

La investigación en artes y las nuevas pautas epistémicas de la educación
artística en el marco de las post-metrópolis.

Sánchez Victoria Luján

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA)

Argentina

Victoria.lujan@gmail.com

Sánchez Daniel Jorge

Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata (FBA-UNLP)

Argentina

Sanchez.fatimada@gmail.com

RESUMEN

El vínculo entre arte y conocimiento estuvo reducido en el marco de la modernidad occidental, a una destreza técnica en la producción y una formación de “*connaisseur*” y humanística en la recepción. Con la emergencia de las industrias culturales en el marco de una sociedad de masas, el poder de las imágenes, los sonidos y los movimientos tomaron dimensión a escala masiva, transformando en la experiencia fácticas las estructuras teóricas referidas a las dimensiones epistémicas de las experiencias humanas insertas en el campo estético-artístico.

El presente trabajo dará cuenta de la necesaria construcción de nuevas estrategias para operar en la construcción de la realidad, en el marco de este sistema de mediaciones socioculturales en el entorno de las metrópolis contemporáneas, donde tanto la investigación en artes, como las producciones artísticas aportan nuevos marcos epistémicos

a la educación artística en particular y por ende a la formación integral del ciudadano contemporáneo.

PALABRAS CLAVES

Educación, Arte, conocimiento, contemporaneidad,

Introducción.

El vínculo entre arte y conocimiento estuvo reducido en el marco de la modernidad occidental, a una destreza técnica en la producción y una formación de “*connaisseur*” y humanística en la recepción, que en palabras de Abad Molina y Palacio Garrido “explicaba esos cuadros en la clase para que el alumnado aprendiera cuáles eran sus características y su mérito” (2011-227). Lo mismo podría suceder con la música, la danza, la arquitectura o incluso a partir del desarrollo de la Bauhaus con el diseño. El conocimiento se construía o en todo caso se generaba a partir de números y palabras, estructurados obviamente desde las reglas lógicas de la Razón. El resto de las experiencias quedaba reducido a percepciones emocionales o acumulación de memoria en el campo de la formación y el enriquecimiento del espíritu, que estaba más en el campo del actual perfil social o hábito de clase. Y si se trasladaba a la cultura popular se entendía como folklore. Cuando esas experiencias emocionales se trasladaron al campo de las industrias culturales en un marco de sociedad de masas se incorporaron a la entonces denominada cultura del entretenimiento.

Esta cultura del entretenimiento simplemente se dedicaba supuestamente a distraer, divertir, sin dimensionar que, lentamente, ese entretenimiento tenía estructura y lógica de industria a escala masiva y como tal de gran influencia en las masas, tanto en su dimensión económica como simbólica.

El poder de las imágenes, los sonidos y los movimientos tomaron dimensión a escala masiva, tanto en las lógicas de la publicidad como en la comunicación-construcción de las políticas de los estados.

La escuela de Frankfurt (con Adorno, Horkheimer principalmente y Benjamin desde una perspectiva más heterodoxa) tomó razón de esta novedad, en el marco de un diagnóstico de crisis de la racionalidad iluminista y desde la construcción de la dialéctica negativa (Adorno. 1966) o la denominada dialéctica de la mirada (Buck Morss.1996) dimensionada como pensamiento crítico, anclado en el marco teórico materialista dialéctico.

Las consecuencias de este modelo metodológico generaron un desprecio intelectual elitista de la industria cultural y con ello lo que posteriormente se denominará cultura visual, dado que es la imagen, más que la palabra y el sonido la que predomina en este proceso de mediación entre los humanos y la realidad. Esta actitud de desprecio fue directamente proporcional a una sobreestimación del concepto de vanguardia y progreso en los valores de los procesos artísticos, monopolizados por el modelo del pensamiento crítico anclado en el marco teórico materialista dialéctico, con sus diversas variables filosóficas y políticas y estructurado fundamentalmente en el esquema discursivo.

