

EL ARTISTA COMO EDUCADOR


Un abordaje sobre los procesos de creación en el campo de la educación en artes.

Lester Fernando Martínez Rodríguez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Director:
Ph.D. Aliex Trujillo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado en Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El Artista como Educador: Un abordaje sobre los procesos de creación en el campo de la educación en artes.
Autor(es)	Martínez Rodríguez, Lester Fernando.
Director	García Trujillo, Aliex.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 85 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional-UPN.
Palabras Claves	ARTE CONTEMPORANEO; EDUCACIÓN; FORMACION; ESTÉTICA; ABORDAJES.

2. Descripción
<p>El presente estudio se propone como una revisión de algunas conceptualizaciones que en la actualidad permean el espectro de la educación en artes en el sistema de educación formal. En ese sentido, se aborda la cuestión como un problema de fondo que tradicionalmente articula los procesos de formación artística como unos modos de reproducción que limita la conceptualización de la práctica artística como un conocimiento constituido desde la esfera de un saber de estético. Es decir, un modo de aproximación y conocimiento del mundo. Así mismo se plantea como una propuesta la reconsideración de las estrategias didácticas dentro de la formación en artes, a partir de las posibilidades y aportes que hoy en día presenta la evolución del arte, en tanto que espacio de experiencias y experimentos.</p>

3. Fuentes
<p>Aguirre, I. (2005). <i>Teorías y prácticas en educación artística</i>. <u>En</u>: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona, España: Octaedro/EUB.</p> <p>Althusser, L. (1982). <i>Para un materialismo aleatorio</i>. Madrid, España: Éditions Stock.</p> <p>Augé, M. (1992). Los "No Lugares" Espacios del anonimato: <u>En</u>: <i>Una antropología de la sobremodernidad</i>. Barcelona, España: Gedisa S.A.</p>

- Badiou, A. (11 mayo de 2013). *Las Condiciones del Arte Contemporáneo*. Buenos Aires: Brumaria .
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Sao Paulo, Brasil: C. Editora.
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte: Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey, México: Publicaciones UANL
- Beuys, J. (1995). Cada hombre es un artista. Bodenmann-Ritter Beus, Clara. En: conversaciones en Documenta 5-1972. Madrid: Editorial Visor.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional* (1ª Edición ed.). (F. Lebenglik, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Camnitzer, L. (21 de 03 de 2012). *Esfera Pública*. Recuperado el 2017, de Esfera Pública: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Debord, G. (1992): *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Delgado, M. (26 de 01 de 2018). El Cor de les Aparences. *Blogspot.com*. Recuperado de <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2018/01/sobre-la-diferencia-entre-espacio-y.htm>.
- Gabriel Zaldivar, M. N. (s.f.). Ponencia Honduras. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/lacult_en/docc/PonenciaHonduras.pdf
- Gómez, E. G. (12 agosto 2013). Filosofía. En: Intencionalidad. *Revista la Guía*. Recuperado de <<https://filosofia.laguia2000.com/mistica/metafisica/intencionalidad>>.
- Heidegger, M. (1996). *El origen de la obra de arte 1935-1936*. (H. Córtes, Ed.) Madrid, España: Alianza.
- Honduras, S. D. (2004). *Currículo Nacional Básico*. Secretaría de Educación de Honduras. Tegucigalpa.
- Kant, I. (2003). *Crítica del discernimiento*. (R. R. Mas, Ed.) Madrid, España: A. Machado Libros.
- Lanza, C. (2007). ¿Y entonces qué es arte?. En: C. L.-R. Caballero, *Contrapunto de la forma* (1era ed., pág. 24). Tegucigalpa, F.M, Honduras: Cultura.
- Larach, G. (2013). *El campo del arte en Comayagüela y Tegucigalpa*. Investigación, UNAH, Tegucigalpa.
- Marx, K. (25 julio 1867). Karl Marx. En: El Capital. (Trad. E. de Band). Londres: Hamburg.

Montesinos, S.A. (2012). Guy Debord: El espectáculo, la mercancía y la inversión de la realidad. En: Cuaderno de materiales: ISSN: 1139-4382

Samper, J. D. (2002). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* (H. Salas, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Sternfeld, N. (2016). Aprender Desaprender. *ERRATA* (16), 47-58

Taylor, B. (2000). *Arte Hoy*. Madrid, España: AKAL

Walter, B. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Tauros.

4. Contenidos

El planteamiento de los contenidos se enmarca en el desarrollo de tres momentos que configuran la perspectiva desde donde se estructura el análisis del problema de estudio. En ese sentido, la aproximación al abordaje del problema de los modelos de educación en artes, parte de una revisión del planteamiento teórico y estético desarrollado en la teoría relacional que explica las relaciones existentes entre arte y sociedad, como nuevos espacios para el diálogo y la construcción del conocimiento. El primer capítulo explora estos planteamientos a modo de marco referencial para la elaboración de una propuesta de trabajo desde el campo de la educación en artes.

El segundo capítulo se desarrolla en torno a los modelos de abordaje del proceso creativo de los estudiantes en el campo de la educación artística. En ese sentido, se propone un desarrollo de tres formas de aproximación a la relación materia-creación, y a su vez, se plantea como una propuesta abierta y flexible, cuya naturaleza es la de poder ser adaptada en cualquiera de las modalidades en que se desee implementar un proceso de educación desde el enfoque de las artes.

Finalmente, el tercer capítulo reseña un conjunto de experiencias realizadas dentro de los diferentes espacios pedagógicos del campo del arte. Dichas experiencias se plantean a partir de un enfoque descriptivo, tanto del contexto hondureño, como del caso colombiano. En cierto sentido, el desarrollo de este apartado supone una revisión de las fuentes de experiencias que configuraron la reflexión del autor acerca de los procesos de abordaje triangular en la práctica pedagógica de la educación artística.

5. Metodología

El enfoque metodológico aplicado al presente estudio, se enmarca en un análisis de tipo crítico-interpretativo. La escogencia del mismo, viene dada por las características del fenómeno de observación, el cual es el resultado de un conjunto de factores de orden histórico y contextual desde el cual se reflexiona sobre los procesos de formación tanto en el contexto hondureño, como colombiano.

Si bien, a partir de dicho enfoque no se establece una hipótesis al respecto de la investigación, el análisis estructurado a partir de un conjunto de preguntas que guían al lector dentro del documento, tiene como fin justamente, la configuración de un planteamiento a modo de interrogante cuyas respuestas se comienzan abordar a lo largo del estudio.

6. Conclusiones

Tradicionalmente el papel de la educación en artes ha sido relegado a un conjunto de contenidos accesorios dentro de la enseñanza tradicional en sus diferentes niveles. Como consecuencia de ello, se entiende de forma convencional que dichos contenidos se encuentran en relación con el aprendizaje de habilidades de orden manual por parte de los estudiantes, así como a unas aproximaciones superficiales referidas al proceso de apreciación de la obra de arte.

En el caso del sistema educativo hondureño, el saber referido al campo del arte gravita en una mezcla de procesos que integran un quehacer de tipo reproductivo (la representación de imágenes presentes en el entorno inmediato) y la instrumentalización de técnicas artísticas como herramientas que facilitan unos modelos de comunicación basados en el texto visual, pero limitados en cuanto al establecimiento de conexiones de orden intelectual e interpretativo de los subtextos presentes en dichas imágenes.

Se propone el establecimiento de un conjunto de abordajes de la relación artista-objeto arte, en función de unos modelos de trabajo que sirvan como aproximaciones para la identificación de los procesos creativos de las y los artistas en formación.

Dichos modos de abordajes, tanto en su relación idea-materia-contexto, se presentan como propuestas de trabajo y los mismos no deben ser entendidos como lineamientos metodológicos en cuanto a las formas de abordar la cuestión de los procesos de educación en artes, puesto que los mismos, deben ser entendidos como procesos abiertos en constante transformación y en función de las necesidades y características del contexto en donde se está trabajando

Debido a la flexibilidad con que estos abordajes pueden ser implementados, los mismos no sólo se presentan como conjunto de experiencias a desarrollar dentro del campo de conocimiento estético y/o artístico. Dichos modelos de abordaje se estructuran desde una idea de planteamiento relacional de los diferentes campos del conocimiento, entendiendo la práctica creadora como un intersticio que integra y asimila otros campos como la historia, la matemática, las ciencias naturales, las humanidades, etc. Sirviendo a su vez como herramienta articuladora

de estas disciplinas, en caso que se deseara integrar una mirada creativa desde la cual abordar un proceso pedagógico en estos otros campos.

La posibilidad que el arte contemporáneo le ofrece al campo de la educación artística hoy en día pasa por comprender que, al igual que en las nociones estéticas y manifestaciones artísticas de otras épocas, la naturaleza de nuestro arte responde a la inmediatez de un momento, al instante; es decir: asimilarse con la vida misma, ser parte de la cotidianidad del sujeto.

El espíritu crítico que el arte contemporáneo posee, es quizá la impronta que el campo de la educación necesita reconsiderar y volver a integrar a sus programas de estudio. Pensemos en la reintroducción de los enfoques críticos, y las pedagogías elaboradas desde el subcontinente y su carácter emancipador. Sólo de esa forma, es posible pensar nuevamente la educación como espacio fundamental para la formación de sujetos con capacidad de intervenir activamente en su entorno, pero por sobre todo, sujetos éticos. Dicha dimensión ética, constituye para el arte contemporáneo, una posición profundamente política que es lo que le caracteriza.

Elaborado por:	Lester Fernando Martínez Rodríguez
Revisado por:	Aliex. Trujillo García

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2019
--	----	----	------

Dedicatoria

Para Antonia que le dio otro sentido a la vida

AGRADECIMIENTOS

A Lucy, Francisca, Olga, Xiomara y Arturo.

TABLA DE CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN	1
LUGARES DE ENUNCIACIÓN.....	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	7
1.2 Objetivos.....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	8
1.3 Justificación	8
2. ESTÉTICAS DE Y EN LO SOCIAL.....	10
2.1 La caracterización del arte hoy.....	10
2.2 La forma relacional en el arte	15
3. EL ABORDAJE DE LOS PROCESOS DE CREACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	23
3.1 Idea – materia – lugar	25
3.2 Abordaje teórico - discursivo	27
3.3 Abordaje contexto - espacial.....	34
4. EL DESARROLLO DE ALGUNAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN HONDURAS Y COLOMBIA.....	40
4.1 Antecedentes al abordaje de los procesos de creación en educación artística en Honduras..	40
4.2 El caso de la Escuela Nacional de Bellas Artes	40
4.2 Banderas y acciones disruptivas: La experiencia colectiva de El Círculo.....	48
4.3 Territorios Nómadas: La experiencia de las E.A.T.	53
4.4 Otras experiencias.....	64
CONCLUSIONES.....	67
REFERENCIAS	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Damien Hirst. Por el amor de Dios, 2007, cráneo humano cubierto por 8,601 diamantes.	14
figura 2. Gabriel Orozco, Caja de zapatos, Bienal de Venecia. 1993.	18
Figura 3. Jens Hanning, Tuskish Joke. 1994.	19
Figura 4. Jens Hanning, Turish Joke, 1996.	20
Figura 5, Proceso obra	26
Figura 6. Abordaje teórico discursivo.....	28
Figura 7, Abordaje contexto espacial	37
Figura 8. Escuela Nacional de Bellas Artes, Tegucigalpa, Honduras.	41
Figura 9. 15 de Septiembre. Acción, El Círculo, 2003	48
Figura 10. 15 de Septiembre. Volante entregada durante el desarrollo de la obra. 2003....	49
Figura 11. Foto de archivo: taller de capacitación en serigrafía, barrio Campo Cielo de Tegucigalpa, EAT. 2011.....	54
Figura 12. Afiche promocional, Mobiliario, taller de carpintería, Barrio Campo Cielo, Tegucigalpa, EAT, 2014.....	56
Figura 13. Afiche promocional, Nómada 03, muestra de resultados, EAT, 2013	57
Figura 14. Artista: Lía Vallejo, Nómada 03, muestra de resultados, EAT, 2013	58
Figura 15. Afiche promocionales, Nómada 04: Arte en crisis, EAT, 2014.....	59
Figura 16. Vista general de la muestra Nómada 04: Arte en crisis. Sección artistas internacionales invitados, EAT, 2014.....	60
Figura 17. Afiche promocional, Nómada 05: Manual de operaciones, EAT, 2015.	60
Figura 18. Afiche promocional, Nómada 05, Fotonómada, EAT, 2015.....	61
Figura 19. Afiche promocional, Nómada 05: Arte Contemporáneo en Honduras, EAT, 2015.	62
Figura 20. Arte Contemporáneo en Honduras.....	63
Figura 21. Artbo Tutor, programa de formación para artistas emergentes, Bogotá 2018....	64
Figura 22. Flujograma 2018, Artbo Tutor	65

EL ARTISTA COMO EDUCADOR.

Un abordaje sobre los procesos de creación en el campo de la educación en artes.

RESUMEN

El presente estudio se propone como una revisión de algunas conceptualizaciones que en la actualidad permean el espectro de la educación en artes en el sistema de educación formal. En ese sentido, se aborda la cuestión como un problema de fondo que tradicionalmente articula los procesos de formación artística como unos modos de reproducción que limita la conceptualización de la práctica artística como un conocimiento constituido desde la esfera de un saber de estético. Es decir, un modo de aproximación y conocimiento del mundo. Así mismo se plantea como una propuesta la reconsideración de las estrategias didácticas dentro de la formación en artes, a partir de las posibilidades y aportes que hoy en día presenta la evolución del arte, en tanto que espacio de experiencias y experimentos.

Palabras claves: Arte contemporáneo; educación; formación; estética; abordajes

ABSTRACT

The present study is proposed as a review of some conceptualizations that currently permeate in the spectrum of arts education on the formal education system. In this sense, the issue is addressed as a problem that traditionally articulates the processes of artistic education as a modes of reproduction that limits the conceptualization of artistic practice as a knowledge constituted from the sphere of an aesthetic knowledge. That is, a way of approaching and knowing the world. Likewise, it is proposed as a reconsideration of the didactic strategies within the training in arts, from the possibilities and contributions that today presents the evolution of art, as a space of experiences and experiments.

Keywords: Contemporary art; education; training; esthetic; boardings

INTRODUCCIÓN

El camino de la educación artística se desliza constantemente entre conceptos como la deriva y la incertidumbre en contextos de la educación formal, no formal e informal. Ambos conceptos no representan en lo absoluto un abordaje superficial sobre los modos y aproximaciones en los cuales se desarrolla este proceso educativo. Por el contrario, operan como un juego dialéctico en el cual se abren rutas distintas para la construcción del saber, la creación y la curiosidad por conocer hacia donde nos dirige el camino.

En el caso de la experiencia educativa de Honduras y Colombia, específicamente en el campo artístico, existen procesos de investigación y desarrollo de metodologías de educación en arte, así como de la aproximación hacia otros enfoques pedagógicos acerca de los procesos de creación y reflexión de la práctica creativa, pero lamentablemente poco documentados en el caso hondureño. Ha sido hasta tiempos recientes que particularmente en el escenario de la *educación formal y no formal* se ha comenzado a implementar el desarrollo de otros modelos de trabajo, relativamente “novedosos”, con los que se ha tenido la oportunidad de poner en diálogo, prácticas y herramientas que se han ido construyendo con el paso de los años, a través de laboratorios de experiencias significativas del arte contemporáneo y sus correlatos pedagógicos que entran en resonancia con los planteamientos abordados desde diversos contextos.

Es así como, gracias al cruce de la aproximación a la educación en arte y el diálogo de saberes y conocimientos de la enseñanza artística, este texto realiza una documentación desde una experiencia de innovación pedagógica en el campo de la enseñanza artística con ejemplos que parten de contextos de aprendizaje entre 2010-2019 en Honduras y Colombia, sobre la base de una reflexión acerca del lugar del arte, particularmente el denominado arte contemporáneo, en el campo de la educación en arte. Esta preocupación viene dada, no sólo por la experiencia realizada durante años de estudio en la academia, y la práctica como artista, sino, por un interés particular en aquellos procesos de formación cuyos fines atraviesan de forma transversal los modos en que se enseña, se piensa y se produce el arte, desde aquello que llamamos *espacio pedagógico*.

LUGARES DE ENUNCIACIÓN

Un lugar de enunciación, sería aquel desde donde sentamos una posición al respecto de “*un algo*”, de un universo de saberes, de construcciones políticas desde donde se hace discurso. El lugar de enunciación con respecto al tema de la educación en artes, es el resultado del conjunto de experiencias y proposiciones surgidas en el espacio del diálogo y en la relación de aprendizaje horizontal construida con el estudiante. Así mismo, dicho lugar de discurso se afianza sobre la base de los abordajes desarrollados por pensadores y educadores en contextos como el brasileño, el colombiano, el hondureño y los métodos elaborados durante los años 70’s y 80’s en Estados Unidos por el Getty Institute en lo que se denominó como Discipline Based in Art Education (DBAE).

Las experiencias y referencias abordadas en dichos contextos, han sido objeto de investigación a lo largo de las últimas décadas, razón por la cual, el presente estudio no se propone realizar una compilación de dichos procesos. Un escenario por demás problemático en cuanto a las condiciones de orden socio cultural y político, particularmente durante las últimas décadas en cada uno de esos contextos.

Convencionalmente se habla de la importancia de las artes dentro de un contexto social definido. Su importancia deviene en la construcción de imaginarios y producción intelectual que dan forma a la cultura de una nación. De ahí que se dediquen espacios y centros al resguardo y vitrina de dicha producción cultural, nos referimos al caso de museos, teatros, galerías y bibliotecas, entre otros, cuya finalidad es la de articular el acervo de aquello que se produce desde el campo del arte y las diversas manifestaciones culturales en el escenario de lo social.

Este interés mostrado por parte de sectores, tanto públicos como privados durante los últimos 20 años, contrasta con las exigencias dadas a la educación en artes en los diferentes currículos en la mayor parte de los niveles de los sistemas educativos. De forma general, se piensa que la educación artística en la escuela es un contenido accesorio, fundamentado particularmente, en los modos de apreciación del arte mismo, así como, en la elaboración manual o artesanal de productos basados en modelos para la reproducción. En el caso hondureño, las diferentes reformas curriculares realizadas durante las últimas décadas, pero particularmente la desarrollada a partir de la elaboración del Currículo Nacional Básico (CNB) implementado entre los años 2000 y 2001 a la fecha, han dado cuenta de la superficialidad con la cual se aborda el tema de la educación artística.

En dicho contexto, se entiende como procesos de educación artística un modelo cuyos fines son de orden instrumental basado en la elaboración de manualidades. Los ejes desde los cuales se estructuró dicho currículo, se enuncian en el mismo, desde una perspectiva de orden filosófica, antropológica, social, pedagógica, psicológica, tecnológica (Honduras, 2004), entre otras disciplinas. La educación artística por tanto no aparece como un fundamento potencial para la construcción curricular de la enseñanza.

Al estudiar con detenimiento los fundamentos curriculares del CNB de Honduras (2004), se advierte que aquellos procesos referidos a la experiencia de la exploración del entorno, la expresión

subjetiva del estudiante y la construcción de habilidades de lectura de la imagen, se han integrado como bloque al campo denominado como: *Comunicación*, junto a las áreas de español e inglés. Los contenidos que comprende el área destinada a la educación artística, en los tres diferentes niveles del CNB I, II, y III ciclo de formación básica, no presentan grandes diferencias en cuanto a los ejes temáticos, estrategias pedagógicas y didácticas. (Honduras, 2004). De hecho, el manejo de estos contenidos, así como la orientación de los cursos en los diferentes niveles, comportan un modo de entender la idea del concepto de arte, así como de la práctica de la educación artística, como una mera reproducción de objetos e imágenes, en donde la habilidad técnica se convierte en un fin en sí misma, hablamos de una técnica sin un sentido y cuyo propósito será el de desarrollar herramientas comunicativas en un sentido literal abandonando con ello las posibilidades de aprendizaje que ofrece la experiencia de la expresión al universo subjetivo del niño.

La relación que el arte guarda con gran parte de los entramados productivos de la sociedad es amplia. El mismo se encuentra en la base de procesos de producción, servicios y entretenimiento diversos como pueden ser: el diseño industrial y textil, la arquitectura, el cine y la televisión, así como la moda y la publicidad, entre muchos otros. ¿Quién podría decir que los principios de composición, de encuadre e iluminación en el cine, no provienen del estudio de la imagen heredada de la tradición pictórica? ¿A caso no han sido los patrones presentes en el arte prehispánico, oriental o de las civilizaciones antiguas, fuente de inspiración para gran parte del diseño textil presente en buena parte de los productos creados dentro de la industria de la moda? ¿Y qué decir de la relación que guarda la creatividad y el ingenio como motor que ha impulsado el desarrollo científico y tecnológico desde la antigüedad hasta nuestros días? ¿Qué papel ha ocupado el desarrollo del arte y la experiencia estética como contribución a lo ya antes mencionado? Ciertamente, la especificidad del campo del arte responde a unas características y formas muy particulares de comprensión y estudio de su estructura interna, en tanto que lenguaje. Sin embargo, su relación con otros campos, con otros saberes y áreas del conocimiento es estrecha, tal y como lo plantea la teoría relacional.

Probablemente, si el arte hoy en día no ocupa un lugar central en el campo de la educación, puede ser por causa de una subestimación de su potencial en tanto que saber y conocimiento constituido; o por el contrario, por su capacidad emancipadora y a su vez revolucionaria, lo que significaría que su desplazamiento no es ingenuo, sino más bien, que el mismo tiene una implicación de orden política. Cuando Walter Benjamín en la ‘obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica’, cuestiona el modelo tradicional que reconoce en la obra de arte un valor de culto y un valor de exposición, apela por la posibilidad que éste objeto-arte posee, en tanto que ofrece una viabilidad a la desalienación de una conciencia, advierte sobre las posibilidades que el arte guarda para sí como un modo de ver y ser en el mundo.

Por lo demás, nuestro presente apela hoy en día por otros valores, por otros modos de ser y circular de los individuos. “Vivimos un presente que no tiene nombre propio, pero que es designado por un prefijo que alude al pasado” (Barbosa, 2015). De ésta forma define Ana Mae Barbosa la condición de nuestro presente. Para Barbosa, quien es una de las figuras más notables en el campo de la reflexión sobre la enseñanza del arte, “(...) se trata del prefijo “pos” de pos-modernismo, de pos-colonialismo, de pos-feminismo, en fin la era del pos-todo apocalíptico de Augusto Campos” (p.17). La indeterminación y la incertidumbre es el sello característico de nuestro tiempo. Desde el escenario del tercer mundo, nuestras definiciones y modelos de

representación de los imaginarios culturales locales, parecen haber sido vistos y redefinidos desde unas lógicas hegemónicas, y a su vez, se han transmitido como contenidos en la enseñanza artística tradicional. ¿Qué relaciones guardan éstos modos de entender la enseñanza tradicional de las artes, con las dinámicas culturales que desde el presente, apelan a una nostalgia del pasado?

Si el carácter de la conceptualización sobre el papel de la idea de arte en la educación posee una impronta profundamente transformadora en la experiencia y la conciencia del estudiante, no hay lugar para que adquiriera hoy en día un sentido de accesorio o de superficialidad. De ello derivan las experiencias sociales vividas en los países europeos de pos-guerra, quienes durante los años 50's, integran a sus planes de educación, un énfasis en el desarrollo de la experiencia creativa, lo que a su vez, derivó en una generación más inquieta y socialmente más crítica, que asumió al cine, el cartel, la literatura y la música como herramientas de cuestionamiento durante los agitados años sesentas y setentas, en plena invasión estadounidense a Vietnam.

En consecuencia, para Barbosa (2015) hace mención a que

(...) fue precisamente para reprimir el desarrollo del pensamiento que los americanos optaron por la política de “vuelta a lo básico” (leer, escribir, contar) después del movimiento contracultural de 1968 y del movimiento contra la guerra de Vietnam.

Los jóvenes que lideraban esos movimientos eran producto de la educación para el desarrollo de la creatividad que irrumpió a fines de 1950 después del lanzamiento del Sputnik ruso. Los americanos, sintiéndose inferiores respecto a los rusos, culparon a su propia educación tecnocrática de tal inferioridad e invirtieron en la educación a través del arte” (p. 3)

Tal y como Barbosa lo señala, dicho proceso viene dado por la capacidad adquirida por el estudiante de cuestionarse: *¿De dónde vienen mis imágenes?* Este auto-cuestionamiento, implica un ejercicio de profundas derivaciones de orden psíquico, en donde el sujeto *ve, lee, y entiende* el contexto de donde proviene dicha información. Bajo esta premisa, el arte se estructura como un saber, un campo del conocimiento, cuya aproximación al contexto puede ser de orden sensorial, pero a su vez, de orden crítico.

