita nos detiene, momentáneamente nos paraliza, porque “la bocanada de aire fresco provocó confusión y suspendió la creencia” (Dewey, 1989: 28), nos forzó a pensar, a permanecer más tiempo dentro del problema o como Dewey lo nombra a resistir el “*suspense* de la incertidumbre” (Dewey, 1989: 29). El conflicto como clave posmoderna para la educación es el responsable de cuestionar nuestras creencias y sacarnos del estado de confort y de alivio que nos brindan nuestros pensamientos habituales.

Dewey habla del pensamiento como una “posibilidad sugerida” (Dewey, 1989: 26), como aquello que no proviene de los sentidos y se hace presente al ser invocado, es decir, no se encuentra disponible para mirar, sentir, oler o tocar, sino que es traído a la mente por medio de una experiencia previa. Muchas imágenes, pueden rondar nuestra cabeza, aunque su tránsito no implique pensamiento, para que éste suceda el sujeto debe ser capaz de controlar las condiciones en las que se presenta y relacionarlas con profundidad hacia otras direcciones.

Como se ha mencionado con anterioridad, el conflicto, es un instrumento generador de incertidumbre, y la actitud que debe fomentar el profesor en el aula es la de no quedarse con la primera respuesta, sino indagar posibles caminos de réplica que se entrecrucen con otros, básicamente de lo que se trata de investigar y así tener elementos suficientes que rodeen esa duda. Dewey (1989) sostiene que este tipo de pensamiento es reflexivo y se desarrolla a través de la curiosidad, la sugerencia y el orden. La *curiosidad* actúa de manera progresiva sobre los objetos y las personas hasta llegar a su máximo plano, el intelectual; la *sugerencia* tiene tres estados: la facilidad o rapidez, el alcance o variedad y la profundidad; y finalmente el *orden* interpretable en un amplio sentido de direcciones pues cualquier ruta que nuestro pensamiento tome para hacer asociaciones es válida, siempre que logremos una conclusión a la altura de los planteamientos iniciales. Al leer las argumentaciones del pedagogo estadounidense es claro notar ciertos vicios de la escuela moderna adiestrados hoy día, tales como confundir la memoria con el conocimiento, la erudición con el alcance y la lentitud por profundidad con la torpeza. Sin embargo el conflicto no asegurará de ninguna forma que el maestro “enseñe” o que el alumno “aprenda” sino que se presentará como un fiel detonador del pensamiento reflexivo, bajo la premisa de que «un ignorante podía enseñarle a otro ignorante lo que él mismo no sabía...» (Rancière, 2008: 9).

Reconocemos que seleccionar y dividir fenómenos como el de la educación y la creatividad en fracciones binomiales hizo parte de la crítica que la posmodernidad ejerció sobre la modernidad, pero a la vez la primera dividió el mundo nuevamente en dos: la hegemonía y los otros. De la misma manera esbozamos que el pensamiento occidental crea rótulos para explicar los fenómenos en los que está también inmersa la educación artística. Actualmente se habla de la altermodernidad, concepto generado como crítica a la posmodernidad o como una

alternativa intermedia, entre la modernidad y la posmodernidad; una nueva etiqueta con múltiples posibilidades de interpretación siendo una de las más importantes que toma como punto de partida la globalización, a diferencia de la posmodernidad que se fundamentó en el reconocimiento de las tradiciones locales y la otredad. En el presente artículo no abordaremos la altermodernidad aunque sabemos de sus posibilidades en torno a la educación artística. La evaluación en la educación desde las perspectivas planteadas es también un tema polémico, porque alude al campo de realidad desde donde una información se imparte y se califica. En ese sentido, una evaluación debe dar cuenta de las nociones de realidad en las que un educador interactúa con sus interlocutores y se presenta en una relación horizontal y de iguales inteligencias.

CONCLUSIONES

El profesor de hoy, enfrenta el reto de pararse frente a un aula llena de seres distintos con antecedentes socioculturales, hábitos y experiencias diferentes. Requiere tener la sensibilidad de conocer los parajes que han conformado el imaginario de cada uno de ellos, con el fin de hacer preguntas, no dar las respuestas que él conoce y que tiene como ciertas, sino hacer en el aula un ambiente propio para el diálogo y la búsqueda conjunta de interrogantes. Debe tratar de flexibilizar el pensamiento de sus alumnos y, a manera posmoderna, elegir un *collage* de ideas, imágenes y ejercicios del pasado que sirvan para este propósito. Deconstruir ideas fijas en el arte desde la cultura, la política, la sociología, la antropología, etc. y tomar en sus manos la apasionante aventura de la enseñanza “...los profesores deberían concienciar a sus alumnos de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento creativo” (Efland, 2003: 84).

Así, la enseñanza del arte desde la perspectiva del conflicto dota de movilidad en la elaboración del conocimiento para el alumno y el maestro y con seguridad, este hábito trascenderá los confines del aula y tendrá impacto en su formación como ser humano y ciudadano.

FUENTES DE CONSULTA

1. Arbesú, María Isabel (2004), “Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, núm. 23 octubre-diciembre, pp. 863-890. Consejo Mexicana de Investigación Educativa A.C., México.
2. Barkan (2002 [1990]), *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona.
3. Bauman, Zygmunt (2009 [2008]), *El arte de la vida*, Paidós, Buenos Aires.

4. Córdoba, Consuelo; González, Jaime; Judith Nasser (2003), *Evaluación de la docencia en diseño*, UAM Azcapotzalco, México.
5. Dewey, John (1989 [1933]), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.
6. Efland, Arthur D. (2002 [1990]), *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona.
7. Efland, Arthur D. (2003 [1996]), *La educación en el arte posmoderno*, Paidós, Barcelona.
8. Fernández, Pablo (2011), *Lo que siente pensar. La cultura como psicología*, Taurus, México.
9. Garza, Eduardo (2004), “La evaluación educativa” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, núm. 23 octubre-diciembre, pp. 807-816, Consejo Mexicana de Investigación Educativa A.C., México.
10. Helguera, Pablo (2012), “El artista como instigador” en *Revista “La Tempestad”* Volumen 14, número 87 pp. 88-93, PeriscopioMedia, México.
11. Rancière, Jacques (2008), *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.