En paralelo, la dinámica de la tecnología vinculada a la mediación simbólica-comunicativa en el marco de las industrias de la tecnología informática, la información y la comunicación (TICs), fue transformando, entrado el siglo XXI, el modo de operar con la realidad por parte de las sociedades de masas. El proceso de digitalización y el *big data* contribuyeron a completar esta revolución simbólico-comunicativa y sociocultural. El marco es el mismo modo de producción del siglo XX, el capitalismo, que varió características, pero se mantuvo en una misma lógica de sentido. (Deleuze.1969)

Esta transformación de la realidad misma y sus modos de operarla dentro de una constancia como es la lógica de sentido del capitalismo abrió la ventana de la oportunidad a un nuevo modo de vincular lo que en la modernidad se denomina arte y conocimiento. Esta nueva vinculación incluye de modo destacado al llamado giro icónico generado por la emergencia

de las TICs y la definida como estética del aparecer (Seel Martín. 2010), la hermenéutica analógica (Beuchot Mauricio 2014), como el giro espacial (Lindón 2012. 2009. Soja 2008) en el marco de las definidas como post-metrópolis (Soja 2000) y la sociología de la emoción, desde la perspectiva del sujeto-cuerpo y sujeto sentimiento.

Metodología

El presente trabajo dará cuenta de la necesaria construcción de nuevas estrategias para operar en la co-construcción de la realidad, en el marco de este sistema de mediaciones socioculturales en el entorno de las post-metrópolis, donde tanto la investigación en artes (Borgdoff 2012.2013), como las producciones artísticas aportan nuevos marcos epistémicos a la educación artística en particular y por ende a la formación integral del ciudadano contemporáneo, que dimensionan la potenciación de competencias necesarias a desarrollar desde sistemas experimentales para el análisis de los elementos, que generan esa construcción de conocimiento situado y corporeizado. No discursivo y conceptual sino operativo, experimental y experiencial.

En esta nueva situacionalidad epistémica, lo artístico actúa como campo de operación, constructor e intérprete de una realidad, donde desaparecen dicotomías como las de realidad-ficción, propias del tiempo y el espacio moderno y donde el proceso artístico interactúa desde lo expresivo, estratégico y constructivo y puede ser sistematizado y puesto en diálogo con otras disciplinas, para operar desde un campo específico y a su vez vinculado en igualdad de condiciones con otros campos de conocimiento.

La única verdad es la realidad

La situación histórica y fundamentalmente social de la denominada América Latina, difiere de la situación socio-cultural europea. Especialmente en el modo de concebir el proceso de modernización y el papel que cumplió la racionalidad moderna a partir de las instituciones educativas vinculadas a la construcción del conocimiento, especialmente las vinculadas a la educación universitaria.

Estas instituciones insertas en lo que respecta al campo de las ciencias sociales y las humanidades, en los marcos teóricos del progresismo de raíz materialista, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, replicaron con el mismo desprecio que la intelectualidad europea lo había hecho en la etapa de entre guerras y posteriormente en los años sesenta, la instalación en la sociedad de masas de las industrias culturales. Estas fueron entendidas como un nuevo “opio de los pueblos” parafraseando la famosa cita de Marx con relación a la religión y la clase obrera en el siglo XIX (1843. Crítica de la filosofía del derecho en Hegel).

Sin embargo, no se tenía en cuenta que, salvo excepciones específicas en países litorales sudamericanos como Argentina y Uruguay, las clases populares ni leían, ni escribían y fue el acceso a las industrias culturales el primer indicio de acceso a los valores dinámicos, de algún modo más integradores del proceso de modernización del campo social y cultural en América Latina.

Ese supuesto nuevo “opio de los pueblos” contribuyó en la cultura urbana y suburbana de América Latina, dentro del propio esquema capitalista, a una integración cultural particular que generó acercamientos entre grupos sociales desde la práctica de hábitos y gustos culturales

Martín Barbero (1991) en su clásico libro titulado “De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía”, plantea que ni la cultura de élite, ni la popular, hace tiempo incorporadas al mercado y a la comunicación industrializada, son reductos incontaminados desde los cuales se pudiera construir otra modernidad ajena al carácter mercantil y a los conflictos actuales por la hegemonía.

La democratización de las sociedades contemporáneas sólo es posible a partir de la mayor circulación de bienes y mensajes. Esta facilidad de acceso no garantiza que las masas comprendan lo que sucede, ni que vivan y piensen mejor.

Para Barbero (1991), las esperanzas nuevas se afincan más bien en los sectores populares urbanos: en las "solidaridades duraderas y personalizadas" de la cultura barrial y de los grupos artísticos, en los graffitis y en la música juvenil, en los movimientos de mujeres y de pobladores pobres. Allí ve los resortes de una "institucionalidad nueva", que fortalece "la sociedad civil".