Lo anterior, sustenta la aproximación al abordaje de la educación en arte como un lugar de enunciación. Es decir, la posición desde donde, bajo los parámetros de la experiencia desarrollada, y las experiencias realizadas tanto por educadores del arte y teóricos, se establecen procesos que han sido fundamentales para la comprensión de éste campo. De esta forma se considera que existe un saber implícito en el arte, que puede ser transmitido y estructurado, sin embargo, el mismo no es necesariamente un saber instrumental. Es decir, su fin no radica en la reducción técnica de los procesos de tratamiento del material, o en la reproducción inmediata del entorno. Dicha relación con este saber, se fundamenta en la comprensión de los procesos cognitivos implícitos en la vinculación: materialidad-idea-lugar. Dichos conceptos se encuentran en la base de las experiencias educativas del arte en el abordaje realizado durante los años de trabajo por parte de los arte/educadores. Se propone así en esta experiencia relatada, profundizar con mayor amplitud en este modelo, que puede interpretarse como una variación dentro de la teoría del abordaje

triangular realizado por Barbosa (2015), y reproducido como experiencia, por muchos otros artistas/educadores.

Esta definición de abordaje triangular, descansa sobre la base de la experiencia realizada del salón de clases con diversos grupos de estudiantes de arte, específicamente en el nivel de pregrado. Dicho modelo de triangulación, en tanto que categoría para denominar el proceso por el cual se articulan las etapas de esta práctica de enseñanza, es retomado con el fin de poner en diálogo el abordaje realizado en la práctica docente con el referente Barbosa. En el caso particular de la experiencia realizada, se podría caracterizar como una adaptación de la propuesta de trabajo de abordaje triangular elaborado por Barbosa.

A su vez Barbosa (2015), hace un abordaje triangular y se fundamenta en que el mismo no corresponde a una estructura metodológica cerrada, por el contrario, define a este como un proceso de zigzag, “Pues los profesores toman en cuenta el valor de la contextualización tanto para el hacer como para el ver. El proceso puede tomar diferentes rumbos “contexto/hacer/contexto/ ver o ver/ contextualizar/hacer/contextualizar/ o incluso hacer/ contextualizar/ver/contextualizar” (p.25).

Aquí el fundamento es que el contexto mismo se transforme en un mediador, dependiendo de las características o naturaleza de las obras, su relación con la historia y el tiempo en el cual el creador desarrolló su proceso. Esto es así, porque el interés fundamental de este abordaje, radica en la capacidad de generar modos de lectura de la imagen o la obra, mediante la relación Contexto-Historia-Hacer-Contexto. En el caso de la propuesta de triangulación que se desea profundizar, nos interesan los modos en que específicamente los estudiantes de arte identifican cuales son aquellas prácticas en que su proceso personal de trabajo se desarrolla de mejor forma. Es decir, la comprensión sobre el: *¿Cómo opero yo como artista?* Para ello, el *sitio* denominado aquí como *lugar* ocupa un nivel de preponderancia en el mismo nivel de importancia que la relación *materia* e *idea*. Es decir, la correlación de estos tres fundamentos, viene dada por la premisa de identificación de un método de trabajo para el artista, así como de las relaciones de orden crítico-interpretativo que existen implícitamente en ello.

De acuerdo a lo anterior, se dice entonces que la relación entre el arte y la educación en artes, guarda unas conexiones con unos modos de hacer, unos modos de ver y unos modos de estar. La noción tradicional que entiende como un fin de la enseñanza del arte, el desarrollar una experiencia lúdica de modo superficial para la manifestación de las emociones y los sentimientos limita la construcción del aprendizaje mediante el saber estético. Por ello se considera que el papel del arte en la educación y como campo de enseñanza, deviene en una aproximación diferente, en donde sus fines ya no se encuentran en la configuración de habilidades únicamente como modos de hacer y sentir, sino por el contrario, en donde la relación con un saber particular y universal del arte configura unos *modos otros* de pensar el arte mismo y de pensarnos a nosotros dentro de una idea de lugar y de mundo que en la contemporaneidad adquieren un carácter de posmoderno, en tanto que su mirada gravita entre el presente y el pasado.

En consecuencia, con el fin de poder poner sobre la mesa de diálogo estas cuestiones, revisaremos experiencias de trabajo desarrolladas en distintas modalidades de espacios pedagógicos para la educación en artes, como ser: el campo de la academia, los espacios de educación no formal y los laboratorios pedagógicos que ofrece hoy en día la educación informal.

Dichas experiencias constituyen una fuente de investigación y reflexión sobre los modos flexibles en que actualmente se abordan los modos de aproximación a la escena de la educación artística.

La plasticidad misma con que se piensan hoy en día las formas de pensamiento creativo y su transmisión de conocimiento, permiten que la aplicación de las diferentes líneas de abordaje de la cuestión de la educación artística sea diversa, y a su vez, adaptable a cualquier tipo de modalidad de enseñanza. Dichos abordajes toman en consideración la naturaleza de los modos de aprender y de crear de los estudiantes, valorando sus intereses y necesidades, dando cabida a modelos de investigación diversos, y formas de aproximación a la práctica artística como un laboratorio de experiencias significativas e integrales para el proceso de formación artística.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El presente estudio se establece a partir de la pregunta por los procesos de formación que desde el campo del arte contemporáneo pueden aportar al desarrollo de las prácticas educativas en artes. En ese sentido, se plantea como una pregunta problemática la siguiente: *¿Qué tipo abordajes se proponen desde el campo de la creación contemporánea, para el replanteamiento de los procesos de educación en artes?* La profundización del análisis sobre el problema de investigación parte de un cuerpo de experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto hondureño, así como del contexto colombiano.

Dicho estudio se propone como una revisión de algunas conceptualizaciones que en la actualidad permean el espectro de la educación en artes en el sistema de educación formal. En ese sentido, se aborda la cuestión como un problema de fondo que tradicionalmente articula los procesos de formación artística como unos modos de reproducción que limita la conceptualización de la práctica artística como un conocimiento constituido desde la esfera de un saber de estético. Es decir, un modo de aproximación y conocimiento del mundo.

De esta forma, la premisa del estudio es la proponer una reconsideración de las estrategias didácticas dentro de la formación en artes, a partir de las posibilidades y aportes que hoy en día presenta la evolución del arte, en tanto que espacio de experiencias y experimentos. En su definición, se establece que no basta únicamente con “enseñar” al estudiante a reproducir el mundo objetivo mediante un quehacer de orden técnico-procedimental, por el contrario, se pretende establecer otras rutas de exploración que inviten a dicho estudiante a conocer y entender el contexto y el espacio como un lugar de enunciación. En ese sentido, se entiende al artista como un actor dinámico, que formula y construye espacios de encuentro para el diálogo con la obra. Así mismo y bajo esta premisa, se entiende el papel de la educación en artes como un dispositivo para generación del pensamiento creativo y fundamental para la emancipación del pensamiento.

El estudio se ha planteado a partir del análisis descriptivo de las experiencias de trabajo realizadas en Honduras por parte de iniciativas de educación no formal e informal, como ser el caso de la Escuela Experimental de Artes y las acciones realizadas por el colectivo el Círculo. En el caso de Colombia, se ha tomado como un punto de referencia los ejercicios y laboratorios de creación realizados en el campo de la educación formal en los espacios pedagógicos de asignaturas del área de escultura, así como del proceso pedagógico realizado en espacios de educación no formal como es el caso de la plataforma para artistas emergentes Artbo Tutor en la ciudad de Bogotá.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Realizar un análisis descriptivo alrededor de los modelos de abordaje de la práctica educativa en el campo del arte a partir de las experiencias y aportes que desde el arte contemporáneo, establecen estrategias de reflexión y creación diferentes a los modelos tradicionales de enseñanza de las artes.

1.2.2 Objetivos específicos

- Desarrollar un análisis del modelo de abordaje triangular aplicado al proceso creativo en la formación de estudiantes de artes.
- Establecer una correlación entre dichos modelos de abordaje con el desarrollo del planteamiento estético desde donde se analiza el desarrollo de las prácticas artísticas en la actualidad.
- Relatar las experiencias de trabajo en la aplicación del modelo de abordaje triangular, a partir de los diferentes escenarios de la práctica pedagógica en los modelos de educación formal, no formal e informal.

1.3 Justificación

La caracterización de nuestro presente se sustenta en la omnipresencia de la imagen. La imagen constituye hoy en día la puerta de entrada para leer el mundo. Desde la saturación publicitaria del mercado, hasta la interconectividad presente en las redes sociales que de forma cotidiana permea entre lo público y lo privado de nuestro entorno, la imagen abarca un amplio espectro de la percepción a priori del mundo. El arte y particularmente, la educación en artes se nos presentan como una posibilidad al impase que supone el analfabetismo visual que supone la interpretación de la imagen, de ahí su importancia.

Hasta hoy en día, se ha relegado el campo de las artes y su educación, al sector del entretenimiento y la aproximación lúdica-superficial con la cual se suele asociar a este campo. En ese sentido, la rigurosidad con la cual se asumen los procesos de formación en otras disciplinas no parece ser la misma aplicada para las artes. Como consecuencia, esto limita el desarrollo crítico-interpretativo y creativo de los estudiantes, vaciando con ello, la posibilidad de establecer otras relaciones y lecturas del contexto en el cual el sujeto habita.

Otra caracterización de lo anterior, refiere a los procesos de formación específicamente en este campo, el de la formación de artistas. Se suele asociar el estudio de las artes, al dominio técnico de las herramientas y los procedimientos como mecanismo de reproducción del mundo inmediato. Se entiende que la escuela de artes tiene como finalidad brindar conocimientos de orden

procedimental lo que desvirtúa por completo la noción extendida del arte como un campo del conocimiento, tan valioso y fundamental como el del conocimiento científico.

El precitado estudio plantea como una premisa central, el análisis sobre la reconceptualización del sentido de la educación en artes. Dicha premisa se propone como una aproximación al estudio del arte y la educación como procesos creativos, pero también como espacios para el aprendizaje significativo, tanto por parte de los estudiantes como del profesor. Por consiguiente, el enfoque principal se establece a partir de experiencias concretas en el campo de la formación de artistas, a modo de propuestas de trabajo que dinamizan y construyen un planteamiento crítico-reflexivo sobre la práctica creativa y pedagógica, situando con ello al profesor como un actor propositivo, pero agenciando el proceso creativo en doble viabilidad, es decir, en la relación estudiante-docente.

2. ESTÉTICAS DE Y EN LO SOCIAL

2.1 La caracterización del arte hoy

*“Cierta aspecto de la modernidad está ya totalmente acabado,
pero no así el espíritu que lo animaba”*

*N. Bourriaud.
Estética Relacional.*

Para poder establecer con claridad desde donde se piensa el abordaje de la educación en artes hoy en día, y el papel que el arte contemporáneo juega con respecto a la plasticidad del planteamiento educativo contemporáneo, es necesario definir brevemente las características del arte hoy. En ese sentido y únicamente con el fin de poder situar en una perspectiva teórica dicho abordaje, revisaremos parte de los conceptos que desde hace algunas décadas atraviesan el amplio espectro de la práctica de creación en el arte contemporáneo.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de arte contemporáneo? ¿Cuál sería ese paradigma estético que impulsa a los modos de creación y comprensión de la obra de arte en la actualidad? En términos simples, el concepto de contemporaneidad refiere a una dimensión temporal con su especificidad en el presente. *Contemporáneo* es aquel o aquello que existe en la misma época que otro sujeto o elemento.

Cuando pensamos en el arte contemporáneo, lo hacemos pensando en un conjunto de obras pertenecientes a un momento en la historia del arte y de la sociedad actual. Sin embargo, tanto la premisa de aquello que se asume como un modo de estética contemporánea, así como los objetos que de ella derivan, no han estado exentos de cuestionamiento sobre su validez frente a los modelos, tanto de creación, como de representación construidos en épocas anteriores.

Los cuestionamientos hacia los procesos de creación que surgen posteriormente a la década de los cincuenta, generalmente arguyen la desaparición del espíritu crítico y la impronta política que marcaron el desarrollo de las vanguardias modernas hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX. Sin embargo, nada de ello podría ser más distante de la realidad y de las condiciones de orden socio-histórico que dieron comienzo a las manifestaciones creativas durante las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días.

Es así como, para poder comprender la naturaleza de la cosa-arte en la actualidad, tendremos que definir en primera instancia cuál es el modelo estético, en términos epistemológicos, que anima la producción de este “nuevo” tipo de arte. En ese sentido, tomaremos como un punto de partida el abordaje que realizan los estudios sobre estéticas relacionales, con el fin de conocer cómo se da ese desplazamiento de la obra pensada en términos “culturales”, a un modelo que integra las relaciones tanto espaciales, como temporales con otras áreas del conocimiento.

Puede decirse, a propósito del arte de hoy, que él mismo es una manifestación crítica que se levanta como un cuestionamiento hacia las formas en que la historia del arte nos ha presentado la idea del arte mismo. Su naturaleza radica precisamente en la finitud de la obra, pero a su vez, retoma la impronta romántica en Hegel sobre lo *bello* existente en la idea. Para Terry Smith (2012) “El arte contemporáneo se ha vuelto –en sus formas y contenidos, en sus sentidos y usos– meticulosamente cuestionador por naturaleza y extremadamente vasto en sus modos de indagar, así como también en el alcance de sus búsquedas” (p. 16).

Es decir: pareciera que el arte de hoy ha abandonado la unicidad del objeto cerrado en sí mismo, en su valor de exhibición y su valor de culto, para expandirse más allá de los límites de la imagen. Sin embargo, estas afirmaciones no nos responden aún la pregunta por el carácter epistémico del concepto de arte contemporáneo. ¿Por cuánto tiempo puede ser contemporánea una obra? Ciertamente, al referir el término a una condición temporal es posible decir que toda obra es contemporánea de su tiempo, por consiguiente, lo contemporáneo aquí nos está indicando otra cosa que va más allá de su referencia situada en un momento de la historia. Ésta caracterización es respaldada por Alain Badiou (2013) cuando dice “*Que, todo arte es contemporáneo, dado que todo arte es de su tiempo. Por lo que, sin duda, queremos decir otra cosa o algo más cuando decimos “arte contemporáneo”*” (p. 1).

De la misma forma, Badiou (2013) señala que el arte contemporáneo significa también entender qué le diferencia de aquello que llamamos arte moderno, puesto que, efectivamente el uno se deslinda del otro en sus motivaciones y en las condiciones que dieron origen a su aparición. En este sentido, señala que el arte moderno supone una superación del arte clásico y romántico, en la medida en que abandona la trascendencia y el misticismo que impregnaba a estos últimos. En el romanticismo, se entiende la figura del artista como un genio creador que produce a partir de la obra, una permanencia de la belleza detenida en la obra misma. Si bien, el ideal de belleza, que puede ser estudiado tanto en Hegel como en Heidegger, obedecerá a otros paradigmas, el arte moderno conserva la idea del genio del artista como una firma y garantía de la autenticidad de la obra.

Por otra parte, el arte moderno reitera en la figura de la genialidad la concepción de un objeto-arte más cercano al tesoro que a la mercancía.

Por lo tanto, el arte moderno va a conservar del romanticismo la idea de la novedad de las formas, la idea del movimiento creador, la idea de que existe una verdadera Historia del Arte y no sólo la repetición de formas antiguas, pero va a abandonar la trascendencia y lo sagrado. Así, podríamos decir que el arte moderno es un testigo terrestre de lo real obtenido por el movimiento de las formas. (Badiou, 2013:1)

En el arte contemporáneo, estos paradigmas convencionales se rompen y se replantean, pero se conserva la relación existente entre la materialidad de la cosa y su relación con la idea. Sin embargo, es necesario apuntar que su vocación no es de orden *representacional*¹ por el contrario, en la inmediatez que supone nuestra época, el arte de hoy aspira a la transformación de la subjetividad mediante la disolución de la idea de arte en la vida misma.

¹ Reproducción mimética de la realidad

Es así como, la naturaleza del arte contemporáneo es la de combatir precisamente la noción misma del concepto de obra. Para ello, establece un planteamiento crítico frente al clasicismo, el arte romántico y el moderno; e introduce otros modelos y formas de producción más acordes con la naturaleza de la sociedad contemporánea mediante los modos de reproducción técnica. *“En el fondo, el arte contemporáneo es una crítica del arte mismo, una crítica artística del arte. Y, esta crítica artística del arte, critica ante todo la noción finita de la obra”* (p. 1).

En ésta deconstrucción del modelo de creación heredado de la historia del arte, la contemporaneidad apunta en primera instancia a las formas de reproducción técnica, esto es: la destrucción de la idea de unicidad e irrepetibilidad de la obra, tal y como la analiza Walter Benjamín en su ensayo sobre la reproducción técnica de la obra de arte. En un segundo momento, desmitifica la figura del artista. En este sentido, aboga por la universalidad del acto creador como una construcción de orden socio-cultural, “toda persona es potencialmente un artista”, una premisa recurrentemente abordada en las ideas y obras de artistas como el alemán Joseph Beuys (1995). Sin embargo, dichas ideas son inicialmente introducidas a comienzos del siglo XX, *“Aquí tendríamos, evidentemente, la revolución propuesta por Marcel Duchamp(2013), quien pensaba que, por ejemplo, instalar un objeto era un gesto artístico y que todo el mundo era capaz de realizar este gesto”* (p. 2). Para él, esta era una revolución que también partía de la idea de que el arte no es una técnica en particular, lo que desde luego, nos lleva a la deconstrucción de la sistematización de las artes elaborada por Hegel a comienzos del siglo XIX.

Existe un tercer momento en la escisión entre el arte moderno y el arte contemporáneo. Mientras la tradición moderna contempla la obra como un registro de la infinitud de la idea, en el arte de hoy prima la esencia de lo temporal. Las obras que componen las prácticas contemporáneas no aspiran a la permanencia en el tiempo, por el contrario, apelan a la finitud de la materia. Existen en un momento y un espacio definido. En este hecho particular, se parece más al ciclo de la vida, que al objeto *cultural* aprisionado en la forma.

Así mismo Badiou (2013) se refiere a que

Lo contemporáneo va a criticar esa visión y va a decir que, por el contrario, el arte debe mostrar la fragilidad de lo que existe, el paso del tiempo. También debe compartir la muerte, en lugar de pretender estar por encima de la propia muerte (p. 2).

Justamente Badiou menciona que “El conjunto de esta filosofía (...) es una filosofía de la vida. Y lo es porque la vida también se repite y se reproduce, la vida es una suerte de fuerza anónima, la vida también es frágil y está habitada por la muerte” (p. 3). En este sentido, el arte se aproxima a la vida, en la medida en que su aspiración es existir en un momento específico y hacer partícipe de ello a quien lo experimenta, en consecuencia, pensamos en la idea de arte contemporáneo como experiencia, más que en objetos creados para la permanencia.

Un ejemplo de ello se puede rastrear en los procesos *experienciales* que suscitan el performance o la instalación. En el performance la acción ocurre en un momento específico, su naturaleza, en tanto que obra, reside en su temporalidad. El registro como resultado en la *“pos producción”* de la obra, sólo da cuenta del acontecimiento. Se convierte en un eco que no logra

capturar el “*aura*”² del instante en que la obra ocurre. Por otro lado, la *instalación* opera en la dimensión de lo espacial. Existe en tanto que se disponen un conjunto de objetos e imágenes que habitan el espacio, pero a su vez, consciente de que dejará de existir una vez que los mismos sean retirados, y volverá a nacer de la *tierra al mundo* cuando los mismos se vuelvan a disponer.

De esta forma, podría decirse del arte contemporáneo que él mismo es una amalgama de procesos, cuya impronta surge en el cuestionamiento de las formas en que la idea de arte ha sido comprendida en la historia del arte mismo. A su vez, extrapola el campo de la experiencia estética, más allá de los límites de la forma y la representación, diluye los límites entre obra y vida, entre artista y espectador, en la medida en que vuelve a éste último, en sujeto activo del acto vivencial de la obra. Para Smith “*La historia del arte nace de ésta disyuntiva. También el arte (...)*” (Smith, 2012, p. 18). Por otro lado, no es posible pensar la naturaleza del arte contemporáneo en términos de un ideal que aspira a modelar mundos futuros. Éste probablemente sea el aspecto más problemático con relación a los fines del arte actual, puesto que se piensa románticamente la idea de arte como un conjunto de dispositivos estéticos cuyo fin es el de configurar una mirada sublime sobre aquello que rodea a los seres humanos.

Es así como, cuando pensamos en el carácter crítico de la obra de arte en la actualidad, debemos pensar también que la misma constituye la formulación de una pregunta. Una pregunta que no aspira a ser respondida. Por el contrario, nos propone la elaboración de nuevas preguntas; de ahí su relación con el pensamiento estético de Hegel, cuando nos dice que el fin de la obra de arte es abandonar su materialidad, para convertirse finalmente en filosofía. Podemos entonces partir de aquí, elaborar una reflexión sobre cuáles son las perspectivas críticas hacia donde apunta esa pregunta que nos revela la obra de arte contemporáneo. Podemos definirlas como críticas en un sentido de orden ontológico, estético y político de acuerdo a la caracterización que Badiou hace al respecto.

En un primer momento, la crítica ontológica del arte contemporáneo, responde al carácter finito de la obra misma, su naturaleza es la transitoriedad y la desaparición, para ello Badiou (2013) propone el ejemplo clásico entre Parménides y Heráclito así de esta forma:

Podríamos decir que el arte contemporáneo toma posición en el gran conflicto entre Parménides y Heráclito, sólo que 3000 años después. Sabemos, aunque sólo sea a nivel escolar, que Parménides declaraba que el Ser es uno, eterno e inmóvil y que Heráclito declaraba que el Ser es móvil, pasajero y múltiple. (p. 4).

En el caso de la crítica estética, nos propone una condición dialéctica que media entre los opuestos, la vida y la muerte. Entre aquello que tiene la capacidad de evocar algo más allá de la forma y lo informe, entre el horror y la belleza, “estéticamente, esta equivalencia entre la forma y lo informe es también una trascendencia escondida, porque recuerda una dialéctica muy importante en el arte romántico entre lo sublime y lo abyecto” (p. 4). En esta caracterización que define un sistema binario en el cual opera el planteamiento de la estética contemporánea, volvemos a Kant cuando establece una categorización al respecto del juicio del gusto y el juicio estético. Puesto que

² Un instante irreplicable en el tiempo, a una lejanía por muy cercana que ésta pueda estar en términos de experiencia como lo menciona Benjamín Walter.

la consideración de la obra en la actualidad no es definible en términos del gusto, sino más bien, en términos del carácter sensible de la obra manifestado como idea estética.

Finalmente, aquello que le es político al arte contemporáneo parece referir a su adopción del modelo de producción dentro del capitalismo. Para definirlo, Badiou (2013) se formula una pregunta al respecto: “En nuestro mundo, ¿cuál es el gran modelo de lo que es inmediato, de lo que circula, de lo que sucede, de lo que muere en cuanto aparece, lo que debe ser consumido y después debe desaparecer? El modelo de todo esto es la mercancía” (p. 4) como lo demuestra la figura 1. Si el modelo de referencia se sitúa en el paradigma de la mercancía, supone entonces que aquello que media entre la obra y el resto, es un valor de equivalencia. Si bien en la actualidad el mercado del arte define una gran parte de los modos de legitimación tanto de las obras como de los artistas, dicha relación de equivalencia no siempre refiere a una transacción de tipo monetario.

Figura 1. Damien Hirst. Por el amor de Dios, 2007, cráneo humano cubierto por 8,601 diamantes.



Fuente: Badiou, A. (11 mayo de 2013)

En este sentido, podríamos hablar de modelos de transacción de orden simbólico integrados a unos estilos de vida y campos sociales para plantear el asunto en términos de Bourdieu (2008). Sin embargo, la correlación que guarda el arte clásico y romántico en términos de *tesoro*, -algo para ser guardado y apreciado- resulta equivalente a la relación que el arte contemporáneo tiene en la actualidad como una moneda de cambio dentro del capital financiero. Ésta es una crítica que se puede hacer de igual forma hacia el arte contemporáneo, en tanto que es susceptible de ser a la vez, agente de unas formas de transacciones económicas. Sin embargo, nada podría definir de mejor forma esta caracterización del arte de hoy con la naturaleza cultural de la sociedad capitalista en la actualidad.

Finalmente, el arte de hoy critica el estado del mundo y el estado del arte mismo. Si algo se le puede cuestionar sería su capacidad para hablarnos también de otras formas más afirmativas de conectarnos con el mundo. Para ello, analizaremos el planteamiento de la estética relacional propuesta por Bourriaud, tanto como formas de desmaterialización, así como modelo de resistencia dentro del escenario de las prácticas artísticas en la actualidad.

2.2 La forma relacional en el arte

Desde mediados de la década de los cincuentas y cada vez con mayor fuerza en décadas posteriores, la obra de arte parece responder a la necesidad de construir y deconstruirse a sí misma forzando con ello los límites que establecían la separación entre aquello que consideramos arte y acontecimientos de lo cotidiano. Si bien, se ha dicho que el arte contemporáneo responde a la mirada económica de un capitalismo financiero, en su propio cuestionamiento crítico nos invita a preguntar por aquellas premisas que van más allá de la esfera del mercado y el valor de cambio. En este sentido, Nicolás Bourriaud (2008) en su libro '*Estética Relacional*' define unas relaciones que desde el campo del arte, se conectan con otras esferas del conocimiento como la historia, la sociedad y la cultura.

Si bien, aquel espíritu de ruptura que animó la aparición de movimientos como el minimalismo, el arte conceptual y las primeras manifestaciones performáticas a mediados de los sesentas, parece haber entrado en desgaste -cuando menos en revisión- las consecuencias que dejó su impronta parecen estar vigentes hasta nuestros días. La ruptura que significaron estos movimientos, estuvo amparada por un contexto socio-político y cultural que le dio un marco de acción dentro de las dinámicas sociales de la época.