Comentario [1]: Agregué que eso lo dice Barbero, porque sino no tenía sujeto la oración (decía "ve los resortes" pero no decía quién)

Ese tipo de mediaciones insertas en el campo de la cultura de masas y desde las lógicas de las industrias culturales, no fueron, ni son en muchos casos tenidas en cuenta, ya no sólo en el campo de la educación superior como herramientas de acceso a la incorporación de conocimiento y por tanto a la incorporación de herramientas para contribuir a la incorporación de derechos, sino en el campo mismo de los niveles primarios y medios de la educación. Frente a ello, en muchos casos se asocia la construcción de capacidades cognitivas y de incorporación de derechos de ciudadanía para relacionarse con la realidad y sus semejantes, exclusivamente a las herramientas de la lecto escritura clásica y las operaciones lógico-matemáticas insertas en el concepto de racionalidad moderno.

Comentario [2]: Para mí acá hay que diferenciar racionalidad de racionalismo. Podemos poner así:

El escenario contemporáneo genera un concepto de realidad situado, diferente del concepto moderno de realidad regido por leyes universales, más allá del espacio y el tiempo. Hugo Aguilar, autor de la Universidad Nacional de Río Cuarto de la Provincia de Córdoba Argentina, en un artículo titulado "La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad" (2007), trabaja el modo de construir verdad en el marco de las mediaciones de la sociedad contemporánea, sean los viejos medios masivos de las tradicionales industrias culturales como las denominadas TICs. En ese marco utiliza el concepto de performatividad en el uso del discurso para la construcción de subjetividades y para generar una autoridad de verdad.

Esto es, una racionalidad vuelta racionalismo, o falsa racionalidad (racionalización abstracta y unidimensional). Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional. (Morin, 1999)

Desde esta perspectiva trabaja con el concepto y la acción de lo performativo como un componente esencial del proceso de enunciación, imprescindible para comprender cualquier enunciado, y no como un fenómeno aleatorio y secundario en la interacción lingüística. (Aguilar. 2007.pág. 2). Se entiende lo performativo como la instauración de sentido, como legitimación de las condiciones objetivas del mundo

“...Para interpretar cabalmente una expresión no basta con decodificar “el contenido semántico...” (Aguilar.2007. pág. 3). Es necesario también captar la intención del enunciador para percibir lo implícito, lo que genera la verosimilitud y construye la subjetividad. Y en la medida que no se dimensionen desde el campo epistémico y se democratizen las herramientas que permitan captar esas intenciones del enunciador, la tendencia será la homogeneización y la jerarquización: “... Se reemplaza la virtual multiplicidad de experiencias y valores posibles a desarrollar en cada individuo, por una masividad degradada que oculta lo mejor de cada uno y usualmente desnuda lo peor de la sociedad, sus prejuicios, intereses y miserias...” (Aguilar. 2007.pág 9)

La construcción socio-espacial de la ciudad es permanente y fragmentada. Los procesos de producción/reproducción socio-espacial que se desarrollan en la ciudad, y que la configuran y reconfiguran de manera constante, se dan en los sucesivos “haceres encadenados de múltiples sujetos que convergen por instantes en ciertos lugares y ciertos fragmentos de tiempo” (Lindón, 2009, pág.5). Las convergencias de unos y otros en un espacio-tiempo permite la construcción de “burbujas espaciotemporales” en el nivel de lo minúsculo, que ponen en movimiento y en tela de juicio la vida urbana y la ciudad misma. Esto se aleja del concepto de realidad moderno

Construir un nuevo parámetro epistémico implica reconstruir un nuevo modelo crítico donde no estén por fuera las redes ni la experiencia, especialmente audiovisual. Esto es incorporar las operaciones y procesos insertos hasta ahora en el campo estético y artístico. Esto es construir una epistemología de las artes, trasladable a la educación artística desde lo curricular.

Comentario [3]: Esto lo pondría con punto y aparte, como para cerrar.