Sin embargo, lo que comenzó como un cuestionamiento hacia la tradición moderna fuertemente impregnada de un carácter masculino, parecía haberse agotado hacia mediados de la década de los setentas, convirtiéndose en un nuevo tipo de ortodoxia, tal y como lo plantea Brandon Taylor "El amplio desencanto hacia la cultura patriarcal tradicional estuvo acompañado por la idea de que ya no podían sostenerse las alternativas sociales y artísticas de los años sesentas" (Taylor, 2000, p. 17). Y señala que "Los artistas consideraban vacías, gastadas, agotadas, todas las alternativas intentadas para hacer ortodoxia la modernidad, a la vez que se sentían inseguros sobre el camino a seguir: Entre la percepción de esperanza y la experiencia de agotamiento descansa el experimento artístico" (p. 18).

En las décadas posteriores, la creciente urbanización de los grandes centros de poder económico y político, tanto del primer, segundo y tercer mundo, facilitó el crecimiento de las comunicaciones. Esto trajo consigo un cambio en los imaginarios culturales de los ciudadanos, los cuales hasta por lo menos finales de los noventas, se entendían a sí mismos como espectadores de una sociedad del espectáculo, al modo en que la define Guy Debord (1967) en su famoso ensayo (citado por Montesinos, 2012). Éstas implicaciones de orden sociológico, tuvieron un impacto considerable en las formas y los modelos de comprensión de la obra de arte puesto que se asentaba cada vez más la idea de un arte distante de aquellas esferas de validación y culto, desplazándose hacia un tipo de formaciones estéticas que comienzan a surgir en el seno de las sociedades de la post guerra fría durante la década de los noventas.

En este sentido, Bourriaud (2008) sostiene que a la sociedad del espectáculo le precedió la sociedad del participante. Este cambio de mentalidad socio-cultural en las sociedades de las últimas décadas viene dado por un incremento de las interconexiones en la esfera de la comunicación, y el avance galopante de los procesos de globalización que han reducido el tamaño del mundo a un conjunto de interacciones de orden informático y financiero. Así mismo, considera que éste fenómeno trajo consigo una estandarización de los modos de vida bajo espacios de control que limitan nuestra posibilidad de interactuar de otras formas con el mundo. Dicho de otra forma: “Hoy la comunicación sepulta los contactos humanos en espacios controlados que suministran los lazos sociales como productos diferenciados” (Bourriaud, 2008, p. 6). En esta concepción de la comunicación como productos estandarizados, las relaciones sociales se transforman en modelos o *formas de ser en el mundo*, cuya viabilidad se encuentra en dependencia de una normatividad instaurada por las maneras en que se ha configurado la idea de cultura y sociedad en el mundo del capitalismo global.

De esta forma, en la sociedad de los figurantes, los sujetos se reducen a “Meros consumidores de tiempo y espacio” (Ibidem, p. 7). Arrobadados de una existencia y consagrados al mundo de los entes en el sentido en que Heidegger los define. Para el autor, esta configuración del sujeto contemporáneo se encuentra marcada por “Un mundo regulado por la división del trabajo y la ultra especialización, por el devenir máquina y la ley de rentabilidad” (Ibidem, p. 8). Dos siglos antes, Marx había definido este fenómeno como *alienación*. Desde esta perspectiva, la idea, tanto de una *existencia inauténtica* esbozada por Heidegger (1996), así como la de un sujeto sometido a unas condiciones de alienación, entregado al engranaje de la producción de mercancías y servicios, desarrollada por Marx (1867) en el primer tomo de ‘El Capital’ donde parecen cobrar eco en las dinámicas de interacción controlada en la contemporaneidad.

Para Bourriaud, “Es ahí donde se sitúa la problemática más candente del arte de hoy: *¿Es aún posible generar relaciones con el mundo, en un campo práctico-la historia del arte-tradicionalmente abocada a su representación?*” (p. 8). Es decir que, la encrucijada planteada en el debate estético en la contemporaneidad, refiere a la búsqueda de otras rutas viables en las cuales el arte contemporáneo, al ser una enunciación de la finitud de la vida, se transforma en un dispositivo generador de nuevas formas de conexión con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

Para ello, el arte de hoy retoma los modelos de investigación propios del campo de las ciencias sociales y de otros campos del conocimiento, para convertirse él mismo, en un intersticio que conecta y articula nuevos modos de pensar y aprehender el mundo. En este sentido, “*La realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de pensamiento*” (p. 8). Es así como se vuelve fundamental entender que la actividad artística no posee una condición de inmutabilidad. Por el contrario, el arte, particularmente, el de nuestro tiempo, parece responder a una composición “maleable”, evoluciona de acuerdo a los cambios en las épocas y los contextos en donde éste se genera.

A lo anterior, hay que señalar que las formas en que se producen estas transformaciones en el proceso de evolución de las prácticas artísticas no obedecen al criterio moderno de la invención de

lo nuevo. Lo nuevo aquí, según Bourriaud, ya no representa un criterio de juicio para caracterizar la producción de las obras de arte que constituyen la escena artística contemporánea. En este sentido, el arte no se propone construir sobre la base de lo ya establecido nuevas utopías, sino, encontrar modos de habitar el mundo, “Captar lo que ya ha cambiado y lo que continúa en transformación” (p. 9).

Es así como el arte de hoy no niega la voluntad del proyecto moderno, en tanto que se proponía mejorar unas condiciones de vida y de trabajo de los sujetos (Bourriaud, 2008:11). Sin embargo, observa estas aspiraciones desde otra perspectiva, una que permita posibilitar objetivamente dichas aspiraciones, pero desde la proposición de otras formas de acción, en donde las experiencias y la participación activa de la colectividad juegan un papel determinante.

En consecuencia, no se asume como tal una muerte de la modernidad, sino un replanteamiento que abandona el idealismo teleológico que animaba dicha modernidad. En este sentido, era claro que “*El arte tenía que preparar o anunciar un mundo futuro: hoy modela universos posibles*” (p. 11). Se entiende por *modelar universos posibles*, como la modificación de espacios heredados de la modernidad como menciona Jean François Lyotard (citado por Bourriaud, 2008). Ya no se trata de reconstruir el mundo en términos generales, sino de operar dentro de dichos espacios con el fin de aprehenderlos.

Ésta idea de retomar la noción de espacio como una herencia moderna, podría significar para algunos pensadores como Lyotard, una condena frente a la imposibilidad de construir nuevos mundos. Una suerte de *loop* destinado a reproducir al infinito la experiencia de la historia misma, pero bajo el matiz de la inmediatez de nuestra época. Sin embargo, es también una posibilidad, que ésta “*condena*” constituya el motor que impulsa el despliegue atomizado de todos esos mundos posibles que nos propone el arte contemporáneo. Así las cosas, lejos de ser en sí mismo una condena, bien podríamos hablar de una “*Suerte que puede resumirse en pocas palabras: aprender a habitar el mundo, en lugar de querer construirlo según una idea preconcebida de la evolución histórica*” (p. 12). Es decir que, el cambio del paradigma estético y social del arte ya no radica en la formación de realidades imaginarias o utópicas, sino, opera dentro del escenario de lo real, de aquello que existe con el fin de articular otras formas de relacionarnos con ese nuevo escenario y entre sujetos.

Para poder operar en este nuevo escenario complejo, el campo del arte debe formular nuevas herramientas, estrategias y metodologías de creación, con el fin de poder intervenir activamente en el espacio de lo social. Para ello, su transformación en tanto que *intersticio*, invita a dialogar con otras áreas del conocimiento; particularmente las ciencias sociales. Desde ahí se proponen otros modelos de aproximación al planteamiento de la cuestión estética. Ya no como dispositivos referentes de la infinitud y la trascendencia, sino como una apuesta inasible en términos de materialidad. Aquí entran en juego modelos como el de los métodos “*perceptivos, experimentales, críticos o participativos*” (p. 11). Acentuando con ello, su potencial de emancipación de los sujetos, en un mundo cada vez más ensimismado en su propia autosatisfacción.

Además Bourriaud, la forma en que el arte se plantea su tarea de habitar el mundo parte de un conjunto de prácticas en donde “La modernidad se prolonga hoy en la práctica del bricolaje y del reciclaje cultural, en la invención de lo cotidiano y en la organización del tiempo” (p. 12). Ésta

“nueva” materialidad asignada al objeto-arte, viene dada por la explosión demográfica y urbana que tuvo lugar en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Es claro que la contemporaneidad no es propicia para las formas del arte romántico y moderno, en tanto que en su momento, estos objetos designaban una condición de élite, el arte era aquel espacio reservado para el “*gusto señorial*”. Hoy en día, “No se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer (donde el “visitante” es un coleccionista), la obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado” (p. 14). Esto no significa que una teoría relacional pueda ser producto únicamente de la contemporaneidad.

figura 2. Gabriel Orozco, Caja de zapatos, Bienal de Venecia. 1993.



Fuente: Bourriaud, N. (2008)

El arte siempre ha sido relacional en diferentes niveles. Sin embargo, es en la contemporaneidad que el concepto de lo relacional en el arte cobra una relevancia. Es claro que nuestro contexto actual determina unas formas de habitar el espacio, así como preestablece modelos de interacción entre los sujetos. Esto viene dado por la mecanización de todas las funciones sociales de la vida. El arte escapa a ello, en tanto que se nos presenta como un espacio posible, informe y voluble. Es político en la medida que aspira a operar en ese campo predeterminado, con el fin de problematizarlo, desestabilizarlo, y con ello reconstruir el sentido de la experiencia como una vía posible a la alienación.

En relación con esto, tomemos en consideración la obra del artista mexicano Gabriel Orozco (1962). En sus imágenes registra momentos de lo cotidiano como se aprecia en la figura 2. La

caja de zapatos colocada en la Bienal de Venecia de 1993, supone un hecho importante, no sólo por el contexto en el cual la misma fue colocada. La caja vacía nos habla de aquellas cosas del mundo de lo cotidiano, para Bourriaud “*Sin ninguna frase, las fotografías de Orozco, una bolsa de dormir sobre el pasto, una caja vacía, etc. Son el documento de revoluciones ínfimas en lo urbano o semi-urbano cotidiano: dan testimonio de ésta vida silenciosa que son hoy la relaciones humanas*” (p. 17). De igual forma, se podría decir de la obra de Orozco, que ésta también opera como un registro antropológico del rastro de la vida que nos revela la futilidad de la existencia en el capitalismo contemporáneo.

Si la forma relacional del arte contemporáneo, como paradigma estético, apela a la disolución de la misma, transformada en formas vida y convivencia, tocará aproximarnos un poco más para valorar cómo funciona en su practicidad dicha forma. La figura 3 es un ejemplo más que encontramos en la obra del artista danés Jens Hanning.

Figura 3. Jens Hanning, Turkish Joke. 1994.



Fuente: Bourriaud, N. (2008)

En “*Turkish Joke*”, Hanning nos propone dos elementos que sirven como andamiaje para la construcción de la obra. Por una parte, un auto-parlante: dos bocinas adaptadas al techo del carro sirven como difusores del segundo elemento. Un audio recorre las calles de Copenhague, en el se escuchan un repertorio de chistes y bromas, todas en idioma turco. El contenido de los audios sólo es accesible para quienes tienen conocimiento del idioma, es decir, la pieza sólo encuentra sentido para la comunidad de inmigrantes que vive en la ciudad. Por otro lado, el artista nos plantea una serie de situaciones a considerar: ¿La pieza es constituida por los elementos que dan soporte al mensaje, o por el contrario, es el contenido del audio el que nos plantea la discusión por aquellas

cosas limitadas por la barrera del lenguaje? ¿Cuál es la obra? ¿Es aquello que se encuentra sujeto a su materialidad, ejemplo de ello se demuestra en la figura 4; en lo que apela a la complicidad que subyace dentro de una comunidad migrante unida por unos códigos culturales y lingüísticos?. Ciertamente, cuando hablamos de éste tipo de arte, no nos estamos planteando el problema de la representación, por el contrario, lo que ocurre aquí es un proceso en donde la experiencia de algo tan cotidiano como la broma y la risa, constituyen espacios de encuentro y complicidad. No apela a la conservación del instante. La obra ocurre en la experiencia y el gesto. Con ello, la función de la obra ha sido revelada mediante la disolución de su materialidad y ha dado paso la interpretación del código, en este caso, el lenguaje.

Parece ser entonces, que “El arte contemporáneo modeliza más de lo que representa, en lugar de inspirarse en la trama social, se inserta en ella”. (p. 17). Es decir que el arte ha pasado a ser un estado de encuentro. Es así como la estética relacional pasa a formar parte de aquello que Althusser (1918) definió como un materialismo aleatorio. Para él, la crítica a la que denomina como materialismo del encuentro, radicaba precisamente en aquello que guardaba consigo el planteamiento idealista, retomado por Plejanov (citado por Bourriaud, 2008) para introducir el concepto de materialismo dialéctico y que posteriormente sería incorporado dentro de la URSS como fundamento teórico.

Figura 4. Jens Hanning, Turkish Joke, 1996.



Fuente: Bourriaud, N. (2008)

Para Althusser (1982), el problema con ésta mirada sobre el materialismo se fundamenta en que no se toma en consideración el azar, (un concepto importante en la teoría althusseriana), es así como, para explicar su concepción sobre el materialismo aleatorio, recurre a la teoría de los átomos

en el Epicuro: “*Si los átomos de Epicuro, que caen en una lluvia paralela en el vacío, se encuentran, es para dar a conocer, en la desviación que produce el clinamen, la existencia de la libertad humana en el mundo mismo de la necesidad*” (Althusser, 1982, p. 32).

Así las cosas, el “*Materialismo aleatorio toma como punto de partida la contingencia del mundo que no tiene ni origen, ni sentido que le preceda, ni razón que le asigne un objetivo*”. (Bourriaud, 2008, p. 18). De esta forma, si la estética relacional toma como base, esta idea sobre un materialismo aleatorio, supone entonces que la manera en que se integran a ella las prácticas del arte contemporáneo, es mediante un proceso de integración que no supone unas formas predeterminadas para la construcción del objeto artístico. Por el contrario, su naturaleza es el azar, sin embargo, es precisamente en esta aleatoriedad en donde convergen los aspectos más importantes de la esencia humana, es decir, al modo en que Marx lo plantea, “El conjunto de las relaciones sociales” (p. 18).

La esencia de esta estética de lo aleatorio, no supone una teoría del arte. De serlo, la misma constituiría una suerte de pre-configuración de la naturaleza del arte contemporáneo, es decir, un origen y un fin. La estética relacional, es por lo tanto, una teoría de la forma. La forma aquí adquiere el estatus de *unidad coherente* de un conjunto de campos autónomos que se interrelacionan, en la medida en que el artista elabora un sistema organizado que le da sentido a la disposición de los elementos que constituyen la obra de arte. La obra de arte en este sentido, pasa a ser “Sólo un subgrupo de la totalidad de las formas existentes”. (p. 19). En la medida en que ésta obra establece una correspondencia con esos otros campos, *formas de existencia*, construye puentes para la conformación de otros mundos viables, en la medida en que la misma se transforma en un punto de convergencia para el encuentro de esos campos, hasta ese entonces separado.

Volviendo a Heidegger, se diría entonces que ya no estamos frente a una obra de arte, en tanto que su materialidad ha sido reconfigurada como un dispositivo, o sistema de elementos que articulan la experiencia, es decir, aquello que *obra en la obra*. Nos encontramos entonces frente a la *cosa* artística, en la medida en que ésta sitúa como punto de partida, la naturalidad que la cosa comparte con la obra.

Ésta cosa artística “Se plantea a veces como un “hecho” o un conjunto de hechos que se producen en el tiempo y el espacio sin que su unidad que hace de ella una forma, un mundo, sea replanteada” (p. 21). La obra de arte, procede a constituirse en una forma de relacionarse con el espacio, su naturaleza es la condición de lo experiencial en el tiempo. En sí misma, la obra de arte no se trataría incluso de una forma, sino de un conjunto de formaciones que posibilitan otras formas de viabilidad alterna a la predeterminación de las formas de comunicación y de relaciones que anulan en la contemporaneidad, la construcción de nuevas subjetividades e intersubjetividades.

De esta forma decimos que lo intersubjetivo no constituye únicamente el espacio-tiempo en el cual ocurre el hecho artístico. Este marco social, constituye su campo por definición. Es así como, el “Producir una forma es inventar encuentros posibles, es crear las condiciones de un intercambio” (p. 24). Es ahí donde yace la naturaleza política del arte contemporáneo, así como su potencial revolucionario, en tanto que construye comunidad y posibilita espacios de encuentro para el intercambio de saberes, conocimiento e ideas. Instituye nuevas formas de construcción del sujeto político, en tanto que genera la posibilidad de otras formas de reconocernos y organizarnos. En la

estética relacional, el arte se desmaterializa en tanto que objeto, materia-forma, para dar paso a formaciones, hechos artísticos que se entrelazan con la vida misma y que invitan a viabilizar otras formas de relacionarnos con el mundo.

En el caso de la educación artística, este conjunto de formas y relaciones aparecen a modo de indagaciones por parte del profesor y el estudiante, al respecto de los modos de comprensión del mundo desde la esfera del arte. Se advierte que la relación entre el pensamiento y la creación no gravitan únicamente como unos modos de aprehensión de la virtud artesanal, por el contrario, el papel de la educación artística, en el caso del estudiante, permite configurar nuevas formas de relacionarse con el entorno. Establecer lecturas del mismo y formular soluciones creativas, incluso más allá de la esfera del campo de actuación artística.

En consecuencia con dichos planteamientos, al respecto de la cuestión de lo relacional en el arte, se definirán a continuación unos modos de aproximación a la experiencia educativa sobre los procesos de creación en el espacio pedagógico. Aquí se establece una relación entre profesor-estudiante, como un intercambio de proposiciones y experiencias mediante lo que hemos denominado como modos de abordaje triangular, los cuales, como se ha señalado anteriormente, funcionan como una adaptación del modelo triangular desarrollado en la experiencia de otros contextos.

3. EL ABORDAJE DE LOS PROCESOS DE CREACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1 La intención y la decisión

¿Qué acontece previamente al proceso de producción del objeto-arte? Si bien, popularmente se suele asumir que más allá del dominio de la técnica la obra de arte es resultado de un proceso común generado por una inspiración o algún tipo de mediación de orden emotiva. Tal caracterización no podría ser más distante a la realidad de aquello que acontece en el escenario de la producción artística puesto que la misma, implica unos procesos de investigación, creación y planeación mucho más complejos, que aquello que se limita a un hacer de orden artesanal. Dichas definiciones vienen dadas, gracias al ideario dentro de la cultura popular sobre la figura del artista, y a la definición llana del campo del arte como un espacio lúdico-frívolo, cuyos aspectos se sustraen de la lógica de producción de otros campos en donde la planeación constituye la base del desarrollo productivo de un determinado sector.

Estas caracterizaciones populares, provienen de la construcción estereotipada reproducida originalmente por cierta literatura, el cine, la televisión y la cultura popular, que retoman la figura romántica del artista en la historia como un arquetipo extendido hasta nuestros días. En la actualidad, las necesidades y exigencias de un contexto cada vez más especializado, demandan del artista un perfil acorde con las capacidades de autogestión y planeación, no sólo de una carrera profesional, sino, de cada una de las etapas de desarrollo y ejecución de sus proyectos. Sin embargo, no es esto último lo que acontece previamente a la producción de la obra.

Antes que nada, el arte es una reflexión estética. En ocasiones habla de su propia naturaleza en tanto que obra: materia/idea, en otras reflexiona sobre su relación con el contexto desde donde se discursa: idea/lugar. Para lograr definir de mejor forma estas categorizaciones, es necesario referirnos a la cuestión de las intenciones y las decisiones del artista en su proceso de trabajo.

Resulta particularmente importante abordar este asunto puesto que corresponde a una de las primeras etapas constitutivas de la estructuración de un proyecto dentro del campo del arte.³ En consecuencia de lo anterior, definiremos que antes de la obra se encuentran un conjunto de intenciones y decisiones que tanto el estudiante como el artista establecen. Se define como intención o *intencionalidad* a las “características que distinguen a los estados mentales de una esfera determinada: una plancha o un estado de la materia. Que un estado mental es intencional, en este sentido técnico, quiere decir que los estados mentales son acerca de algo, que representan

³ En se sentido, dichos procedimientos forman parte integral de los laboratorios de trabajo realizados en diferentes cursos con estudiantes. Particularmente en lo referido al proceso desarrollado con estudiantes del curso Objeto y Contexto, así como de Taller Avanzado, cursos implementados actualmente en el plan de estudios universitarios en Bogotá, esta experiencia inicial ha sido puntualmente positiva como antecede al desarrollo de la clase

algo o que son relativos a algo” (Gómez, 2013). Es decir, la intención permanece en las cosas y los sujetos, tanto en sus aspectos de orden mental como físico.

El abordaje de la materia, la idea o el lugar, existe como una intención primaria al proceso de trabajo. De esta forma, se dice que es necesario, antes de establecer cualquier tipo de aproximación a la creación de un objeto arte, que los estudiantes pudiesen definir, en un sentido reflexivo, cuál es la intención que se tiene previamente a la escogencia de un material, un medio o una idea.

Es así como los ejercicios iniciales parten de métodos de trabajo en estos cursos, que se basan en definir con antelación, un espacio, un material y una idea/concepto para desarrollar dentro del espacio de la universidad con el fin de realizar una intervención mediante la incorporación de dichos elementos. Sin embargo, se propone que al momento de la escogencia, se establezcan en grupos un diálogo alrededor de las intenciones que los estudiantes tienen previo a la ejecución del ejercicio. De esta forma, se genera un espacio de reflexión sobre el proceso a desarrollar, pero particularmente, sobre la pregunta: ¿Qué estoy pensando? ¿De qué forma quiero relacionarme con este espacio, materia, o idea?

La segunda parte del ejercicio gira entorno la *decisión*. Se define el concepto de decisión como un “Momento final del acto voluntario en el cual el sujeto corta la deliberación y se inclina por una de sus opciones (hacer o no hacer, hacer esto o aquello)” (Gómez, 2013:02). Si bien, durante esta etapa del ejercicio, existe un componente de orden procedimental, es decir: establecer relaciones entre elementos e ideas, el fin de dicha etapa consiste en una comprensión y conciencia del porque se han tomado las decisiones correspondientes al uso o no de ciertos elementos, objetos, así como la escogencia de determinados espacios. Para ello se realizan preguntas indagatorias por parte del profesor y los estudiantes al respecto de dichas decisiones tomadas para la ejecución de la actividad.

Comprender la intención y la decisión es entonces un componente fundamental, previo a la construcción de la obra. De esta forma, el ejercicio propuesto aparece como un dispositivo diseñado para la generación de unos diálogos y reflexiones alrededor del sentido de lo que se está haciendo. Es en este caso, una propuesta para comenzar a formular unas preguntas al respecto de lo que significa la reflexión desde el campo de las ideas estéticas y propias del sistema de trabajo en el arte.

Los resultados de la experiencia de aplicación, han sido diversos, dependiendo del perfil del grupo o tipos de estudiantes inscritos en el curso. Sin embargo, casi en su totalidad, las observaciones realizadas por los estudiantes al respecto de su experiencia pasan por la formulación de la inquietud de *¿Qué pasaría si (...)?* Esto es particularmente importante para la evaluación positiva de la actividad, puesto que la misma, trae implícito un carácter auto-reflexivo sobre cada uno de los procedimientos de trabajo que el estudiante realizó antes de llegar a una conclusión de la actividad.

Dicho lo anterior, el objeto de experimentación del ejercicio radica en la comprensión de que en el proceso de creación, al igual que en la teoría crítica del arte, existen dos modos de aproximación, uno de orden práctico y otro de orden intelectual. En ese sentido, podríamos correlacionar este tipo de experiencia a lo mencionado por Thistlewood, (citado por Barbosa, 2005) cuando analiza los modos de desarrollo de la crítica en el campo del arte. Al respecto señala que se “acepta,

normalmente, que un estudio teórico promueve un entendimiento intelectual, en cuanto al estudio práctico, promueve un entendimiento por empatía” (p. 117). Es decir, mediante los modos de relacionarse y situarse sensorialmente en la posición de aquello que se está analizando.

En consecuencia, Thistlewood no descarta el hecho que desde los estudios teóricos no puedan generarse relaciones de empatía, tal y como ocurre con el estudio práctico. De hecho, menciona que una “crítica teórica puede también alcanzar un entendimiento por empatía” (Barbosa, 2005: 117), en tanto que se es atraído por la energía creativa condensada de la obra. En el caso del proceso de creación, esta relación puede ocurrir en un sentido de doble viabilidad. Por un lado, existen unas intenciones y decisiones ya explícitas en la materialidad de la cosa plástica con la cual se propone trabajar, la materia por si misma nos permite descubrir unas cualidades ocultas en ella sobre las que luego es posible establecer unas conjeturas y reflexiones. Por otro lado, es posible advertir que en un sentido inverso, existen unas intenciones y decisiones establecidas con antelación por parte del artista. La materia en este caso, entra en juego como un dispositivo con el cual se pretende poner en diálogo estas aproximaciones desde el territorio de la inferencia, la reflexión o la teoría.

Se hace pertinente, ahondar un poco más en detalle sobre el modelo del abordaje triangular desarrollado en la experiencia de trabajo con estudiantes de pre-grado en artes, con el fin de establecer un porqué de estas dos primeras aproximaciones al respecto de las intenciones y decisiones como fundamentos de la investigación y creación en el campo del arte.

3.1 Idea – materia – lugar

Como se ha mencionado en líneas atrás, la comprensión de las intenciones y las decisiones en el proceso de creación resultan determinantes dentro del proceso de enseñanza del arte, tanto como modo de aprendizaje, así como un modelo de trabajo. En ese sentido, dichas premisas tienen por objetivo entender de qué forma nos relacionamos e interactuamos con los elementos fundamentales sobre los cuales situamos la relación artista-obra.

La experiencia con el abordaje triangular en la enseñanza del arte, en el caso del autor no viene dado por el énfasis únicamente en la comprensión y lectura de los textos visuales. Dicha aproximación a este modelo de trabajo está referida a la identificación y comprensión por parte de los estudiantes de arte, del modelo de trabajo sobre el cual se desarrollan sus modos de operar como artistas.

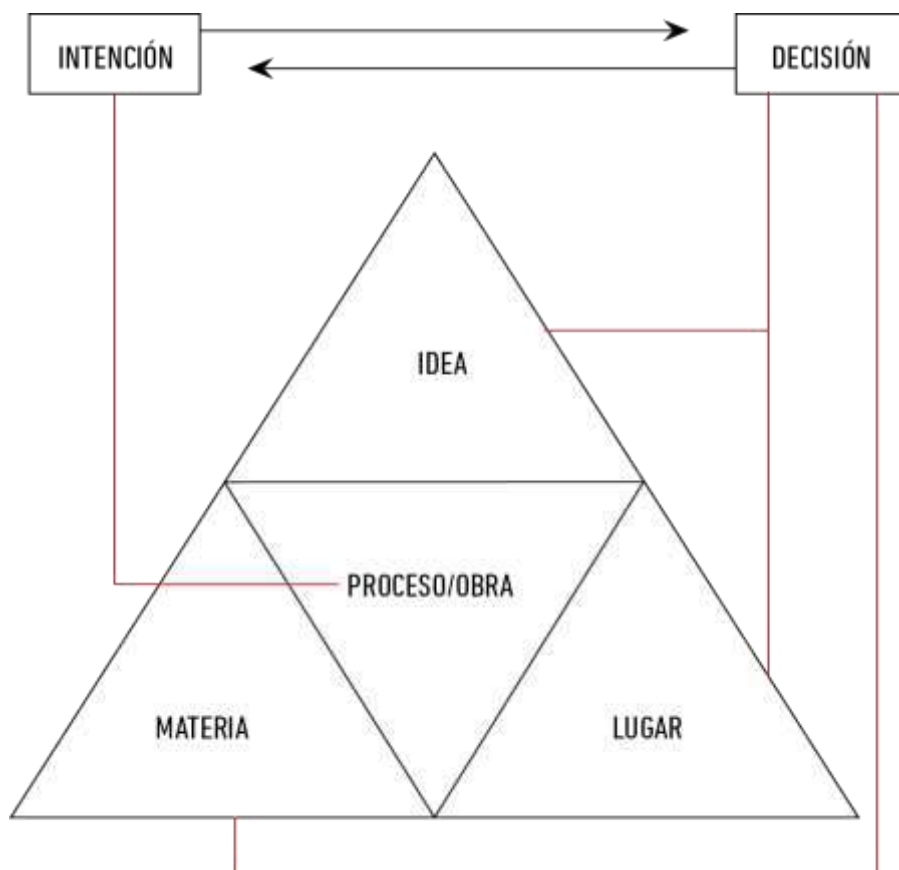
En ese sentido, se realizan diferentes aproximaciones en laboratorios desde los cuales tienen como fin reconocer los diferentes métodos de trabajo sobre los que se puede comenzar a desarrollar el proceso de creación. Para ello, con el fin de diferenciarlos, se plantean 3 rutas de acción conectadas en función del énfasis o perfil que el artista/estudiante desea abordar.

Dichas rutas se plantean como componentes que articulan el proceso de creación como puntos de entrada (*input*) y como resultados de la experiencia de trabajo (*output*) a modo de registro, o elemento residual de dicha experiencia. De esta forma se define que un primer momento es el modo de acceso al proceso creativo mediante la exploración de las ideas que posteriormente se

trasladan al material. La materia en este caso no es asumida únicamente como un medio de articulación de las ideas, sino como un complemento significativo que da sentido a las ideas y que su vez dialogan con un contexto o lugar establecido. El segundo momento se plantea como una experiencia desde la materialidad con la cual se trabaja, es decir: los elementos de orden plástico con los cuales el artista desarrolla su práctica. En ese sentido, el proceso inverso se basa en la experimentación con el material, lo cual, una vez realizado dicho proceso de experimentación, permite realizar unas inferencias sobre aquello que se produjo. Dichas inferencias pueden intentar situarse en un diálogo con las ideas o conceptos con los cuales el estudiante relaciona su trabajo a modo de discurso.

El tercer momento puede ocurrir como una deriva de procesos, los cuales vienen dados por el contexto/lugar en donde acontece la obra, es decir: las relaciones existentes entre la idea y la materia, serán el resultado del estudio o análisis del contexto de creación en donde se desarrolla la práctica artística. Cabe señalar, que dichas vías de abordaje del proceso creativo, no constituyen un paradigma cerrado, a modo de metodología de trabajo. Las mismas pueden desenvolverse como un conjunto de variables a explorar y cómo lo determine el estudiante, para ello, podríamos denominar esto último como un abordaje flexible dentro de los modos de investigación-creación en el campo del arte.

Figura 5, Proceso obra



Fuente: El autor

En la figura anterior se define en términos generales cómo se establece esta relación de abordaje triangular a partir de las relaciones: INTENCIÓN/DECISIÓN – PROCESO OBRA – IDEA/MATERIA/LUGAR. Cada uno de estos momentos dentro del proceso de creación, constituyen elementos de acceso de unos modos de hacer, entender y estar, pero que a la larga corresponde a un modo particular de ver el mundo, de explorarlo y diseccionarlo con el fin de reinterpretarlo o reprogramarlo.

Cada línea de entrada y salida a la obra, evidencia un planteamiento distinto e irrepetible del modo de trabajo de cada artista. Para ello, se hace necesario definir dichos modos de entradas/salidas en base a categorías y aspectos predominantes de cada modelo de trabajo. Es así como definiremos a las líneas de trabajo cuya predominancia se centra en la exploración de las ideas como un componente inicial para las exploraciones materiales/espaciales, como un *Abordaje Teórico/Discursivo*. En el caso de los procesos de trabajo cuyo énfasis radica en la construcción a partir de la materia diremos que se trata de un proceso de *Abordaje Práctico/Perceptivo*. Y finalmente, para aquellos procesos que parten del reconocimiento del entorno o lugar de enunciación de la obra, los denominaremos como *Abordajes Contexto/Espaciales*.

3.2 Abordaje teórico - discursivo

Se dice que un abordaje teórico-discursivo, refiere a aquellos procesos de trabajo cuyas características se sustentan sobre la base del estudio teórico, así como en la construcción de una posición política desde donde se desea establecer y fundamentar un discurso. En nuestro caso, dadas las características y variables del campo de trabajo que constituye la práctica del arte, un abordaje teórico-discursivo correspondería a los insumos y características con las cuales el estudiante identifica su modo de proceder creativo. Para ello, es necesario entender que dicho estudiante, como parte de su proceso de estudio, deberá realizar la experiencia de trabajo en cada una de las líneas de acción propuestas por el profesor con el fin de poder establecer con cuales de las líneas de trabajo siente mayor afinidad.

Este abordaje parte de la idea de establecer un proceso reflexivo sobre el conjunto de ideas implícitas en la obra de arte, en tanto que “documento” a ser interpretado o leído. Su intención no será la de aprender a construir narrativas visuales. Se parte del principio del que cada objeto-arte puede establecer relaciones de interpretación y discurso, sean estas de orden estéticas: es decir, sobre los elementos que le son constitutivos a la obra en tanto que estructura significativa. La misma puede a veces hablar sobre sus cualidades propias como objeto/proceso estético, en otras ocasiones, puede develarse como una reflexión sobre el lugar de enunciación.

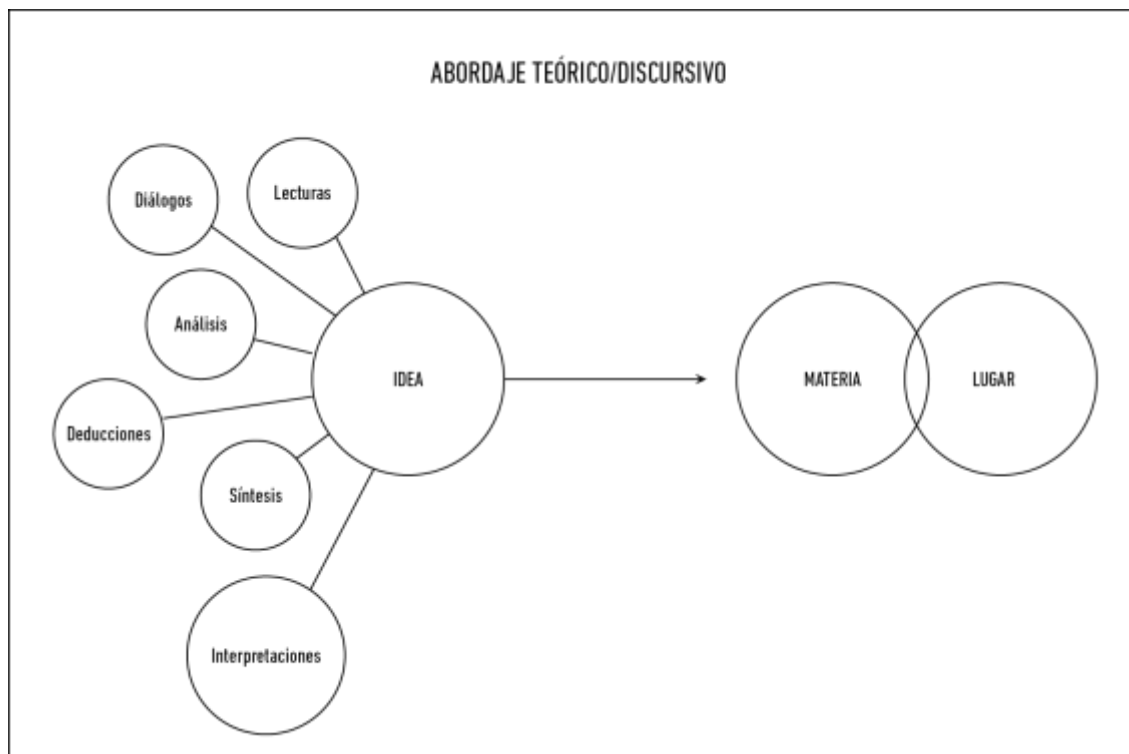
La estructura del abordaje teórico/discursivo parte de la relación que se establece en aquellos procesos que van del concepto/idea al material. En ese sentido, se establece que son las premisas de orden cognitivo las que determinan en cierta medida las elecciones materiales y espaciales con las cuales dialoga el proceso creativo del artista o el estudiante.

Al respecto de dicho proceso Imanol Aguirre (2005) citando a Wolf y Gardner señala que “Desechando los mitos sobre el trabajo artístico como reflejo espontáneo e inspirado de emociones

y expresiones subconscientes, Wolf reseña que hacer arte constituye un “*proceso riguroso de pensamiento*” y que debe ser investigado bajo una perspectiva cognitiva” (Aguirre, 2005, p. 196). Lo cognitivo en este tipo de abordaje constituye un punto de partida que articula todas las demás relaciones establecidas entre la materia y el lugar de enunciación. Se entiende por discursividad dentro de este proceso, al carácter dialógico-interpretativo, pero de igual forma, a todo aquello que se genera como un interés por parte del estudiante que considera, debe ser dicho en la obra.

La idea en el abordaje teórico/discursivo cumple la función de dispositivo que pone en marcha los mecanismos de análisis y reflexión sobre la idea misma. Para ello, el estudiante puede recurrir a la lectura de textos o documentos que alimenten su comprensión sobre el fenómeno o concepto a desarrollar. Así mismo, el quehacer de la escritura se vuelve un componente fundamental que permite la organización, categorización y jerarquización de las líneas de trabajo conceptual a abordar.

Figura 6. Abordaje teórico discursivo



Fuente: El autor

Tal y como se muestra en la figura 6, las rutas de trabajo que dicho abordaje propone, enuncian un conjunto de componentes situados en procesos de orden cognitivo cuyo sustento se fundamenta particularmente en la acción comunicativa-interpretativa. Un modo de trabajo en dicho abordaje puede partir de la interacción y del diálogo del estudiante con sus pares u otros profesionales de áreas afines o no, al campo de investigación-creación que el mismo está procurando desarrollar. Por su parte, el análisis de datos, contextos y situaciones, abren paso a la construcción de

inferencias, conclusiones en donde el estudiante debe sentar una posición al respecto, con el fin de clarificar sus propias ideas y con ello establecer una síntesis discursiva sobre dichos planteamientos.

Si bien, este proceso se encuentra permeado por el carácter profundamente conceptual desde donde se establece el abordaje, las relaciones entre idea-materia-lugar no son de orden instrumental. Es decir: no se procura que la materia y el lugar se conviertan únicamente en traducciones de las ideas planteadas por el estudiante. Su correlación es de orden compleja en tanto que la materia y el contexto de enunciación forman parte integral de la construcción discursiva de la obra. De esta forma, el estudiante deberá mediar entre la preponderancia del carácter discursivo de las ideas y aquellos elementos de orden significativo que los materiales y los contextos expresan.

Para ilustrar de mejor manera el abordaje teórico/discursivo revisaremos un ejemplo de aplicación de este modelo de trabajo.

Ejemplo #1:

Las siguientes, son líneas de trabajo o ejes conceptuales, los cuales tienen como propósito orientar el proceso de trabajo a desarrollar. El o la estudiante, escogerá uno o varios de los ejes conceptuales propuestos, y de los cuales considera que se relacionan con su proyecto y sus intereses personales.

1. Cartografías de la memoria.
2. La arqueología de los objetos.
3. Lo público y lo privado.
4. Lo temporal y lo espacial.
5. Apropiaciones y re-interpretaciones.
6. El texto como imagen.
7. El territorio y el cuerpo.
8. La imagen performática.
9. La poética de los objetos.
10. Fetiches: objetos de deseo.
11. Relaciones entre arte y moda.

Una vez escogida una de estas líneas de trabajo, el estudiante debe profundizar en ella a partir de la lectura de textos o documentos, referencias visuales, procesos de artistas, desarrollo de mapas conceptuales o escritos realizados por el estudiante que den cuenta de un proceso de investigación, comprensión y síntesis sobre el tema y que a su vez se relacionen con dicho eje conceptual.

El desarrollo del ejercicio puede realizarse de forma individual o en grupo, sin embargo, previo a la ejecución del proyecto, el estudiante socializará con sus compañeros el proceso de investigación realizado con el fin de establecer un diálogo y recolección de insumos sobre dicho proceso.

Finalmente, se realizará una presentación del proyecto en donde, mediante un taller de crítica, se dialogará sobre la obra presentada con el fin de poder establecer una retroalimentación entre estudiantes. El objetivo del ejercicio no procura establecer juicios de valor sobre la obra

presentada, sino establecer parámetros de interpretación y comprensión de las intenciones y decisiones del artista.

Ejemplo #2:

Mediante la lectura de un texto proporcionado por el profesor, el estudiante participará de un diálogo al respecto con el fin de establecer una conclusión sobre la noción del proceso creativo planteado por un artista de estudio:

Textos: Hans Haacke (Entrevista de Bordeau)

Link: <https://drive.google.com/open?id=1XOWatUwWKxVCxltrWw2Pt-4tiP2OW6CB>

Seguidamente, el estudiante buscará en internet una posible definición a partir de la proposición: “El arte es (...)”

El estudiante escogerá una frase y trabajará a partir de ella para desarrollar una *propuesta express* que se presentará el mismo día.

El ejercicio se realizará a partir de los materiales o elementos encontrados en el salón o fuera de este, en cuyo caso, deberán guardar una relación con la idea a desarrollar.

El desarrollo de los ejercicios presentados en los ejemplos anteriores se basan en la estimulación de dos tipos de procesos a consolidar: por una parte, la resolución de un problema de orden creativo, es decir ¿De qué forma me aproximo yo a estas ideas? ¿Cómo resolvería esta proposición con base en lo que interpreto de ello? Por otro lado, estamos ante un problema de orden estético como ser el abordaje de la ecuación $\text{idea} = \text{materia/lugar}$. En cualquiera de los dos planteamientos, el fin de la actividad es la de identificar si dicho modelo de trabajo se ajusta a las necesidades del estudiante en cuanto a modos de aproximación al proceso creativo. En ese sentido, la integración del proceso reflexivo en la obra constituye una premisa fundamental dentro de la noción del arte contemporáneo. La misma no excluye la exploración de otras formas de hacer y pensar en el arte, muchas de ellas heredadas de la modernidad. De hecho “El modernismo instituyó la libre expresión como el objetivo de la enseñanza del arte, es importante mantener la conquista expresiva del modernismo, con la extensión de la enseñanza del arte hacia la inclusión de la conceptualización como cultura” (Barbosa, 2015, p. 116)

Bajo esta categorización, se puede decir que el abordaje teórico/discursivo se sitúa justo entre la noción de aquello que se desea enunciar y los modos en que se propone hacerlo. El mismo no parte de necesariamente un paradigma de orden crítico-interpretativo, sin embargo, recoge parte de los procesos de orden epistemológicos que preguntan por el sentido y origen de las ideas que aborda la obra sin descuidar con ello, que ante todo estamos frente un modo/proceso de creación. Es decir, frente al planteamiento y desarrollo de unas ideas. Ideas de orden estético.

3.3 Abordaje práctico - perceptivo

Como su nombre lo indica este modelo de abordaje explora las relaciones existentes entre un desarrollo práctico con el material y las relaciones de orden sensorial que en ello hay implícitas. La materialidad de la obra de arte es una categoría a priori de la misma. Aún en el caso de obras

denominadas como conceptuales como las posteriores a los años sesenta en donde existía una impronta por el abandono de la forma y la materia, esto en un sentido literal, para dar paso al develamiento de la idea como sentido y fin del arte mismo. La materialidad en la obra de arte conceptual existe en otros términos que abre un sentido distinto de la comprensión convencional de materialidad de la obra.

Es así como un texto, un sonido o un número inserto en el contexto de una obra, adquiere un carácter de materialidad en tanto que se transforma en imagen, desdoblando su sentido epistemológico para convertirse en un elemento de orden plástico. Su significancia no puede ser leída en un sentido literal, debe ser entendida como un elemento cuya cualidad radica en la manipulación y sentido con el cual ha sido incorporada en la estructura de la obra.

Desde un punto de vista específico, el abordaje práctico/perceptivo propone una exploración a partir de la relación experiencial con la materia. De esta forma, el proceso creativo es entendido como un laboratorio de trabajo, en donde en un principio se propone al estudiante aproximarse al proceso mediante una posición objetiva⁴ en cuanto al material. Es decir, no se trata de la construcción de inferencias sobre el posible resultado de dicho proceso, por el contrario, será la experiencia con el material la que dará las pautas de las posibles rutas hacia donde se encamina la obra.

En ese sentido, este modelo de abordaje propone partir de la materialidad, y la experiencia de orden estético-procedimental, el relacionarse con la plasticidad de los elementos para luego desplazarse hacia el campo de las ideas, la reflexión sobre lo que se ha construido o ensayado, y el lugar que esto ocupa en el espacio o contexto. Definir la naturaleza de esa materialidad con la cual se está trabajando, es parte integral de dicho aprendizaje. Aquí entra en juego el carácter epistémico de la materia, tanto en su sentido explícito en tanto que *cosa* como en su sentido filosófico.

Para Martín Heidegger (1996:2) “Todas las obras poseen ese carácter de cosa. En referencia a la materialidad de la misma. Es decir, antes que nada, nuestra primera experiencia con la obra radica en la materialidad de la misma obra. Su categorización como arte, se encuentra enlazada al hecho mismo de ser una cosa. Sin embargo, existe algo más en ello que lo separa del resto de cosas producidas y ese algo más es lo que hace que ocupe el estatuto de arte. De esta forma, se dice que *“El carácter de cosa es tan inseparable de la obra de arte: la obra arquitectónica está en la piedra (...) ¿En qué consiste ese carácter de cosa que se da por entendido en la obra de arte?”* (p. 2).

Esta definición conlleva otras aproximaciones al respecto de la materialidad de la obra, puesto que no basta con definir a la obra o la materialidad de la obra misma, únicamente bajo la categoría de cosa. Es por esa razón que Heidegger establece un conjunto de aproximaciones con el fin de definir ese carácter epistemológico implícito en la obra. Para ello define tres categorías que nos servirán para establecer el sentido de este modelo de abordaje. La primera se piensa como la relación existente entre la cosa y la coseidad de la misma, puesto que esta existe en un sentido natural, entendida como todos aquellos aspectos no definibles procesados por la mano humana, de ahí surge precisamente la materialidad de la cosa, puesto que, al ser transformada para un fin, en

⁴ No se pretende establecer un juicio de valor previo al proceso de trabajo

este caso, la piedra que sirve de material para dar forma a la escultura, en términos de Heidegger abandona su naturaleza de *mera cosa* para transformarse en material.

Una vez la materia es procesada con una finalidad instrumental, digamos que esa piedra se transforma en un bloque para la construcción de una pared, su naturaleza de materialidad es definida como un utensilio. “La utilidad es el rasgo fundamental desde el que éstos entes⁵ nos contemplan, esto es que, irrumpen ante nuestra vista, se presentan, y así son entes” (p. 5). Es decir, que las cosas sólo adquieren importancia y nos percatamos de su existencia, en la medida en que son útiles. Por lo tanto, parece que tanto la materia y la forma cohabitan a modo de configuración de lo ente, y la esencia del utensilio radica en su utilidad para algo.

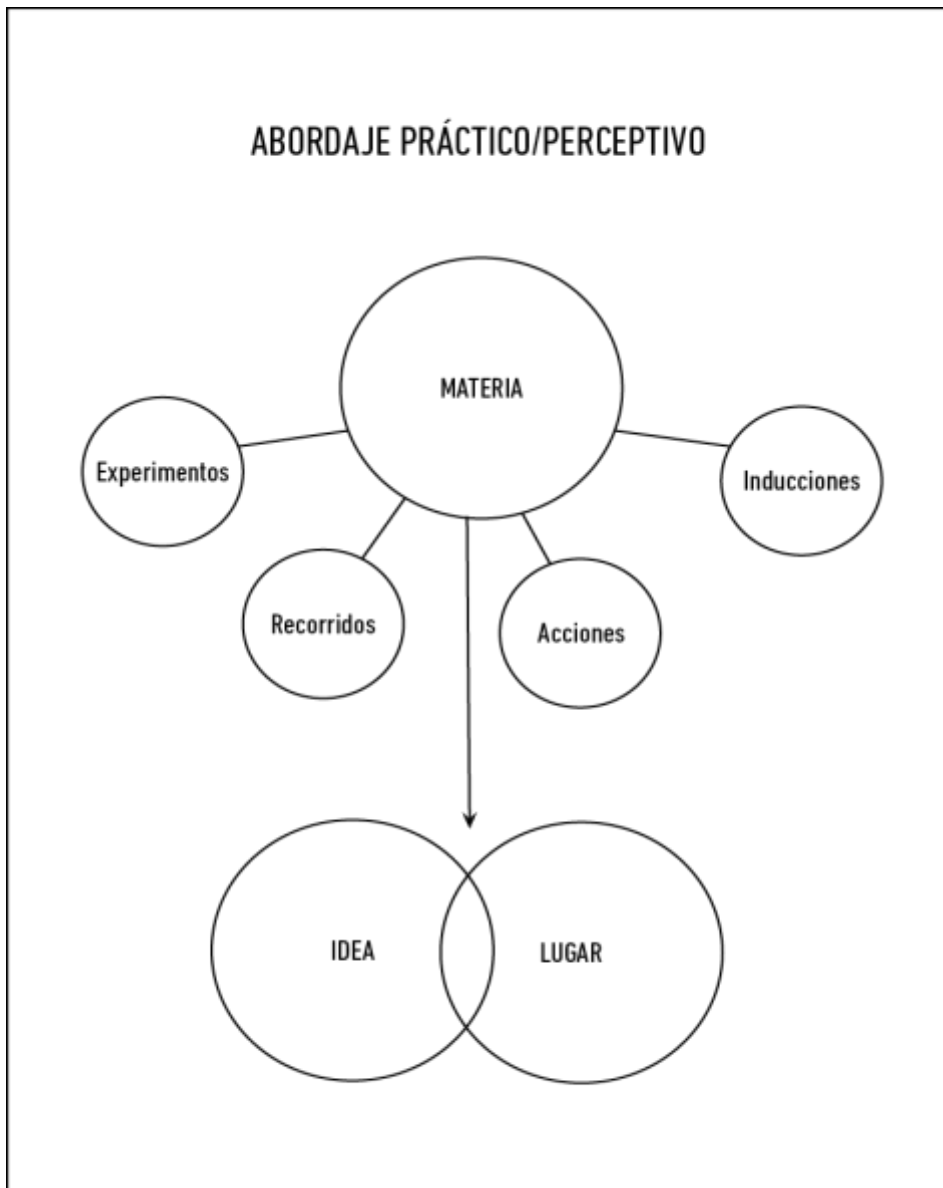
Por otro lado, se establece que la obra de arte, debido a su carácter de materialidad, y su proceso de conformación mediante la mano, se encuentra a medio camino, entre la cosa y el útil. Su función no radica en su uso, sino en aquello que devela en su interpretación. Esto adquiere sentido cuando pensamos en el proceso de aprendizaje que hay implícito en la relación con la materia. Puesto que el abordaje práctico/perceptivo tiene que ver con todo aquello se encuentra implícito en la relación con el material, supone que el proceso de conocimiento no radica explícitamente en las capacidades de manipulación artesanal de la materia, sino en aquello que la materia revela en la práctica (*conocer*).

Para ello, se propone desde un espacio pedagógico una aproximación de orden no instruida, es decir, el profesor puede establecer unas posibles rutas de trabajo durante el abordaje, sin embargo, no existe un fin específico o predeterminado del ejercicio. En ese sentido, se piensa que esta relación que va de la materia a la idea y al contexto, viene determinada por los modos en que el estudiante decide relacionarse con los materiales que ha elegido para el desarrollo del ejercicio.

Más allá de la elección de los materiales con los cuales se decide trabajar, este modelo establece unas pautas con respecto a los posibles dispositivos que activan el modo creativo (*input*) para la resolución del problema (*output*). El desarrollo de recorridos o derivas, la ejecución de pequeños gestos, acciones o experimentos pueden desencadenar una serie de conexiones o conjunto de inferencias sobre las posibilidades de la materialidad de la obra. Es un modelo inductivo en tanto que parte de las generalidades de los medios y materiales a utilizar, para posteriormente establecer unas conclusiones sobre el mismo. Su practicidad reside justamente en la relación del cuerpo como conciencia y materia, en relación con otros elementos de exploración como se demuestra en la figura 7.

Figura7. Abordaje práctico - perceptivo

⁵ Heidegger establece la categoría de lo *Ente* para todas aquellas cosas que existen, incluyendo al *Ser*, puesto que este no abandona su condición de ente hasta no tener conciencia de su existencia en el mundo (*Dasein*).



Fuente: El autor

Estos ejercicios sirven como generadores de preguntas al respecto de la forma en que pensamos estos materiales, o la materialidad de la obra no sólo como contenedores de formas, color, textura y plasticidad. Sino en un sentido más amplio, como generadores de experiencias y sentidos. De esta manera, cuando pensamos en un recorrido por la ciudad, no se tratará únicamente de una caminata, implicará un estado de conciencia plena sobre la relación del cuerpo con el entorno, sin embargo, no se establece una relación de juicio con el lugar, sino con la sensorialidad experimentada durante el recorrido. Se trata aquí de entender de qué forma me relaciono con el entorno, en tanto que fuente material de la obra.

Para definir de mejor manera esta relación Materia=Idea/Lugar se presenta el siguiente caso de estudio: durante el desarrollo del curso de Taller Avanzado dictado en una universidad de Bogotá se establecieron las siguientes pautas:

Ejemplo:

Para el desarrollo del ejercicio en la relación de la materia al concepto, los estudiantes deberán:

1. Escoger uno de los siguientes elementos y traerlo a la clase:
 - Objeto
 - Imagen (video, foto, dibujo, gráficos)
 - Sonido
 - Palabra
 - Número
2. Responder las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué elemento trajo?
 - b. Describa lo que trajo.
 - c. ¿De dónde viene? Y que percibió ¿(sensorialidad experimentada durante el recorrido)...
 - d. ¿Cuál fue el criterio de selección del elemento traído?
 - e. ¿Qué le preguntaría a ese elemento si pudiera responderle?
3. En grupos, buscar materiales en la universidad o sus alrededores. Hacer una lista de propiedades del material que se escoja y formas de enfatizar cada propiedad. Escoger una y desarrollarla para presentar la obra al final de la clase.
4. En grupos, discutir y analizar lo realizado con el fin de establecer unas conclusiones al respecto de la obra resultante del ejercicio.

Finalmente se considera que el abordaje práctico/perceptivo propone un modelo de aproximación al proceso de trabajo mediante unos modos de relación entre el sujeto y el elemento. Para ello, el profesor debe desarrollar unas proposiciones que inviten al juego objetivo con el material, sin embargo, los descubrimientos que de ahí se generen por parte del estudiante, serán el resultado de la experiencia a priori, intentando con ello, comprender cuales son aquellas cualidades intrínsecas al material, y sus posibilidades en tanto que elemento significativo.

3.3 Abordaje contexto - espacial

¿Cuál es aquel lugar que determina nuestra definición del espacio y el contexto dentro del campo del arte? La noción de lugar dentro de la teoría del arte ha girado en torno a las relaciones entre la separación de planos geométricos como ocurre desde el desarrollo de la geometría euclidiana y a las conexiones que guarda la obra con respecto a la arquitectura. Pensar la idea de lugar, espacio y contexto dentro del campo del arte, particularmente aquel que denominamos arte contemporáneo supone un ejercicio de orden retórico.

La integración de otros campos del conocimiento a las prácticas contemporáneas de creación, han abierto un amplio abanico de posibilidades para repensar esta idea de lo espacial, lo contextual y el lugar del arte en ello. Se define hoy en día al concepto de arte como un espacio, más que como un conjunto de objetos dispuestos en un lugar. Se habla de la importancia del proceso por encima del resultado. Sin embargo, antes de hablar sobre las características del abordaje que toma al contexto y lo espacial como una vía de entrada al proceso de creación, debemos definir las diferencias entre cada uno de estos conceptos.

Se entiende por *contexto* a un conjunto de circunstancias y elementos que definen una situación, estos factores determinan las características de un momento o un sujeto en función de los aspectos de orden histórico, social, psicosocial o cultural establecidos. En el caso de “la idea de *lugar*, remite a la impasibilidad geométrica y física de una porción de territorio, considerado como propio, apropiado o apropiable, lo que hace que “tener lugar” signifique al mismo tiempo tener un sitio, pero también acontecer, ocurrir, de igual manera que “dar lugar” quiere decir ocasionar, hacer que algo se produzca. Es lo que permite decir que algo o alguien *estén allí, aquí o entre*” (Delgado, 2018).

En ese sentido, la idea de lugar guarda mayor relación con la experiencia a priori del situar o estar situado, así como de los intersticios existentes entre esto o aquello situado en el lugar. Por su parte, la noción de espacio refiere a una dimensión de orden abstracto. “No existe en sí mismo sino como abstracción, que solo se concreta en cuanto emerge en él una determinada realidad, que es cuando deja de ser un espacio para convertirse en un lugar. Es la consecuencia de la geometría moderna” (Delgado, 2018). El espacio aparece aquí como una posibilidad, un lugar de emergencia de las ideas y conceptos ajustados a la propia dimensión de lo espacial.

En ese sentido, “lo que llamamos “espacio” se identificaría con la intuición kantiana de *espacio abstracto* o *espacio puro*, entendido como aquel en el que, en última instancia, todo movimiento puede ser pensado” (Delgado, 2018). Es aquí justamente en donde situamos el lugar de la práctica artística. A partir de la década de los sesentas y con mayor ímpetu durante los noventas hasta años recientes, se identifica el desarrollo de los procesos de creación en arte con campos del conocimiento que hasta ese entonces no se asumía que pudiesen guardar alguna relación con los procesos de creación debido a su especificidad con el campo de las ciencias, la filosofía, la lingüística entre otros.

La redefinición del espacio del arte como espacio/tiempo de lo social, del intercambio y de ‘*la vuelta de lo real*’ ha permitido la incorporación de otros campos del saber y el conocimiento, como formas de conexión entre dicho espacio del arte con esos *espacios otros*, cuyo lugar se encuentra en el campo de las ciencias, humanidades entre muchos más. Es así como, la antropología, la etnografía, y prácticamente gran parte del espectro de ramificaciones de las Ciencias Sociales, hoy en día sirven como interlocutores de los procesos de trabajo y exploración del lugar.

El arte en este sentido, figura y configura nociones del lugar como un punto o convergencia en donde se desplazan aperturas espaciales sobre el contexto desde donde está trabajando el artista.

Esta diversificación de los procesos y modelos de creación, entienden la idea de arte como un campo poroso y en permanente plasticidad. Se le define como un punto de encuentro entre avenidas del conocimiento y la comunicación, generando con ello lugares y no lugares de enunciación. Al respecto de esta otra categoría del *no lugar* Augé (1992) señala que el mismo es producto de los excesos de aquello denominado como “sobremodernidad”⁶, es decir, el mismo se entiende como un lugar de transición, espacio de encuentro, pero a su vez de desplazamiento.

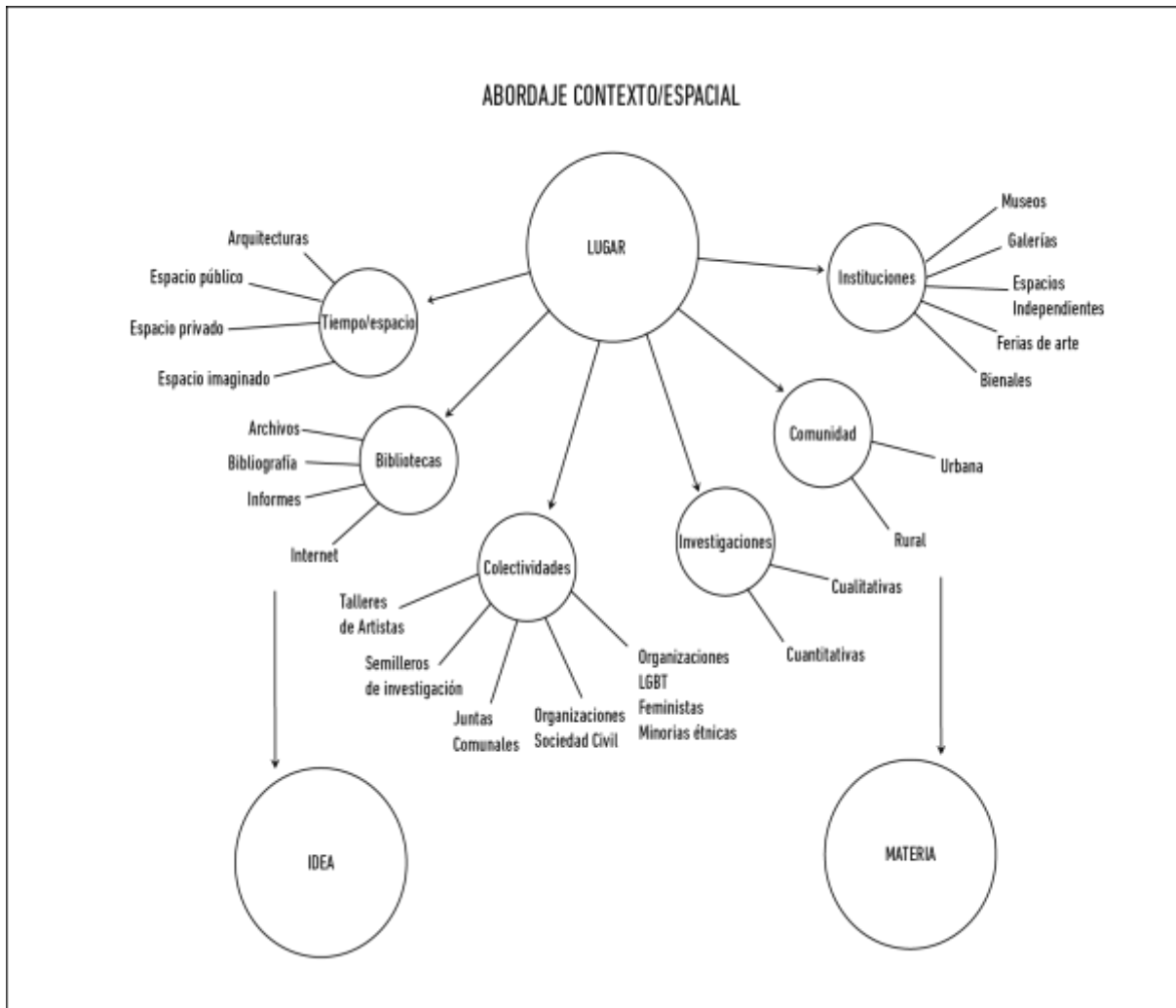
Se ve claramente que por "no lugar" designamos dos realidades complementarias pero distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio), y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Si las dos relaciones se superponen bastante ampliamente, en todo caso, oficialmente (los individuos viajan, compran, descansan), no se confunden por eso pues los no lugares mediatizan todo un conjunto de relaciones consigo mismo y con los otros que no apuntan sino indirectamente a sus fines: como los lugares antropológicos crean lo social orgánico, los no lugares crean la contractualidad solitaria. (p.52).

Lo anterior, sitúa las relaciones del arte con un conjunto de elementos definidos por un entorno, categorizando de esta forma que el lugar del arte opera bajo las construcciones conceptuales del espacio y estas a su vez son estructurantes y estructuradas por un contexto. Desde esta perspectiva, se define entonces un abordaje contexto/espacial como el conjunto de relaciones expresadas en un lugar determinado bajo unos márgenes de interpretación y análisis del espacio, las que a su vez deben ser estudiadas y analizadas por el artista a la luz del contexto.

De esta forma, podemos identificar en el abordaje contexto/espacial una necesidad por interpretar el entorno desde donde se están generando las relaciones entre materia e idea. Es precisamente esta, la finalidad con la cual se pretende acercar al estudiante a configurar un proceso de trabajo que toma en consideración las variables múltiples de dicho contexto en donde surge la obra de arte como se ve en la figura 8.

⁶ Como su nombre indica, no sería otra cosa sino una modernidad en exceso, desbordada y salida de su propio eje, una vez llevadas sus lógicas expansivas al extremo.

Figura 7, Abordaje contexto espacial



Fuente: El autor

Tal y como se muestra en la figura anterior, el desplazamiento del lugar hacia los diversos espacios de acción desde donde se establecen posibilidades para la generación de lo que denominaremos como el *hecho artístico* son múltiples y variables. El sentido de dicho abordaje, propone al estudiante, que valore el conjunto de las relaciones sociales, estructuras y espacios de conocimiento, como un repertorio de formas desde donde comenzar a construir un proceso de creación.

En ese sentido, se entiende la idea de lugar como una noción ampliada que va más allá del espacio pedagógico, el salón de clase, o los espacios convencionales por donde se asume, se desarrolla la circulación del objeto-arte. De esta forma, se incentiva al estudiante a ser un explorador de entorno, a establecer una mirada atenta y crítica del mismo, así como, a la búsqueda

de las disrupciones y puntos de convergencia dentro de dicho lugar de actuación, con el fin de poder establecer una posición frente a ello.

Cuando pensamos en las relaciones de los procesos de creación que van del lugar a la materia y la idea, se toman en consideración la forma en que la diversidad de elementos que componen el entramado espacial del lugar alimentan la construcción del conocimiento desde la esfera del arte. De esta forma, no se propone que el estudiante se convierta en un etnógrafo de su contexto, por el contrario, se le anima a establecer unas empatías con dicho contexto, no viéndolo como un conjunto de elementos de los cuales “echar mano”, sino, a identificarse con dicho entorno de manera orgánica y su vez, de forma tal que dicho proceso de investigación/creación, genere nuevas preguntas y posibilidades para el abordaje del contexto.

Para ello, se desarrollan una serie de planteamientos a modo de ejercicios que faciliten la comprensión de este abordaje por parte del estudiante. Entre estos se encuentran el diálogo interdisciplinar con especialistas de otras áreas, el trabajo de investigación documental, la recolección de información mediante entrevistas o el desarrollo de cartografías y derivas por los lugares posibles de intervención.

Ejemplo:

1. Bajo la premisa de las preguntas ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Porqué? Y ¿Para qué? En grupos, se le propone un trabajo de exploración a los estudiantes. El mismo consiste en escoger un posible lugar de acción. Para ello los estudiantes deberán identificar las características de dicho lugar mediante la investigación de aspectos que resulten interesantes para el desarrollo de la actividad como ser: historia del lugar, composición social o demográfica, aspectos de orden geográfico (urbano/rural) cualidades de tipo socio-cultural etc. Lo anterior mediante documentos, recorridos, diálogos con la comunidad etc.
2. Definir con base en el análisis del contexto, qué tipo de espacio es ese sobre el cual se desea trabajar.
3. Planificar un proyecto de intervención a partir de las discusiones colectivas, las ideas surgidas de dichas discusiones y los elementos de orden material o inmaterial presentes en el entorno o no.
4. Desarrollo de la intervención y posterior documentación del proceso y resultado.
5. Definir el modelo de exhibición de los resultados.

En conclusión, se puede decir que los modelos de abordaje del proceso de creación aquí expuestos, constituyen posibilidades. Son propuestas que deberían ser leídas como aperturas, no solo del espectro de trabajo constitutivo al campo de la creación, sino, como modos de aproximación a la relación entre el campo de la educación en arte, con el arte mismo. El planteamiento relacional que ve en la naturaleza del arte contemporáneo un conjunto de

*formaciones*⁷ que aluden a la interconexión y plasticidad de otros campos del conocimiento de la sociedad como un repertorio de formas, ofrece una riqueza de posibilidades para la exploración desde el espacio pedagógico, de otras maneras de acercarse a los procesos creativos, tanto por parte del profesor, como por parte de los estudiantes.

Una premisa importante de reseñar, al respecto de los modelos de abordaje triangular, es su capacidad de adaptabilidad; pero de igual forma, de transformación y perfeccionamiento de acuerdo a las necesidades y características del contexto de aplicación. Esto implicaría el valorar que los mismos no constituyen en sí un planteamiento metodológico o una normatividad cerrada en unos modos de hacer o enseñar. Por el contrario, deben ser entendidos como proposiciones flexibles que se plantean, se cuestionan y revisan a sí mismas de forma permanente, se modifican y adaptan. Existen en la misma categorización y plasticidad con la cual leemos la naturaleza del hoy en día. Pero por sobre todo, implican un ejercicio de entendimiento y empatía por parte del docente, al respecto de las necesidades, intereses y preocupaciones que el estudiante desea abordar en su proceso de formación/creación.

Revisaremos a continuación algunos contextos de aplicación como el caso hondureño, con el fin de correlacionar el desarrollo los procesos de abordaje en la relación formación/creación, como parte de una etapa de exploración que viene dada por su aplicación en el campo educativo. Si bien, la experiencia antes relatada tiene sus antecedentes en el escenario de la educación no formal, particularmente, en el caso de la Escuela Experimental de Arte en Tegucigalpa, dicha experiencia forma parte de un conjunto de exploraciones desarrolladas frente las necesidades de un contexto por demás precario en lo referido a temas sobre arte y educación.

El fin de dar cuenta de esta experiencia, radica en la necesidad de poner en una perspectiva contextual, los orígenes de dichos planteamientos. Por otro lado, interesa aquí, establecer una aproximación a otras experiencias educativas surgidas en escenarios diversos como el caso de los procesos de educación no formal e informal.

⁷ Ya no estamos hablando de formas cerradas sobre su propia estructuralidad: la obra-objeto

4. EL DESARROLLO DE ALGUNAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN HONDURAS Y COLOMBIA

4.1 Antecedentes al abordaje de los procesos de creación en educación artística en Honduras

Antes profundizar en el tema, es necesario hacer mención que el principal problema para poder abordar este capítulo, radica justamente en la escasa bibliografía académica e investigaciones realizadas hasta el momento sobre el asunto del estado de la educación artística en Honduras⁸. Razón por la cual se vuelve aún una motivación importante, en tanto que experiencia, para el desarrollo del presente estudio.

En el año 2013 el investigador y curador de arte hondureño Gustavo Larach realizó una breve investigación que llamó “El campo del arte en Tegucigalpa y Comayagüela”. En el mismo, Larach expone lo que podríamos denominar como un primer esbozo sobre la situación institucional de la educación artística en Honduras. En este caso particular, su investigación es abordada desde la experiencia de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), la cual es hasta la fecha, la única institución de tipo académico especializada en el tema de la formación de artistas en la modalidad de educación formal, razón por la cual, revisaremos en un primer momento el caso de la ENBA.

En un segundo y tercer momento se abordarán las experiencias recogidas desde otras miradas y procesos que podríamos denominar como *experimentos pedagógicos*. Aquí se hace necesario retomar la experiencia de los colectivos de arte, -en especial, el caso de *El Círculo de Estética*⁹- así como propuestas alternativas que desde la educación no formal surgieron como propuestas para la construcción de “*laboratorios pedagógicos*” para la educación en artes. Con respecto a lo anterior, hacemos referencia al proceso realizado entre los años 2010 y 2015 por la Escuela Experimental de Arte en Tegucigalpa (EAT), centrándonos específicamente en lo que corresponde a la “*Plataforma Nómada*” la cual se constituyó como el programa pedagógico de la misma.

4.2 El caso de la Escuela Nacional de Bellas Artes

Fundada en 1940, la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) (Ej. Figura #5) es la única institución, junto con la Escuela Nacional de Música, que bajo la dirección de la Secretaria de Educación de Honduras ofertan programas de formación académica en arte reconocidos por la Secretaría de Educación. Aquí es importante mencionar el interés que en su momento tuvo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras para impulsar a futuro, un programa de pregrado

⁸ Hasta la fecha el único estudio serio al respecto, fue el elaborado en 2013 por el Doctor Gustavo Larach.

⁹ El Círculo de Estética fue una iniciativa impulsada por el profesor y crítico de arte Carlos Lanza en 2001, con el fin de estimular el desarrollo de un semillero de investigación en el seno de la ENBA. Hay que destacar que posteriormente, los artistas que formaron parte de dicha iniciativa, terminaron consolidando un colectivo de trabajo en el campo de la producción artística que opero hasta el año 2005.

para una carrera de arte, tomando como principal aliado a la *ENBA* para impulsar dicho proyecto. En el caso específico de la *ENBA*, sus programas están divididos en tres áreas: Bachillerato en Artes Plásticas, Bachillerato en Artes Gráficas, y un Bachillerato en Formación Artística y Gestión Cultural.

Figura 8. Escuela Nacional de Bellas Artes, Tegucigalpa, Honduras.



Fuente: Archivo fotográfico del autor

Si bien, el enfoque de cada uno de estos programas pone énfasis en unas áreas puntuales como: el conocimiento de los fundamentos de las artes gráficas, así como el énfasis en el desarrollo de habilidades técnicas para el manejo de los principales medios tradicionales de las artes plásticas como: dibujo, pintura, cerámica, modelado en arcilla, etc. Y un componente de formación pedagógica para la carrera de magisterio en artes plásticas; hay que mencionar que los planes de estudio de dichos programas, tal y como lo menciona Gustavo Larach no se ajustan a la realidad de las necesidades del contexto hondureño y del desarrollo del campo del arte en la actualidad.

Por su parte, Larach menciona que el acceso a los contenidos de dichos programas, al momento de la investigación, no se encontraba disponibles¹⁰ para fines del desarrollo del estudio.

¹⁰ En el caso de la presente investigación, se tuvo acceso al plan de asignaturas por cada una de las carreras que ofrece la *ENBA*, esto gracias a una fuente interna de la institución.

“la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), institución a la que la UNAH desea asociarse en este proyecto de ofrecer formación en el campo del arte, no nos proporcionó nunca ni el listado de cursos que ofrece, mucho menos los contenidos de esos cursos”. (Larach, 2013).

Esto desde luego, supone que tanto a nivel de los contenidos proporcionados por los docentes en las diferentes asignaturas, así como por el enfoque con el cual la institución misma concibe la idea de una pedagogía en arte, estos contenidos se encuentran relacionados a un perfil de programa basado en talleres para el desarrollo de competencias artesanales, pero no evidencian procesos de construcción de unas dinámicas de reflexión crítica y de prácticas investigativas y de experimentación artística, desde las cuales pensar los procesos creativos de las y los artistas que de allí egresan.

En el caso del programa de pregrado en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Larach menciona que éste “no está considerado dentro del continuum de la formación en arte ya que su vocación es primordialmente “pedagógica”, además de ser un programa que se diluye en una mezcla de artes escénicas, música y plástica, aparte de su eje pedagógico, por lo que no puede considerarse un programa en artes visuales [o plásticas]”. (p. 3). Por otro lado, en el caso de la ENBA de acuerdo a lo expresado por parte de Rafael Cáceres, ex-sub director de esta institución, las competencias desarrolladas por sus egresados se traducen básicamente en el dominio de técnicas tradicionales referidas específicamente al campo de las artes plásticas. Este enfoque, cuya orientación es la de priorizar en los aspectos de tipo artesanal por encima de otros procesos de orden intelectual, están generalmente asociados con formatos de *representación mimética*¹¹ en donde las posibilidades de pensar otros modelos experimentales y críticos, más cercanos a la idea del arte como un campo de conocimiento y pensamiento complejo, así como una praxis reflexiva, son prácticamente inexistentes.

Lo anterior hace eco de una noción y caracterización que tienen sobre el arte algunos de los docentes más antiguos de la ENBA como queda enunciado en un artículo sobre la condición de la educación artística en Honduras en donde, al exponer su concepción del arte, un profesor del departamento de pintura señala que “El arte es humano... además, debe perseguir un objetivo estético que se logrará, no únicamente a través de la belleza, sino del tema, forma, color, concepto, etc.” (Gabriel Zaldivar, p. 5).

En principio, se pueden interpretar de esta afirmación dos conclusiones: en primera instancia, que según esta perspectiva, los fines del arte pasan por unas definiciones estéticas referidas a una noción de belleza con la cual románticamente se asocian a las artes plásticas. Esta categorización, que en Kant (2003) tiene una relación directa con el concepto de belleza adherente (*pulchritudo adhaerens*), refiere a unos valores representacionales que aspiran en cierto sentido, a unos modelos de reproducción figurativa del mundo inmediato, lo que por lo demás, es un concepto muy en sintonía con el estudio sobre “*Lo bello y lo sublime*” que el propio Kant desarrolla en el siglo XVIII; pero que no necesariamente responde a las condiciones de nuestra época. Por otra parte, al situar en un primer orden, categorías elementales como tema, color y forma, y situar en un cuarto plano lo referente a la idea en la obra, supone que las valoraciones del objeto-arte están

¹¹ Categoría utilizada por Larach para referirse a los modelos de aprendizaje mediante la representación gráfica, pictórica o tridimensional de una figura determinada.

determinadas por unas definiciones de tipo formal, y no necesariamente por su capacidad de articular un sentido y una visión del mundo por parte del artista.

En otro apartado, Larach (2013) escribe al respecto sobre esta noción representacional del mundo a través del arte: “Es común en el contexto hondureño [por] considerar a los productos artísticos como algo ajeno a la imaginación propia, como una agencia externa que supera al espectador y está allí para ser admirada o valorada como habilidad técnica o simplemente como algo bello”. (p. 20).

El panorama de la educación artística en Honduras resulta cuando menos preocupante, en la medida en que se entienden por procesos de creación la articulación de unos saberes mecánicos, orientados al desarrollo de unas competencias técnicas, pero vaciadas de sentido crítico. El arte es ante todo una práctica disruptiva, pero también una vía de aproximarnos al conocimiento, lo que lo constituye en un sentido epistemológico, como un generador de conocimiento, así como un intersticio que busca el encuentro de diálogos.

Desde nuestra perspectiva, un primer problema con este enfoque limitado sobre la educación artística, es que la misma deja por fuera un conjunto de saberes y posibilidades necesarias en la formación de un artista. En ese sentido, se piensa al estudiante como un sujeto mediado por un conjunto de factores externos de los cuales, él mismo cumple el papel de recipiente: actor pasivo sobre el cual se vierten dichos saberes. Al respecto De Subiría señala que “No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico” (Samper, 2002, p. 2).

Un segundo problema a considerar estaría situado en lo referente al diseño curricular de los planes de estudio de la ENBA. En dichos planes de estudio, tanto los contenidos, así como las estrategias pedagógicas propuestas por el cuerpo docente evidencian serias carencias al respecto de una actualidad pertinente con las necesidades que demanda el campo del arte hoy en día. En ese sentido, la aproximación tanto técnica como discursiva de algunos cursos como pintura, dibujo o escultura, pasan por el prisma de la representación a través de la figuración. El cuidado de las proporciones estilísticas, así como por el manejo del material, en tanto que medio para la modelización del referente en el plano bidimensional o tridimensional se enmarca en una tradición convencional sobre el quehacer dentro de las artes plásticas. De esta forma, se entiende el arte como un conjunto de manualidades. Como es lógico, el pensum académico de la ENBA carece de un conjunto de asignaturas, presentes en la actualidad en la mayoría de las academias de arte de muchos otros contextos. Un ejemplo de ello, sería el caso de los programas de estudio de las diferentes carreras de arte en Colombia. De este modo, asignaturas como instalación, medios audiovisuales, o cursos dedicados a explorar la relación cuerpo y espacio o teoría crítica del arte carecen de un espacio dentro de los planes curriculares de la ENBA. Al respecto Larach señala que dicho desfase curricular se ve expresado en asignaturas como la de filosofía del arte:

El plan de la asignatura de filosofía del arte que llevan estos alumnos está compuesto por temáticas en torno al origen del arte en los períodos paleolítico y neolítico (en las que siempre obtiene un alto grado de conocimiento conjetural), habla luego del arte como actividad humana usando categorías bien generales (elemento estético, elemento cognoscitivo, elemento ideológico); el tercer componente es un listado de los elementos formales que

componen una obra (lo que ayuda a que se mire con desdén el trabajo conceptual), para terminar hablando de galerías, exposiciones y asuntos pragmáticos. En otras palabras, no hay nada de filosofía en el curso de filosofía. (p. 8)

Dicho lo anterior se puede inferir que las limitaciones de orden conceptual, así como de tipo curricular de los procesos de educación artística en Honduras tienen como consecuencias unos vacíos críticos y autocríticos con los cuales se está formando a las y los artistas que cursan cualquiera de las carreras que en la actualidad ofrece la ENBA. Esto desde luego, se traduce en una endeble construcción de otros imaginarios visuales, desde los cuales discursar y repensar el escenario, tanto estético como social de la sociedad hondureña.

Esta mirada en parte reduccionista sobre la educación en general -y particularmente en nuestro caso-, sobre la práctica de la educación artística, tiene como resultado una disolución de las posibilidades que el arte contemporáneo hoy en día ofrece con respecto a su carácter relacional, su vínculo con el entorno y la comunidad. Por otro lado, lo anterior coincide con una concepción pragmática sobre la educación artística en donde sus fines se encuentran en la consolidación de habilidades de orden técnico pero carente de sentido para el estudiante en tanto que las mismas por sí solas, no le ofrecen la posibilidad de interpelar sus experiencias con otras esferas del aprendizaje.

Se podría decir entonces, tal y como lo plantea De Subiría que “En consecuencia, hoy por hoy debería hablarse de cinco tipos de competencias: analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, prácticas, comunicativas y sociales” (Samper, 2002, p. 3). Es decir, en contraposición a un modelo de educación vertical como es el caso de la ENBA, se vuelve entonces necesario, comenzar a pensar en otras posibilidades de abordar el problema de la educación artística incorporando otro tipo de aproximaciones que inviten al estudiante a redescubrir unos modos diferentes de abordar la noción de arte así, como su proceso creativo.

Un tercer problema se encuentra en que el limitar los procesos de educación artística a un conjunto de saberes técnico/procedimentales, supone limitar de igual forma las posibilidades de tomar partido en el discurso de lo público y el auto-reconocimiento del sujeto en tanto que actor crítico y a su vez, generador de ideas y proposiciones. Encuadrar la educación en artes a este tipo de procesos mecánicos supone pensar en el artista como un hacedor de “cosas”, una caracterización que imposibilita la capacidad de formular otras preguntas sobre el arte mismo y sobre su entorno.

Dicho lo anterior, se nos plantea entonces la pregunta por la naturaleza de otro posible tipo de educación en arte, pensada en y desde el espacio del arte. ¿Es ésta relación con esa “*educación otra*” un proceso que se debe construir desde una perspectiva abierta y relacional? ¿Qué implicaciones positivas podría tener esto para el campo de la educación artística en Honduras? Asumir estas preguntas como un punto de partida para elaborar otras experiencias pedagógicas desde el arte, significa asumir un proceso de “*desaprendizaje*”, en la medida en que se cuestionan esos modelos acrílicos. Hablamos de modelos pensados como un conjunto de herramientas procedimentales, las cuales si bien son necesarias, a su vez resultan insuficientes. Es también una posibilidad de redefinir bajo otros términos, rutas de aprendizaje tanto para el estudiante como del profesor. Rutas distintas desde y para el arte, lo que abre el diálogo para repensar las prácticas de creación.

Gustavo Larach desarrolla al final de la primera parte de su investigación una serie de puntualizaciones que servirán para establecer una categorización del estado institucional y pedagógico de la ENBA. revisaremos cada una de ellas con el fin de establecer algunos criterios al respecto.

1. *Para Larach, “El arte, según la definición que opera en la ENBA, se circunscribe a una visión demasiado reducida, donde se privilegia sobre todo valores miméticos y figurativos, tanto como lenguajes artísticos academicistas”* (Larach, 2013, p. 15). Esta es una referencia a la absoluta predominancia de los modelos de representación como modos de aprendizaje para el estudio de la figura humana, el dibujo del natural, la perspectiva etc.

Considero en este punto que si bien es cierto el desarrollo de una técnica y de conocimientos sobre proporción, anatomía, teoría del color, luz y sombra etc. Pueden contribuir al desarrollo de unas determinadas habilidades, su implementación podría realizarse a partir del establecimiento de las relaciones entre el medio (*dibujo, pintura, escultura, etc.*) y el entorno en donde se desarrollan.

Es decir: al pensar un medio, tanto bidimensional como tridimensional como elementos que guardan una relación con un contexto, por ejemplo: relaciones pintura/cuerpo, el dibujo como metodología de investigación en artes, o escultura/espacio público etc. Se expande paralelamente un horizonte de sentido alrededor de éstas asignaturas, en tanto comienzan a dialogar con otros aspectos de orden estéticos desarrollando con ello, las capacidades creativas y experienciales del estudiante, a través de la comprensión de todo aquello que guarda una relación interna y externa al individuo.

2. *“La ENBA, a través de sus docentes y directivos, participa en la perpetuación de un monopolio del mercado artístico en Honduras—con la agravante de que este monopolio afecta directamente los mismos egresados de la Escuela”* (p. 15).

Debido a sus limitaciones de orden institucional, así como económicas, no existe lo que propiamente se podría denominar como un mercado del arte. Es decir, la figura de galería de arte desapareció hace ya varios años. Nos referimos a la única galería de arte existente en el país llamada Galería Portales, dirigida por su fundadora Bonnie De García, la cual cerró sus puertas en el año 2004.

De lo que sí es posible hablar es de un reducido grupo de personas con una cierta capacidad económica que adquieren, con muy poca frecuencia, algún otro objeto o pieza de arte, generalmente *por encargo*. Sobre esto último cabe señalar que la influencia en este caso, de la tradición figurativa pesa al momento de establecer juicios de gusto con respecto al tipo de “arte” que dichos compradores generalmente adquieren. Casi siempre pintura, del tipo tradicional, en la cual generalmente predominan los motivos como el paisaje, el bodegón o la figura humana. Casi siempre sobre temas de tipo folclórico, o en muchos casos, de orden alegórico a una mirada romántica y ficcional sobre el arte o el contexto hondureño.

Para Larach (2013) define esta situación como un agravante que afecta a los egresados de la ENBA. Sin embargo es posible advertir mediante casos ejemplares, que la ausencia del mercado

del arte configuró, hasta por lo menos antes del 2009, año en que se llevó acabo el Golpe de Estado Militar, otro tipo de relaciones y dinámicas de trabajo mucho más activas y propositivas por parte de los y las artistas contemporáneos más jóvenes de ese momento.

Al no existir una presión por generar unos objetos que pudiesen circular dentro de un mercado de ferias de arte y galerías, muchos de los proyectos realizados por estos artistas giraron en torno a la exploración del espacio público, el desarrollo de acciones que involucraban activamente la participación de los públicos, así como la consolidación de una postura frente al arte y frente al contexto, por parte de estos artistas. Éste tipo de prácticas, desligadas de las preocupaciones del comercio del arte son ejemplos interesantes de modos de abordar el problema de la circulación de la obra por una parte, pero por otro lado, como estrategias de autogestión, lo que a su vez, constituyen herramientas fundamentales y necesarias de abordar como parte del pensum académico de una escuela de arte, sobre todo en un contexto como el de Honduras.

3. *“La ENBA no facilita a sus estudiantes las herramientas conceptuales para abordar críticamente el arte”* (p. 16).

Los diferentes planes curriculares para los tres programas que actualmente desarrolla la ENBA, contemplan únicamente como asignaturas de tipo teórico la Historia del Arte y la Filosofía del Arte, divididas consecutivamente en diferentes semestres. Sin embargo, como bien lo señala Larach, el contenido de estos cursos es bastante laxo, limitándose a enunciar algunos periodos históricos desde una perspectiva que en ocasiones cae en el prejuicio. Curricularmente sus contenidos abordan hasta por lo menos el arte de finales del siglo XIX, es decir, no existe una integración de la historia del arte del siglo XX y XXI, ni tampoco referencias hacia la historia del arte contemporáneo en Honduras.

En el caso de la asignatura sobre Filosofía del Arte, se evidencia un desfase mayor puesto que no existe un plan estructurado de contenidos referidos al campo de estudio sobre la filosofía del arte misma, el desarrollo histórico de la noción de estética y sus implicaciones en la reconfiguración del objeto artístico a lo largo del tiempo. Por otro lado, la supresión de asignaturas como Estudio Dirigido han limitado el campo de la investigación y el conjunto de herramientas que estas pueden ofrecer al proceso de creación y el desarrollo de la práctica personal del artista.

4. *“La ENBA no facilita a sus estudiantes las competencias necesarias para propiciar su inserción en circuitos artísticos internacionales”* (p. 16).

Si bien, ningún programa en artes puede facilitar la inserción de sus egresados en un medio o circuito de trabajo a nivel profesional, es cierto que, debido a las debilidades curriculares que presentan las diferentes carreras que actualmente la ENBA ofrece, este proceso de inserción se vuelve aún más complejo, puesto que sus egresados carecen de las herramientas y las capacidades para formular un plan de trabajo y de gestión que le permita comenzar a impulsar su carrera profesional.

5. *“La ENBA no ha realizado una revisión curricular desde 1993, pues una verdadera revisión curricular implica ponderar si el currículo actual por módulos satisface las necesidades educativas, y no sólo revisar los contenidos de los módulos”* (p. 16).

Probablemente este sea uno de los aspectos más preocupantes que ha revelado la investigación de Larach. El problema de la ENBA no solo pasa por un aspecto de orden administrativo, sino, fundamentalmente de tipo curricular. En este sentido, la revisión tanto de contenidos y la reforma desarrollada en años recientes de sus planes de estudio y de trabajo han sido únicamente de tipo formal, sin embargo de nada servirá dicha reforma si no hay implícito en ello una verdadera renovación de su cuerpo docente, una revisión del planteamiento didáctico-metodológico con el cual se ha trabajado hasta el momento y una verdadera actualización sus planes y contenidos de estudio. Por otro lado, es necesaria la integración de asignaturas que permitan construir una mirada holística sobre el arte y el papel profesional del artista en tanto que actor cultural.

6. *“Los docentes de la ENBA, en su mayoría, no están actualizados ni en sus prácticas artísticas ni en sus modos de conceptualizar el arte...”* (p. 16). Esto hace referencia a lo que señalamos anteriormente sobre la necesidad de una renovación de un cuerpo docente o la capacitación del actual, con el fin de poder renovar el modo de aproximación a su práctica pedagógica dentro de la institución.
7. *“La vocación ‘mayista’¹² de la ENBA minimiza (si no anula) su impacto en la comunidad intelectual hondureña, pues el provincialismo que ésta acarrea la aliena de la gran heterogeneidad cultural que circula en Honduras”* (p. 16).

Es decir, al limitar la capacidad de exploración de medios y la investigación que parte de la subjetividad del estudiante, el universo discursivo del arte queda limitado a un conjunto de elementos que obedecen a las formas de representación elemental y acrítica. Esto desde luego, no permite hablar de unos procesos de renovación o de una diversidad discursiva en el escenario general del arte en Honduras.

8. *“La percepción que los docentes de la ENBA mantienen de la escena artística hondureña es una producción parcial, informada de sus propios sesgos y necesidades como artistas, y que imposibilita por tanto una adecuación de la escuela a las características del campo del arte en Honduras”* (p. 16).

El divorcio explícito entre la “tradición” y la contemporaneidad manifestada en las posiciones recurrentes de la gran mayoría del cuerpo docente de la ENBA, frecuentemente son trasladadas a los estudiantes. Esto queda corroborado en el hecho manifiesto del prejuicio y desdén con el cual se aprecian las prácticas contemporáneas de orden experimental, limitando con ello la ampliación del universo de lenguajes, medios y discursos que conforman hoy en día al arte contemporáneo.

9. *“La ENBA, en su autopercepción y la percepción de otros agentes del sector oficial de la cultura en Comayagüela y Tegucigalpa, constituye un eje de la ortodoxia del arte en el Distrito Central”* (p. 16).

¹² El autor hace referencia a la producción de arte figurativo que ve en la tradición precolombina referentes de tipo formal y folklórico para la construcción de un imaginario basado en una idea de arte “oficial”.

Probablemente, uno de los factores más delicados de la problemática abordada la constituyan este cuerpo de actores e ideas a las que Larach denomina como “ortodoxia”. Resulta interesante y a su vez preocupante el cómo, a partir del Golpe De Estado de 2009, resurgen unas posiciones radicalmente conservadoras que propugnan discursos que abogan por “una la vuelta a la tradición”. De esta forma, en años recientes ha ganado espacio una predominancia del oficio o la técnica y los modos de representación figurativos en el escenario de los espacios culturales. El impulso crítico y disruptivo de comienzos de siglo en este contexto, parece agotarse y disolverse entre la crisis económica que actualmente atraviesa el país y la falta de espacios para el arte contemporáneo. Esto da cuenta sobre los límites de la libertad de expresión producto del retroceso en materia democrática, cultural y de derechos humanos en Honduras.

4.2 Banderas y acciones disruptivas: La experiencia colectiva de El Círculo

El 15 de septiembre del año 2003, el colectivo de artistas “El Círculo”, extendió sobre una avenida central frente al Congreso Nacional de Honduras en la ciudad de Tegucigalpa, una bandera estadounidense de aproximadamente 30 metros de largo. Esta acción¹³ se desarrollaba en el marco de los desfiles de independencia que se celebran en esa misma fecha (Ejemplo dado en la figura 9).

Figura 9. 15 de Septiembre. Acción, El Círculo, 2003



Fuente: El autor

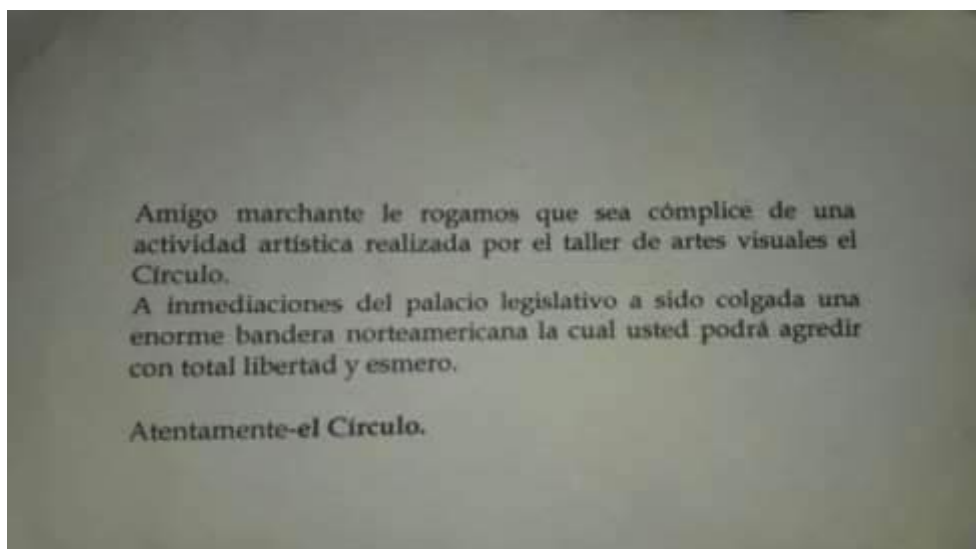
¹³ Se denomina *Acción* o *Arte de acción*, a todas aquellas prácticas que involucran la relación espacio/cuerpo/lugar, en una situación particular. Se integra dentro de lo que se conoce como prácticas relacionales y “performáticas”.

Hay que señalar que durante ese año, el tradicional desfile ocurría en medio de una situación de crisis política que mantenía enfrentados al sector magisterial con el gobierno de turno; razón por la cual en este marco de conflictos, el desfile que originalmente aglutinaba a instituciones educativas, tanto públicas como privadas, se había dividido entre el conjunto de colegios privados que desfilaban en el evento oficial hacia el Estadio Nacional y por otro lado, los institutos públicos que marchaban al lado de los sindicatos y colegios magisteriales, en dirección al centro de la ciudad, todo esto a modo de protesta social.

La acción desarrollada por El Círculo se realizó justo en el trayecto por donde transitaba el desfile de los institutos públicos y las organizaciones sociales. Frente a esta bandera de dimensiones exageradas se habían instalado bolsas con barro, mientras tanto, se repartían volantes invitando a los manifestantes a intervenir este elemento (Ej. Figura #7). Poco a poco y gracias a la participación entusiasta de los manifestantes, -ahora convertidos en público y en co-creadores de la obra-, la bandera comenzó a teñirse de color rojizo, transformándose posteriormente en una gran alfombra por donde transitó un desfile de cientos de personas.

Esta obra realizada por el Círculo, tuvo un impacto en la opinión pública, que terminó desbordándose cuando los manifestantes procedieron a quemar la bandera, sin contar previamente con el hecho de que una persona dentro de la multitud, orinó encima de la misma. Estas situaciones que no estaban presupuestadas trasladaron el análisis del suceso a las esferas de la opinión pública y los medios de comunicación. Ante lo acontecido, La Embajada de los Estados Unidos en Honduras, procedió a emitir un comunicado, condenando los hechos ocurridos.

Figura 10. 15 de Septiembre. Volante entregada durante el desarrollo de la obra. 2003.



Fuente: El autor

Al margen de la anécdota, lo interesante de todo este acontecimiento es que los artistas de El Círculo, eran durante esa época, estudiantes de la ENBA, institución que inmediatamente se desligó de los hechos y que categóricamente señalaba la acción de El Círculo como un acto de vandalismo y por consecuencia, carente de cualquier valor artístico.

El Círculo fue una iniciativa de la asignatura de Estudio Dirigido, que surgió en los pasillos de la ENBA, como parte de un interés extra académico del profesor Carlos Lanza, y de la voluntad de un grupo de estudiantes abiertos a otros procesos de formación que pusieran en el centro de la cuestión la reflexión crítica que le daba un valor particular a los procesos de creación, basados en el diálogo y la exploración material y espacial, así como al estudio teórico de estos aspectos. Se podría caracterizar el proceso de este colectivo, como un ejercicio de laboratorio propio del campo de la educación informal.

“15 de septiembre” como es el nombre con el cual los artistas de El Círculo bautizaron a la obra-acción realizada, formaba parte dichas exploraciones abordadas desde los campos de la teoría situacionista¹⁴ y traducida en praxis, mediante la ejecución de un programa de acción. Al respecto de este tema Lanza señala que “A nivel de figuras retóricas estamos frente a una hipérbole, es decir, frente a una exageración visual, pero también estamos frente a una metáfora: el tamaño de la bandera es proporcional a la fuerza y la expansión del imperio”. (Lanza, 2007).

Si bien “15 de septiembre” puso en el tapete de la discusión, la pregunta por el arte, y particularmente ¿qué debe ser considerado arte y qué no? Los intereses y necesidades estos artistas, no pasaban por dar respuestas a semejante pregunta. Por el contrario, se trataba de situar en el centro del asunto, una reflexión tanto estética, como política y sobre todo, de orden pedagógica sobre los modos en que los dispositivos generados por los artistas involucraban a los públicos en nuevas formas de experiencia, y en cierto sentido, de aprendizajes, mediante la interacción *performativa* de los sujetos de la acción y el elemento catalizador, en este caso, la bandera.

El planteamiento discursivo de El Círculo no pretendía señalar en este caso, que estos dispositivos –la bandera y el barro- por demás, elementos hipercodificados¹⁵ y con una profunda carga narrativa, constituían el elemento central de la obra, cuyo resultado desembocó en una manifestación de protesta política; sino que la obra es la acción política misma. Planificar el programa estético de una manifestación se constituía en el cuerpo y sentido de la obra en sí, transformándose, -en términos de Rancière- en elementos de una dimensión, tanto ética, como estética, los cuales al desembocar en el espacio público se transformaron en acción política.

La afirmación de El Círculo, en ese orden de ideas, giraba alrededor del hecho de que no era necesario que un elemento dispuesto por un artista (en este caso, un colectivo), debiera ser asumido como un objeto-arte, para generar una experiencia de orden significativo. Lanza termina señalando

¹⁴ El situacionismo sería la denominación del pensamiento y la práctica en la política y las artes inspirada por la Internacional Situacionista (1957-1972), cuyo planteamiento central es la creación de situaciones.

¹⁵ Umberto Eco define la Hipercodificación (*ratio facilis*) como las reglas gramaticales, estructurales y ortográficas, que facilitan la comprensión del código. En este sentido, cuando aplicamos el concepto de hipercodificado a un elemento o imagen, se alude al nivel de secularidad y comprensión de dicho elemento.

al respecto que “Estos elementos pensados y resueltos en favor de una obra para el público y con el público, desencadenaron una liberación psíquica de tal magnitud que la gente desbordó el programa de los artistas”. (Lanza, 2007, p. 25).

Ciertamente, la acción desarrollada por El Círculo, se inscribe en unos modelos de operación disruptivos, tanto estéticos, como políticos, que ponen en discusión la relación entre el proceso de creación y las formas en que se generan otros modos entender la práctica artística. Todo esto mediante formas de interacción que a su vez, son formas de aprendizaje colectivo por fuera de otros modelos que priman la experiencia artesanal por encima de los procesos cognitivos que la obra puede generar, tanto en el nivel de singularidad de quien la interpreta, como en la esfera del debate público.

Aquí se vuelve necesario hacer referencia a la dinámica de trabajo que durante cuatro años El Círculo desarrolló, y del papel activo que un docente puede tener en la configuración o transformación de un contexto inmediato. Hablaremos de esta experiencia, en parte porque no existen -salvo algunos documentos de reseñas críticas sobre los proyectos realizados por este colectivo de artistas- documentos que hayan registrado esta dinámica de trabajo. Pero también porque dicha experiencia, supone un antecedente el tema de los abordajes desde la educación informal, del proceso creativo.

El Círculo se conformó como colectivo Hacia el año 2001. Luego de haber finalizado las jornadas de clases, el profesor Carlos Lanza realizaba reuniones extra académicas para hablar sobre temas de arte. Posteriormente estas reuniones se realizaban los fines de semana, ahí se conversaba sobre documentos, libros e imágenes de artistas nacionales e internacionales, con el fin de generar con ello, lo que podríamos denominar un semillero de investigación que no necesariamente perseguía fines de tipo académico.

Probablemente, el impulso de una iniciativa de este tipo poco usual dentro de las dinámicas institucionales de la ENBA, respondía a lo ocurrido hacía apenas unos dos años antes, cuando en 1999 la Escuela se paralizó a causa de una manifestación estudiantil en protesta por la sanción dictada a Gabriel Galeano, un estudiante a punto de graduarse y al cual se le anuló un proyecto de grado bajo la acusación de “plagiar” la obra de un artista salvadoreño de amplia trayectoria. En ese momento, Lanza quien mantenía una estrecha amistad con Walterio Iraheta, artista del cual se decía que Galeano había plagiado, presentó una carta del propio artista quien afirmaba que dicha obra no constituía en lo absoluto una copia de la obra a la cual referían las acusaciones. A pesar de ello, la terna examinadora constituida por tres docentes de la ENBA avanzaron con el proceso de expulsión de Galeano, lo que desembocó, entre desacreditaciones por parte de los docentes sobre la calidad de los estudiantes, y la indignación de estos últimos, en una huelga estudiantil que paralizó la escuela durante al menos tres meses.

Durante esta etapa en que la Escuela permaneció tomada, -puertas adentro- los estudiantes se manifestaron mediante la elaboración de ejercicios y por decirlo de alguna forma: *obras/procesos*, cuyas características y modos de realización respondían más a unos modelos de formalización completamente alejados de la tradición figurativa y en términos de medios, de las artes tradicionales enseñadas en la ENBA. Probablemente, estos fueron los primeros indicios de la exploración en el campo de la instalación y el performance contemporáneo en Honduras. Tiempo

después, un grupo de estudiantes, y más tarde, artistas egresados de la ENBA que participaron de la huelga, conformaron un colectivo denominado ARTERIA. Si bien, las motivaciones de ARTERIA estuvieron marcadas por un fuerte componente de experimentación mediante la producción de objetos, vídeo instalaciones, acciones, etc. Sus modos de relacionarse con la obra se encontraban vinculados a la experiencia con la producción de arte y su materialidad, que al campo de la investigación teórica.

La experiencia de ARTERIA fue un factor determinante que influyó profundamente en el proceso que posteriormente recorrería El Círculo, puesto que, luego de una larga etapa de estudio informal, incluso, de escritura alrededor de obras y procesos de otros artistas, el colectivo decidió dar un paso más en el campo de la producción artística. Era evidente en ese entonces, que las motivaciones de El Círculo respondían a una puesta en práctica de aquellas ideas y conceptualizaciones elaboradas durante las reuniones de estudio en la casa del profesor Lanza. Por lo tanto, las motivaciones de muchos de sus proyectos y obras se encontraron marcadas por el espíritu de experimentar que correlación existía entre la teoría y dicha práctica.

Encontramos aquí, tanto en el caso de ARTERIA, como en el caso de El Círculo, algunos aspectos interesantes sobre como el cambio de enfoque en los modos de aproximarse al fenómeno artístico suscitó otro tipo de inquietudes en un grupo de estudiantes, que hasta ese momento, se formaron bajo los lineamientos de una normatividad académica tradicional. Si bien, aun no podemos hablar un programa de formación en el sentido estricto del término, este cúmulo de experiencias generaron unas inquietudes que más adelante se traducirían en una sistematización de procesos que si van a encontrarse en correlación con unas prácticas pedagógicas distintas y diversas, abiertas hacia el arte contemporáneo. Por otro lado, Gayatri Spivak “define la posibilidad de ocuparse analíticamente (enseñando y aprendiendo) de las relaciones de poder, con miras a transformarlas como una tarea tanto necesaria como poco glamurosa de las nuevas prácticas educativas críticas”. (Sternfeld, 2016, p. 52) y probablemente, este sea uno de los aprendizajes más importantes recogidos de la experiencia de los colectivos en Honduras a comienzos del siglo XXI.

Finalmente, hay que hacer mención de lo que la exploración de los lenguajes experimentales le aportaron al proceso de formación de las y los artistas que fueron parte de todo ese proceso. En primera instancia hay que reconocer que el relacionarse con el objeto-arte desde una mirada de tipo dialógica, es decir, el encuentro con los otros para poder interlocutar alrededor de los intereses y procesos comunes, permitió la construcción de otro tipo de *comunidad*, sin contar que la base de trabajo colectivo, aportó un sentido de solidaridad en un contexto en donde los espacios para el arte eran de por sí, bastante reducidos. Otro aspecto necesario a recalcar, fue la impronta crítica que todos estos procesos y proyectos tuvieron, en buena medida gracias al despertar de un interés investigativo, y de la comprensión de que las artes no son manualidades, sino formas de conocimiento que requieren de un gran trabajo de tipo intelectual, pero que también, son un ejercicio de democracia que abre al mundo una reflexión y una posición del artista frente a ese mundo.

4.3 Territorios Nómadas: La experiencia de las E.A.T.

*“Antes de leer la palabra hay que leer el mundo”
Paulo Freire.*

Si la experiencia de los colectivos puso en discusión otras relaciones con el modo tradicional de producir el arte en Honduras, la experiencia de otras apuestas de formación cuestionó la pertinencia de los modelos tradicionales que hasta ese momento se desarrollaban dentro de la academia. *“La educación artística es un fraude”* afirma el reconocido artista y pedagogo Luis Camnitzer en un artículo publicado en 2012 en el marco de una conferencia dictada en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá. En su artículo, Camnitzer señala que el gran problema de la educación artística, luego de muchos años de experiencia dictando clases en EE.UU, ha sido que el enfoque de la misma se basa en la tecnificación de productores, pero a su vez, en la venta de esperanzas que como en cualquier otra carrera profesional, al egresar de la misma, se espera que el estudiante sea capaz de encontrar un sostenimiento económico para su persona y su familia.

Dicha afirmación de Camnitzer coincide plenamente con la forma en que los planes de estudio de los diferentes programas de formación artística operan como filtros que clasifican a aquellos estudiantes más aptos para ingresar a un sistema de producción en el circuito del arte, de aquellos cuyas competencias no se encuentran tan desarrolladas. El autor señala que:

La parte del fraude está en la consideración disciplinaria del arte, que lo define como un medio de producción. Esto lleva a dos errores: El primer error es la confusión de la creación con la práctica de las artesanías que le dan cuerpo. El otro error es la promesa, por implicancia, que un diploma en arte conducirá a la posterior supervivencia económica. (Camnitzer, 2012)

Desde dicha perspectiva, Camnitzer afirma que el problema de fondo es de orden curricular, pero por sobre todo, político puesto que al constituirse la educación artística como una agencia formadora de productores, dicha actividad productiva siempre estará en dependencia de unas necesidades, intereses y disposiciones de aquellos que determinan, desde la esfera de la economía, la institucionalidad y el poder mismo, la función del arte.

En el marco de estas consideraciones, la pregunta a plantear sería ¿Qué tipo de modelo de educación artística podría proponer una relación diferente con el conocimiento en tanto que experiencia, y no únicamente como una capacitación? Tal pregunta encierra una afirmación y es aquella en donde el arte responde a una forma de pensar el y en el mundo, y no un modo de representarlo.

Pensar en este modelo distinto de educación se encuentra en contravía del paradigma tradicional de la educación artística que en palabras de Camnitzer (2012) “Se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y como funcionar como artista, en lugar de cómo revelar cosas”. Queda de manifiesto entonces, la apuesta por un replanteamiento de las formas y posibilidades para el abordaje de la educación artística. Es justamente en este punto en donde se desea enfatizar; para ello toca revisar la experiencia que se desarrolló desde la Escuela Experimental de Arte en Tegucigalpa en tanto que laboratorio de posibilidades para pensar el arte desde la educación.

Ubicada en un antiguo barrio de clase trabajadora, al final de uno de los típicos callejones que caracterizan a los barrios de Tegucigalpa, se ubicaban -si es que se podía llamar así- las instalaciones de la Escuela Experimental de Arte en Tegucigalpa (EAT). Fundada en el año 2010, la *EAT* surgió como una propuesta de educación no formal. Si bien no contaba con el financiamiento, ni con la infraestructura necesaria para echar andar un programa de formación en el sentido más estricto del término; La EAT surgió como una iniciativa de arte/educadores¹⁶. En aquel entonces, el objetivo principal fue el de proponer un lugar para pensar y formular espacios de encuentro con personas interesadas en temas de arte, artistas emergentes y estudiantes de arte. En cierto modo, era apenas una necesidad por la búsqueda de interlocutores para charlar sobre temas de interés común y gustos a fines en el campo del arte.

En ese entonces, las experiencias de desarrollo de programas de educación no formal en artes eran muy escasas en Honduras y en ocasiones, sin mayor continuidad luego de un par de sesiones. Inicialmente la EAT se propuso el desarrollo de un plan de formación en artes y oficios. Más que una escuela de arte para artistas, era una especie de institución con un perfil basado en el trabajo social (Ej. Figura #8).

Figura 11. Foto de archivo: taller de capacitación en serigrafía, barrio Campo Cielo de Tegucigalpa, EAT. 2011



Fuente: Foto del archivo del autor

¹⁶ La fundación en 2010 de la EAT fue una iniciativa de la artista y docente Lucy Argueta y el autor del presente escrito.

Es así como los primeros proyectos de la EAT se centraban en el trabajo comunitario, desarrollando talleres de formación para mujeres, generalmente madres solteras, madres adolescentes, y jóvenes en condición de riesgo social. Estos talleres se estructuraban por áreas o énfasis como ser: talleres en sistemas de impresión serigráfica, talleres de diseño gráfico y talleres de carpintería. Por lo general, la instrucción de los mismos corría a cargo de un artista que adaptaba sus conocimientos al campo de oficios técnicos, pero desde un enfoque creativo. La finalidad era la de dejar una capacidad instalada, a nivel de equipos, herramientas y materiales, así como de competencias para la manipulación de los mismos en las zonas o barrios donde operaban estos talleres.

Figura 11. Taller de capacitación en diseño de muebles y carpintería, Barrio Morazán de Tegucigalpa, ETA, 2013



Fuente: Foto del archivo del autor

Figura 12. Afiche promocional, Mobiliario, taller de carpintería, Barrio Campo Cielo, Tegucigalpa, EAT, 2014.

En el transcurso de cinco años la EAT logró capacitar un número importante de personas, así como el dejar instalado cerca de seis talleres comunitarios en cuatro barrios de alto riesgo en la ciudad de Tegucigalpa (Ej. Figura #9). Esto desde luego, significó un gran alcance para el proyecto de *Escuela*, puesto que suponía la inversión de recursos limitados, pero aprovechados de forma efectiva mediante una gestión sostenida durante esos años y el apoyo de varios organismos de cooperación internacional.

Si bien, estos programas de capacitación técnica cumplían con unos objetivos muy definidos, entre estos, la conformación de microempresas cooperativas, mediante una capacitación adicional en temas de administración y micro emprendimientos, a su vez, los mismo se transformaban en un observatorio o semillero para la exploración de las posibilidades que el arte podía tener en la transformación práctica de las condiciones de vida y de trabajo en el campo social (Ej. Figura #10).



Fuente: El autor

Esto conllevó a que los talleres de capacitación técnica se convirtiesen en un primer momento en el pilar fundamental de la EAT, lo que posteriormente dio paso al sostenimiento de su segundo y más visible proyecto; nos referimos al desarrollo de una propuesta de educación no formal para artistas emergentes, más conocido como: *Plataforma Nómada*.

La Plataforma Nómada se constituyó como un espacio de encuentro entre artistas emergentes, estudiantes, y artistas autodidactas con artistas profesionales de una trayectoria más establecida. El salto de una escuela tradicionalmente basada en la capacitación técnica en artes y oficios, hacia un espacio de arte contemporáneo y educación, significó para la EAT un cambio en el perfil institucional del proyecto, puesto que el mismo era en potencia un reto mayúsculo en cuanto al tema de cómo formular una propuesta o programa de formación pertinente y completamente distanciado de la tradicional escuela de arte.

Figura 13. Afiche promocional, *Nómada 03*, muestra de resultados, EAT, 2013



Fuente: El autor

Cabe mencionar, que tanto los programas de capacitación en artes y oficios, así como lo referente al programa Plataforma Nómada, eran por decirlo de algún modo, *ofertas* educativas completamente gratuitas para quienes desearan ser parte de ello. En el caso de la Plataforma Nómada, el proceso de admisión consistía en una aplicación mediante la presentación de una carta de interés y un breve portafolio de obras por parte del aplicante.

Considerando que las experiencias de educación no formal en el campo de las artes plásticas y visuales en Honduras habían sido hasta ese entonces muy limitadas, la EAT decidió abordar el enfoque de la Plataforma Nómada como un laboratorio de experiencias, en donde se tomó como una virtud del programa, los conceptos de ensayo y error como elementos potenciales para el aprendizaje.

De esta forma se establecieron como ejes centrales, charlas y seminarios sobre historia del arte contemporáneo. Esto implicaba una revisión histórica del arte universal producido durante los últimos sesenta años y tomando como proceso, la mirada crítica y analítica sobre los factores y aspectos de orden filosófico, político, económico y social que configuraron las claves del porqué la forma del arte hoy en día es de otro orden y por naturaleza disruptivo.

Otro aspecto de tipo pedagógico integrado al programa, fue el desarrollo de talleres de crítica. Estos consistían en conversaciones alrededor del proceso creativo de las y los artistas que hacían parte del programa. En dichos talleres, se analizaba la estructura conceptual y formal de los procesos y obras que a lo largo del año estos estudiantes realizaban, lo que luego finalizaba con un proyecto de cierre que consistía en la organización de una muestra bajo unos ejes conceptuales definidos por la naturaleza discursiva de las propuestas desarrolladas.

Durante los años posteriores, se integraron cursos como: Arte y Género, Arte y Acción política, así como taller de proyectos, portafolios, y gestión cultural. Así mismo, se estableció como un eje importante la puesta en diálogo de procesos y proyectos de artistas reconocidos, con los procesos y obras de las y los estudiantes de la plataforma. Esto con el fin de poder comenzar a construir un puente intergeneracional, pero a la vez, como metodología pedagógica que sirviese a modo de retroalimentación de las experiencias de trabajo y de investigación-creación desarrolladas durante el programa.

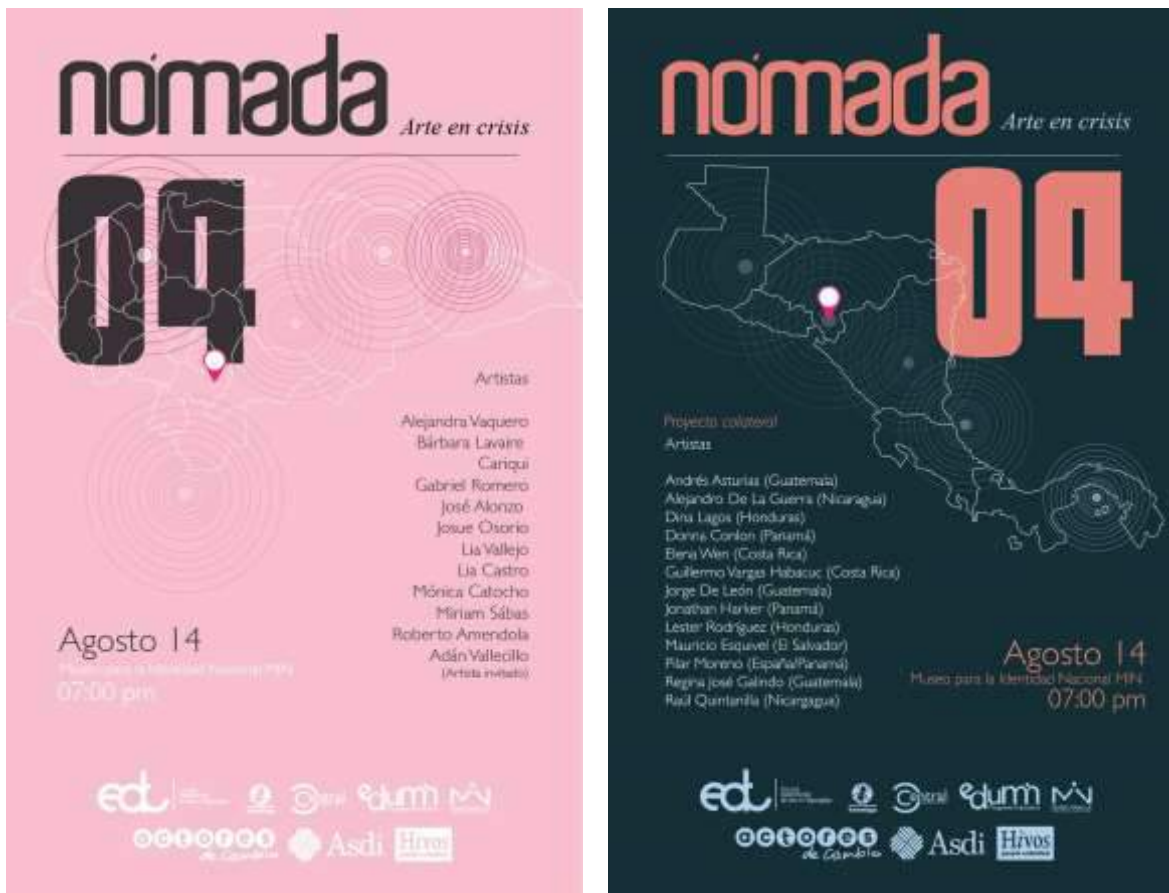
La tercera edición de la Plataforma Nómada, giró alrededor de la exploración de *El Cuerpo de la Imagen* (Ej. Figura #13). Se pretendía con ello, integrar como experiencia pedagógica, la revisión de todas y cada una de las etapas por las cuales se llega a la construcción del objeto arte. Es así como, las conversaciones iniciales que estimulaban la creatividad y el componente crítico, hasta los apuntes, ejercicios y experimentos que llevaban a la consecución de la obra, formaban parte integral de este proceso. El resultado de las obras expuestas eran un conjunto de archivos documentales (Ej. Figura #14), imágenes, vídeos y objetos a modo de *muestrario*, que daban cuenta de la ruta desarrollada a lo largo de un año por parte del estudiante.

Figura 14. Artista: Lía Vallejo, Nómada 03, muestra de resultados, EAT, 2013



Fuente: El autor

Figura 15. Afiche promocionales, *Nómada 04: Arte en crisis*, EAT, 2014

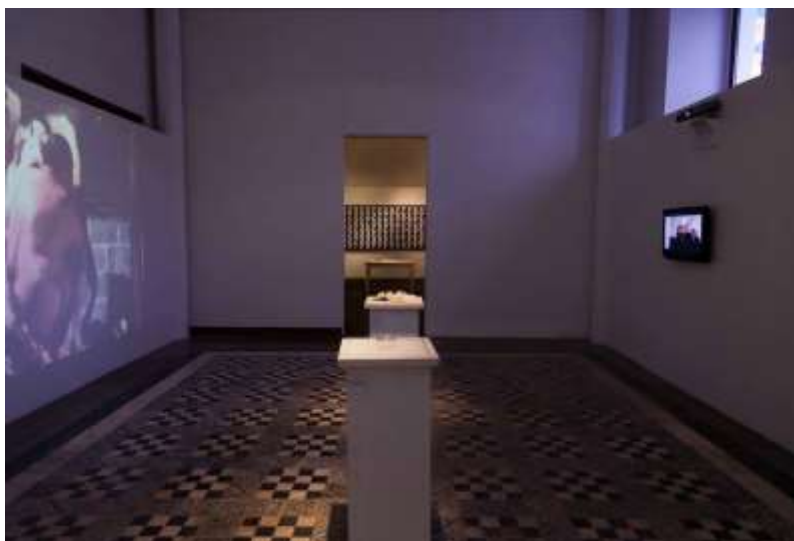


Fuente: El autor

Las dos últimas ediciones de la Plataforma Nómada se caracterizaron por la consolidación de vínculos e intercambios a nivel local y regional en Centro América. Para ese entonces, la EAT se perfilaba como un referente en cuanto a experiencia de trabajo en el campo de la educación no formal en la región. Este reconocimiento venía dado por la calidad y el enfoque desde donde se abordaban los contenidos desarrollados a lo largo del programa; pero a su vez, por la paulatina inserción de los estudiantes de la Escuela en los diferentes espacios y circuitos artísticos a nivel nacional y regional.

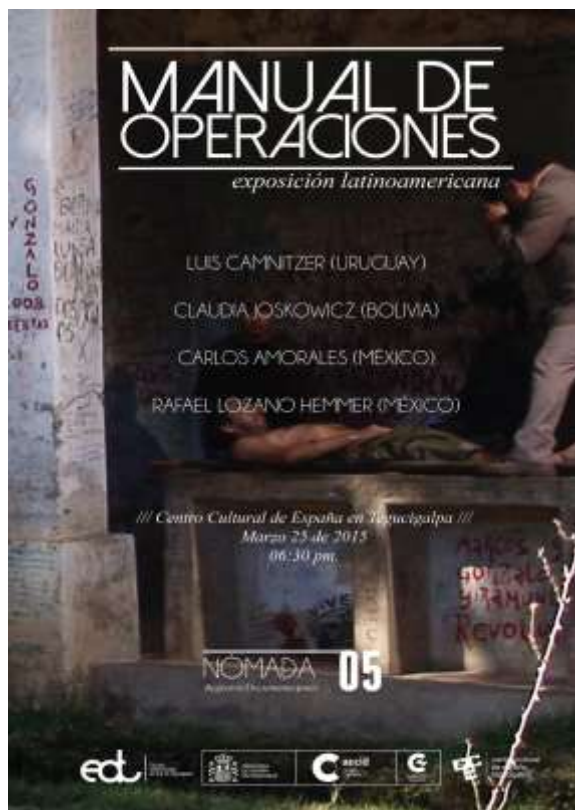
Durante la cuarta edición de la plataforma, el plan de contenidos abordados giraron alrededor de las relaciones entre arte y política, denominándose ese año como *Nómada: Arte y Crisis* (Ej. Figura 15). Para ello, se contó con el apoyo de diferentes artistas de la región: El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Los cuales realizaron su aporte a través de la realización de seminarios, talleres y charlas, alrededor de temas centrales del arte centroamericano, así como en asesoría de proyectos de los estudiantes, y participando en calidad de artistas invitados a las muestras de cierre de 2015.

Figura 16. Vista general de la muestra *Nómada 04: Arte en crisis. Sección artistas internacionales invitados*, EAT, 2014



Fuente: Archivo fotográfico del autor

Figura 17. Afiche promocional, *Nómada 05: Manual de operaciones*, EAT, 2015.



Fuente: Archivo fotográfico del autor

Hacia el año 2015, luego de cinco años de trabajo ininterrumpido el proyecto de la EAT comenzó lo que sería una de sus últimas etapas. Hay que señalar que para ese entonces, la crisis económica generada por el Golpe de Estado de 2009 comenzaba agudizarse con más fuerza en todos los sectores de la sociedad hondureña, lo que provocó el cierre de muchas organizaciones cooperantes en el país que luego trasladaron la mayoría de sus programas de apoyo económico hacia otros sectores y países. Esto impactó profundamente sobre todo el sector cultura, uno de los campos más desprotegidos tanto a nivel estatal, como por parte del sector privado. Las implicaciones de la crisis económica limitó muchos de los programas que la EAT desarrollaba, siendo la Plataforma Nómada la más afectada por ello.

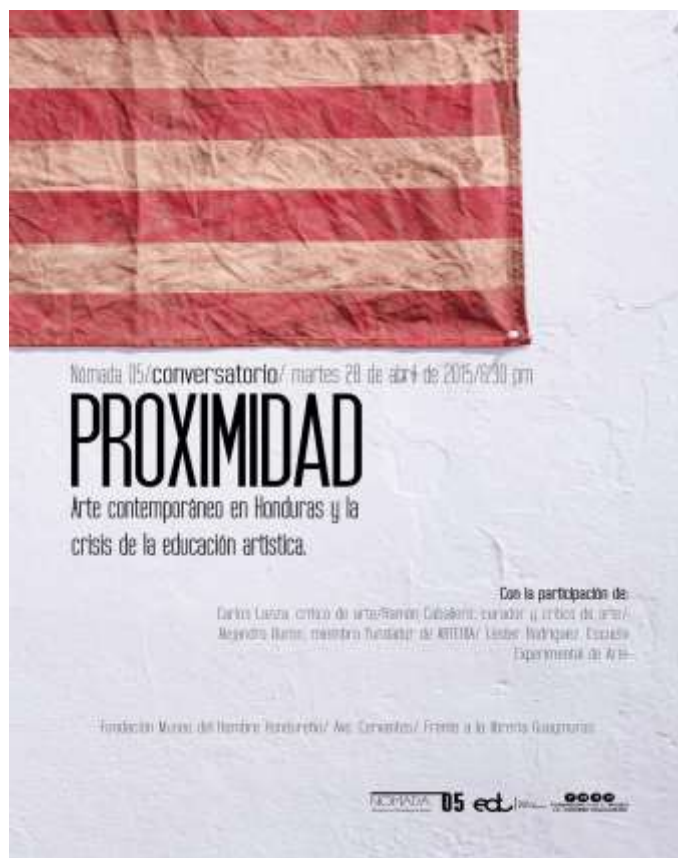
Figura 18. Afiche promocional, Nómada 05, Fotonómada, EAT, 2015.



Fuente: Archivo fotográfico del autor

Es por esta razón que como parte del cierre de una etapa, tanto en la vida de quienes hacían parte de la EAT, así como del ciclo de proyectos, se decidió ampliar la plataforma de dos a cinco áreas cuyo proceso finalizaría con un conjunto de exhibiciones, convirtiéndose la Plataforma Nómada, en una especie de articulador interdisciplinar en el campo de las artes visuales. Para ello se contó con el apoyo de reconocidos artistas internacionales como Luis Camnitzer¹⁷ (Uruguay), Carlos Amorales (México), Claudia Juskowicz (Bolivia), y Rafael Lozano Hemmer (México), quienes apoyaron en calidad de instructores o colaboradores para el cierre de la plataforma. Los proyectos realizados abordaron diversas temáticas o líneas de trabajo, entre esas se encontraba: *Manual de Operaciones* (Ej. Fig. #17), una muestra basada en ejercicios propuestos por los artistas internacionales invitados, para ser realizados en conjunto con las y los estudiantes de la EAT.

Figura 19. Afiche promocional, Nómada 05: Arte Contemporáneo en Honduras, EAT, 2015.



Fuente: Archivo fotográfico del autor

17 “Manual de operaciones” se planteó como una apuesta pedagógica y de abordaje, cuyo objetivo fue el de construir procesos y experiencias de aprendizaje significativas para las y los estudiantes del programa. De esta forma, el proceso de trabajo con artistas de extensa trayectoria, significó una aproximación concreta a un proceso de creación y reflexión mediante unas pautas determinadas en este caso, por los artistas/ instructores asignados. En ese sentido, la propuesta de trabajo de Luis Camnitzer llamada “Falsificación original” planteaba un ejercicio de reflexión sobre la relación *copia-original* en la obra de arte. La pregunta y objetivo central del ejercicio fue el de definir ¿Qué es aquello que le da valor a la obra de arte? Para ello, Camnitzer propuso que las y los estudiantes crearan un conjunto de obras a partir del uso de su firma, para luego complementar el proceso con una reflexión escrita de por lo menos tres páginas, en donde los estudiantes deberían responder a la pregunta sobre ¿A quién pertenece la obra? ¿Al artista que propone la firma como un punto de partida? ¿Al artista que interpreta la pregunta para plantear desde una subjetividad, un objeto-arte? ¿O el arte ocurre como un proceso de construcción colectiva?

La muestra *Fotonómada* (Ej. Fig. #18) exploró las relaciones entre la fotografía y el contexto, tanto en un nivel documental, como del tipo ficcional para la construcción de relatos. Así mismo, se realizó una muestra de archivo llamada *Proximidad* (Ej. Fig. #19), la cual tenía por objetivo, hacer una revisión de la historia de los colectivos de artistas en Honduras que marcaron la primera década del presente siglo. Finalmente, este ciclo de muestras cerró con la exposición central de proyectos anuales de estudiantes simplemente titulada como *Nómada 05: Arte Contemporáneo en Honduras* (Ej. Fig. #20).

Figura 20. *Arte Contemporáneo en Honduras*



Fuente: Archivo fotográfico del autor

Al momento de hacer una revisión de los principales aportes que dejó la experiencia de la EAT dentro del contexto de la educación artística en Honduras, se podría decir que fundamentalmente fueron aquellos que comenzaron a reevaluar la relación artista-obra, como un giro en cuanto al abordaje del proceso de educación en arte, dentro del campo mismo del arte en Honduras. En ese sentido, las experiencias recogidas desde la práctica artística contemporánea fueron indispensables, puesto que, al situar en el centro del debate de la educación en arte la pregunta sobre el “¿Cómo?”, antes que aquella que se pregunta por el “¿Qué enseñar?”, redefinió de algún modo la relación arte/educación en el contexto hondureño, particularmente en el modo de aproximación hacia el proceso creativo/formativo del estudiante.

Por consiguiente, la comprensión del proceso de educativo dentro de la EAT, estuvo marcada por la *exploración* y la *experiencia* como formas de aprendizaje, pero a su vez, como unos modos estéticos de acercarse al mundo y a los fenómenos sobre los cuales se pretendía establecer una reflexión por parte de los estudiantes. Aquí, la impronta crítica que marcó cada una de las etapas de desarrollo de la EAT tuvo como un componente fundamental, la construcción de un diálogo entre docentes y estudiantes. En cierto modo, la apuesta de la EAT no fue la de “enseñar un modo de hacer arte”, sino de preguntarse sobre cuáles podrían ser esos modos posibles de pensar el arte.

Se podría decir entonces, que el modelo de trabajo de la EAT, al estar basado en los procesos que se construyen sobre la base de la indagación, el diálogo y la interlocución con el *otro*; así como del trabajo basado en el ensayo y el error, propuso una aproximación desde el campo de la educación en artes en Honduras, a un *ir más allá* de una simple reproducción mecánica del mundo, es decir, a su ilustración. Por el contrario, el proyecto de la EAT entendía los procesos de educación en arte como una experiencia que nos revela ese mundo desde su potencial estético, en tanto que objeto de conocimiento. Aquí, como apunta Bourriaud, la obra ya no es un objeto por conocer, sino una experiencia por recorrer, pero vista como experiencia pedagógica.

4.4 Otras experiencias

Es difícil definir con precisión cuales son las razones por la cuales hoy en día, este giro pedagógico que se desarrolla desde las prácticas artísticas contemporáneas en la actualidad, tienden hacia los espacios de educación no formal, procesos de formación alternativa o informal. Lo cierto es que el debate abierto dentro del campo de la educación artística sobre aquello que refiere a los modelos de abordaje de los procesos creativos, tanto en el campo de lo académico, como de otras modalidades comienza a replantear el perfil de la educación artística, así como sus modos de aproximación a la relación estudiante-obra-contexto, pero fundamentalmente, sobre los objetivos que desde dichos programas, debería plantearse como conocimiento y experiencias deseables de articular en la relación docente-estudiantes.

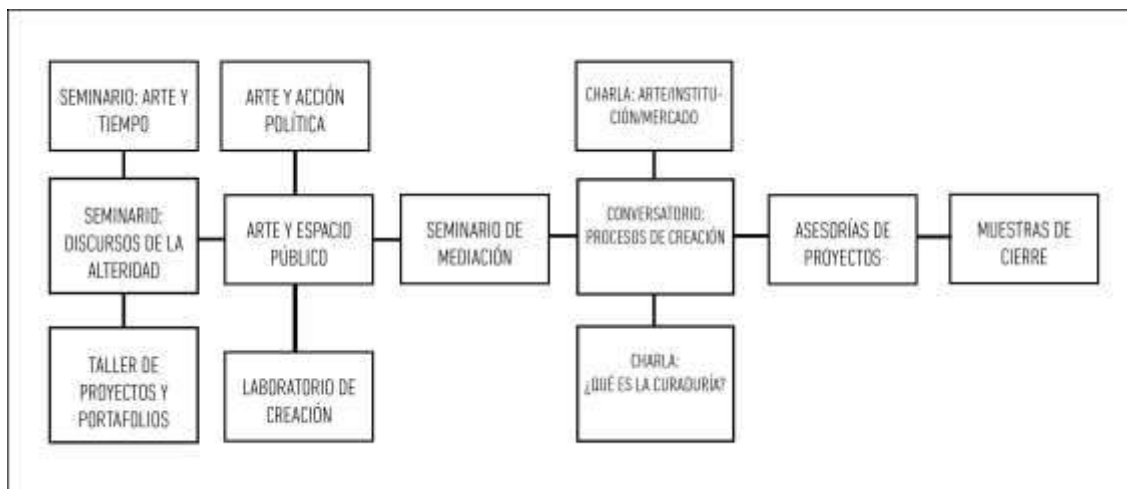
Figura 21. Artbo Tutor, programa de formación para artistas emergentes, Bogotá 2018.



Fuente: Archivo fotográfico del autor

No son pocos los espacios que en la actualidad -y cada vez con más fuerza- comienzan a establecerse como propuestas alternativas para la formación en artes. Aquí cabría preguntarse: ¿Qué está ocurriendo en las academias de arte, que lleva a los estudiantes a la búsqueda de nuevos espacios para complementar sus conocimientos y experiencias? En el caso centroamericano son bien conocidas -aparte de la EAT- otras propuestas similares de formación como es el caso de la Escuela Superior de Arte de Nicaragua, ESPORA, dirigida por la artista y docente Patricia Belli, así como los programas de formación que desde la Fundación Teorética en Costa Rica promueven los espacios de encuentro y diálogo entre públicos y artistas como modos aproximación al arte. En México la Plataforma de residencias SOMA tiene una influencia considerable con respecto a la circulación y visibilización de procesos de artistas de corta y mediana trayectoria. En el caso de colombiano, es bien conocida la experiencia de proyectos y espacios de educación alternativa en artes como ser La Escuela de Garaje, El Validadero, o la Escuela Flora en Bogotá. En la ciudad de Medellín Casa Tres Patios encabeza uno de los programas de educación no formal más interesantes del país, mientras que en la ciudad de Cali no se puede dejar de lado programas como el de la Escuela Incierta, desarrollada por el espacio cultural Lugar a Dudas.

Figura 22. Flujograma 2018, Artbo Tutor



Fuente: El autor

En el caso de Bogotá, de forma reciente se impulsa desde la Cámara de Comercio y la Feria Internacional de Arte (ARTBO), el programa educativo *Artbo Tutor*. Dicho programa es resultado, en cierto sentido, de la experiencia realizada en Honduras con la EAT.

Actualmente, esta plataforma se encuentra orientada a la formación de artistas emergentes, estudiantes de arte y artistas autodidactas. Para ello, dicho programa cuenta con docentes, talleristas, conferencistas, etc. Que desarrollan a lo largo de un año un proceso de acompañamiento

de estos artistas, mediante el desarrollo de un plan curricular¹⁸ consistente en la realización de seminarios y módulos, diseñados y distribuidos secuencialmente para el abordaje de temas centrales cuyo fin es el de consolidar herramientas profesionales para artistas (Ej. Cuadro #5).

En ese sentido, el programa retoma el plan de estudios implementado por la EAT, pero tomando en consideración las características del contexto bogotano. Es de esta forma que en el caso de seminarios tales como: *Arte y Espacio Público*, o el *Laboratorio de Creación* (Ej. Fig. #20), sirven de plataforma para la construcción de un vínculo entre artistas y contexto, así como espacio pedagógico para la identificación o reconocimiento de cuales son sus modos de trabajo como artistas.

Ciertamente, experiencias como las de Artbo Tutor, así como las de otras iniciativas pensadas desde las prácticas pedagógicas, están modificando el contexto de la pedagogía en el escenario de la educación artística contemporánea. Dichas experiencias, por sus características o intereses, enfatizan o focalizan en ciertos aspectos y contenidos, con base en el perfil de la institución o espacio cultural, pero tienen en común la necesidad de explorar nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas para la enseñanza artística.

¹⁸ El diseño curricular del programa Artbo Tutor ha sido pensado y planificado desde un enfoque primordialmente constructivista. Las aproximaciones a los contenidos, así como a las herramientas pedagógicas utilizadas, se relacionan con preguntas tales como: ¿De qué forma nos aproximamos al abordaje de la educación artística mediante los procesos de creación? Por otro lado, la decisión de la secuencia, tanto de los seminarios, charlas y módulos, responden en un sentido lógico, a un primer bloque en donde se plantea la presentación de unas bases teóricas-epistemológicas sobre la relación arte-tiempo, las diferentes discursividades que han dado forma a las prácticas artísticas en la actualidad, etc. Por otra parte se propone el desarrollo de competencias procedimentales a través del conocimiento de herramientas necesarias para el artista mediante un taller de proyectos y portafolios. La segunda y tercera unidad, están destinadas al desarrollo de experiencias y procesos de la práctica artística mediante la formulación de laboratorios de creación, trabajo de campo en el espacio público y herramientas de investigación para artistas. Finalmente, durante la última etapa del programa, se realiza un proceso de acompañamiento y asesoría en la formulación, producción y exhibición de una obra-proyecto que es mostrada en una exposición de cierre del programa.

CONCLUSIONES

El análisis descriptivo planteado se presenta como una proposición alrededor del problema de los modelos tradicionales de enseñanza dentro del campo del arte. Sin embargo, el énfasis puesto en dicho análisis se ha desplazado hacia la estructuración de posibles rutas de abordaje sobre el tema de las estrategias de trabajo que pueden ser aplicables dentro del espacio pedagógico destinado a las artes plásticas.

Tradicionalmente el papel de la educación en artes ha sido relegado a un conjunto de contenidos accesorios dentro de la enseñanza tradicional en sus diferentes niveles. Como consecuencia de ello, se entiende de forma convencional que dichos contenidos se encuentran en relación con el aprendizaje de habilidades de orden manual por parte de los estudiantes, así como a unas aproximaciones superficiales referidas al proceso de apreciación de la obra de arte. En el caso del sistema educativo hondureño, el saber referido al campo del arte gravita en una mezcla de procesos que integran un quehacer de tipo reproductivo (la representación de imágenes presentes en el entorno inmediato) y la instrumentalización de técnicas artísticas como herramientas que facilitan unos modelos de comunicación basados en el texto visual, pero limitados en cuanto al establecimiento de conexiones de orden intelectual e interpretativo de los subtextos presentes en dichas imágenes.

De esta forma, se presenta un contexto para la educación en artes que en el caso hondureño, no propone unos modos de aproximación a este campo como un saber de orden estético. En ese sentido, se plantea como un contrapunto y posibilidad, el resituar dentro del campo de la educación y la pedagogía, el planteamiento artístico como un espacio del conocimiento. Para ello se parte de una proposición en donde se reivindica el papel que juegan las artes y la humanidades, no sólo en la construcción de pensamiento crítico por parte del estudiante, sino, en su potencial como área de articulación del pensamiento complejo en la resolución de problemas desde el campo de la creación.

En ese sentido, el abordaje realizado se presenta como un análisis de los procesos pedagógicos desarrollados dentro de tres escenarios referidos tanto a aquellas experiencias que ocurren dentro del espacio de la educación formal, así como de los espacios de educación no formal e informal. De esta forma, el estudio descriptivo de estos tres escenarios dan cuenta de la experiencia pedagógica realizada a partir de la características y necesidades de los contextos desde donde se pretende establecer una relación de orden creativa con los grupos de trabajo.

Particularmente, existe en el presente estudio una necesidad por dar cuenta y establecer a la vez, una organización de los procesos de trabajo desarrollados dentro de los diferentes programas que trabajan con la formación de artistas. De forma frecuente se dice que la enseñanza del arte no es posible puesto que se suele asociar a este campo con cualidades inmanentes a cada individuo. Esto es así porque cuando asociamos la relación de conocimientos con el concepto de *enseñanza*, se establece de forma automática una relación de jerarquías entre alguien que sabe cosas y alguien que desconoce. Sin embargo pensar el arte desde un campo de la educación, mediante una construcción de conocimientos y experiencias que se desplazan en múltiples direcciones, significa a su vez, la construcción de procesos de aprendizaje de tipo horizontal. En ese sentido, el docente

se transforma en un actor que propone rutas de exploración, en donde ambos, estudiante y docente, se encargaran de descubrir los resultados.

De esta forma, el aporte que desde el planteamiento contemporáneo aborda el arte hoy en día, funciona como un dispositivo para la visualización de el espacio pedagógico como un laboratorio de experiencias. En ese sentido, se propone el establecimiento de un conjunto de abordajes de la relación artista-objeto arte, en función de unos modelos de trabajo que sirvan como aproximaciones para la identificación de los procesos creativos de las y los artistas en formación. Por otro lado, dichos modos de abordajes, tanto en su relación idea-materia-contexto, se presentan como propuestas de trabajo y los mismos no deben ser entendidos como lineamientos metodológicos en cuanto a las formas de abordar la cuestión de los proceso de educación en artes, puesto que los mismos, deben ser entendidos como procesos abiertos en constante transformación y en función de las necesidades y características del contexto en donde se está trabajando.

Otro aspecto necesario de señalar, refiere a la contribución que dichas aproximaciones o abordajes de estos modelos de trabajo en el campo de la educación en artes pueden ofrecer al campo del trabajo social y la pedagogía. Debido a la flexibilidad con que estos abordajes pueden ser implementados, los mismos no sólo se presentan como conjunto de experiencias a desarrollar dentro del campo de conocimiento estético y/o artístico. Dichos modelos de abordaje se estructuran desde una idea de planteamiento relacional de los diferentes campos del conocimiento, entendiendo la práctica creadora como un intersticio que integra y asimila otros campos como la historia, la matemática, las ciencias naturales, las humanidades, etc. Sirviendo a su vez como herramientas articuladora de estas disciplinas, en caso que se deseara integrar una mirada creativa desde la cual abordar un proceso pedagógico en estos otros campos.

De esta forma las proposiciones que este tipo de procesos y modelos de abordaje están generando, abren el diálogo para pensar en los modos en que estas aproximaciones estéticas de orden relacional, pueden aportar, tanto al campo de la educación artística, así como de la educación en general. Las mismas permiten pensar la relación arte-educación como un horizonte de experiencias, es decir: el conjunto de conexiones de orden sensible, conocimiento a priori del mundo mediante la relación estética existente en las formas en que, desde la corporalidad, la espacialidad y la temporalidad nos aproximamos a nuestro contexto inmediato y global, así como de sentidos: organizar ese conjunto de datos sensibles, para interpretarlos, de tal forma que dichas competencias le permitan al estudiante aproximarse al conocimiento desde otras perspectivas, más humanizantes, pero también complejas.

De esta forma, la educación artística puede considerar como parte de sus fines y aportes el propiciar un espacio para pensar y vivir creativamente: generar resolución de problemas, tanto desde el campo del conocimiento académico-científico, como desde la vida cotidiana. Construir una mirada crítica y autónoma del mundo, es decir: la función del arte, de acuerdo a Benjamín¹⁹ (1936), no sería la de estetizar discursos o representarlos. Benjamín advierte sobre el riesgo que implica la instrumentalización de la obra de arte, puesto que, al vaciarle de sustancia crítica y subordinarle a un aparato ideológico, se consolidan las bases de los totalitarismos. Un ejemplo de ello, radica en el análisis que el autor hace sobre la función que cumplió la industria

¹⁹ Walter Benjamín: La Obra de Arte en la Época de su reproductibilidad Técnica (1936).

cinematográfica en el ascenso del fascismo y nazismo en Europa. Al pensar en la posibilidad de una política de la estética, el arte retoma su posición como un dispositivo generador de pensamiento crítico. En cierto modo, este es un papel que idealmente, también le asignamos a la educación, es decir la emancipación de una conciencia crítica y creativa.

Finalmente, la educación artística, así como la obra de arte que en los términos que Heidegger señala, invita a un abrir un mundo oculto en la tierra que podría si lo asociamos con la naturaleza relacional del arte de hoy, contribuir a la formación de un sujeto emancipado, y *ser* activo en la transformación de mundo inmediato; esto es: la construcción de la acción política, a partir de unos modos de proceder éticos y estéticos que dan voz a aquellos para los cuales sólo les ha sido permitido emitir ruido, tal y como Rancière ya lo señalaba hacia la primera década del presente siglo.

La posibilidad que el arte contemporáneo le ofrece al campo de la educación artística hoy en día pasa por comprender que, al igual que en las nociones estéticas y manifestaciones artísticas de otras épocas, la naturaleza de nuestro arte responde a la inmediatez de un momento, al instante; es decir: asimilarse con la vida misma, ser parte de la cotidianidad del sujeto.

En su porosidad, el arte de hoy, es más bien un espacio por habitar y recorrer, más que un objeto para contemplar. A su vez, el carácter cuestionador de éste, será su cualidad más representativa, al poner en duda y revisión, tanto su propia naturaleza en cuanto arte, como la forma en que nos relacionamos e interpretamos cualquier otro campo del conocimiento. En este sentido, ese espíritu crítico que el arte contemporáneo posee, es quizá la impronta que el campo de la educación necesita reconsiderar y volver a integrar a sus programas de estudio. Pensemos en la reintroducción de los enfoques críticos, y las pedagogías elaboradas desde el subcontinente²⁰ y su carácter emancipador. Sólo de esa forma, es posible pensar nuevamente la educación como espacio fundamental para la formación de sujetos con capacidad de intervenir activamente en su entorno, pero por sobre todo, sujetos *éticos*. Dicha dimensión ética, constituye para el arte contemporáneo, una posición profundamente política que es lo que le caracteriza. En ese sentido, si el arte contemporáneo le puede aportar dicha impronta crítica a la educación artística ¿Acaso la educación artística no podría ser el espacio propicio para repensar ética y políticamente la pregunta por el arte y la educación misma?

²⁰ Nos referimos a las pedagogías críticas que desde Paolo Freire, proponen una misión liberadora desde la educación.

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. En: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. Barcelona, España: Octaedro/EUB.
- Althusser, L. (1982). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid, España: Éditions Stock.
- Augé, M. (1992). Los "No Lugares" Espacios del anonimato: En: *Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Badiou, A. (11 mayo de 2013). *Las Condiciones del Arte Contemporáneo*. Buenos Aires: Brumaria
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Sao Paulo, Brasil: C. Editora.
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte: Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey, México: Publicaciones UANL
- Beuys, J. (1995). Cada hombre es un artista. Bodenmann-Ritter Beus, Clara. En: conversaciones en Documenta 5-1972. Madrid: Editorial Visor.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional* (1ª Edición ed.). (F. Lebeglik, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Camnitzer, L. (21 de 03 de 2012). *Esfera Pública*. Recuperado el 2017, de Esfera Pública: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Debord, G. (1992): *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Delgado, M. (26 de 01 de 2018). El Cor de les Aparences. *Blogspot.com*. Recuperado de <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2018/01/sobre-la-diferencia-entre-espacio-y.htm>.
- Gabriel Zaldivar, M. N. (s.f.). Ponencia Honduras. Recuperado de <http://www.lacult.unesco.org/lacult_en/docc/PonenciaHonduras.pdf>
- Gómez, E. G. (12 agosto 2013). Filosofía. En: Intencionalidad. *Revista la Guía*. Recuperado de <<https://filosofia.laguia2000.com/mistica/metafisica/intencionalidad>>.
- Heidegger, M. (1996). *El origen de la obra de arte 1935-1936*. (H. Córtes, Ed.) Madrid, España: Alianza.
- Honduras, S. D. (2004). *Currículo Nacional Básico*. Secretaría de Educación de Honduras. Tegucigalpa.

- Kant, I. (2003). *Crítica del discernimiento*. (R. R. Mas, Ed.) Madrid, España: A. Machado Libros.
- Lanza, C. (2007). ¿Y entonces qué es arte?. En: C. L.-R. Caballero, *Contrapunto de la forma* (1era ed., pág. 24). Tegucigalpa, F.M, Honduras: Cultura.
- Larach, G. (2013). *El campo del arte en Comayagüela y Tegucigalpa*. Investigación, UNAH, Tegucigalpa.
- Marx, K. (25 julio 1867). Karl Marx. En: El Capital. (Trad. E. de Band). Londres: Hamburg.
- Montesinos, S.A. (2012). Guy Debord: El espectáculo, la mercancía y la inversión de la realidad. En: Cuaderno de mateeriales: ISSN: 1139-4382
- Samper, J. D. (2002). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* (H. Salas, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Sternfeld, N. (2016). Aprender Desaprender. *ERRATA* (16), 47-58
- Taylor, B. (2000). *Arte Hoy*. Madrid, España: AKAL
- Walter, B. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Tauros.