El cambio de concepto de arte en esta nueva realidad

Todo tiempo humano es un tiempo histórico y como tal sujeto a una interrelación entre la inteligencia humana, el entorno y sus semejantes, que determina cosmovisiones, *Lebenswelt* (mundo de la vida), *Weltanschauung*, (visión de mundo) para hacer una

construcción modélica paradigmática y con ella operar en el mundo. El tiempo moderno dio prioridad en esta operación a la mediación de la razón como cualidad universal humana, estructurada de acuerdo con parámetros construidos a partir del mundo griego y el posterior devenir histórico europeo. Ese paradigma dominó el planeta y lo operó autoritariamente hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando sus promesas de libertad, igualdad, fraternidad y certeza de verdad perdieron consistencia y mostró sus límites.

El tiempo histórico contemporáneo se presenta en el marco de una complejidad al cual la visión de mundo o el mundo de la vida moderno le resulta insuficiente, si no quiere resignarse a un modelo discriminador y excluyente de derechos hacia los seres humanos y de plazo limitado en el hábito extractivista y explotador del entorno. Este tiempo contemporáneo requiere de una construcción epistémica que tenga en cuenta la diversidad, la complejidad, la relacionalidad y la situacionalidad, para operar en un marco inclusivo de los seres humanos y amigable con el entorno. El proceso artístico contemporáneo, en la medida que se lo construya desde una dimensión epistémica contempla estos requerimientos. Por tanto, puede entenderse como un saber emancipador. Pero como todo tiempo humano, al ser histórico, es proactivo a partir de acciones y decisiones sociales y culturales, no se instalará como paradigma por sí solo sino a partir de una acción política.

En el proceso artístico contemporáneo. los conceptos de artista, de obra y de público han tomado una dimensión diferente. De ello deriva que los modelos teóricos modernos, desde los cuales se construyeron los relatos acerca de este proceso, sean insuficientes para integrar las nuevas manifestaciones. Los nuevos modelos teóricos demandan un trabajo interdisciplinario, donde no sólo dialogan arte y ciencia, sino que además se reconfigura la experiencia artística tradicional, fundada en una relación mediada por el discurso.

La emergencia del valor de la experiencia y el aporte del papel de la imagen y la dimensión virtual (Levy 1995) como nuevos constructores del conocimiento, se inserta en un proceso dialéctico de homogeneización-diversificación, en el cuál interviene la acción política en el campo del mundo académico, que se inserta en el proceso de incorporación de derechos, (por ejemplo, de los pueblos originarios o un marco educativo inclusivo) Lo

tradicionalmente visto como arte desde los paradigmas de la modernidad ha quedado reducido al circuito de elite.

Comentario [4]: Acá también hay que explicar un poco más. Hay muchas subordinadas porque falta explicación de cada parte.

Una educación artística en el siglo XXI

El paradigma es una interrelación entre las tradiciones y las aspiraciones de los proyectos políticos y culturales. Pero no deja de ser una decisión política. Esto implica entender que, por naturaleza, ninguna disciplina y mucho menos ningún contenido es natural o determinadamente necesario. Son consecuencias de un proyecto, que como tal tiene que tener a su vez, mecanismos sistemáticos de evaluación, que permitan una constante y ágil adecuación.

Del mismo modo, un saber integrado como disciplina y contenidos en el diseño curricular no son los mismos saberes académicos de las disciplinas en el marco de su especificidad como disciplina con su objeto, lenguaje y método de conocimiento. Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

Comentario [5]: Hay que reformular este párrafo.

Podemos agregar lo que dice Morin:
Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.
A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.
... Para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar:
El contexto
Lo global (las relaciones entre todo y partes)
Lo multidimensional
Lo complejo (Morin.1999)

A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

... Para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar:

El contexto

Lo global (las relaciones entre todo y partes)

Lo multidimensional

Lo complejo (Morin.1999)

En la actualidad existe una tensión de paradigmas entre lo que podríamos definir como los colectivos que hacen hincapié en la alfabetización científica y el denominado pensamiento crítico (Sanmartí Parchan 2015) y aquellos que priorizan la formación de recursos humanos para la preparación como fuerza laboral. Pero ambas coinciden en que “...debe potenciarse el trabajo por proyecto interdisciplinarios, el desarrollo de competencias, la motivación, el interés del alumnado y la conexión de la escuela con el mundo real...” (Sanmartí Parchan.2015.31)

Arte para la vida

Hasta la primera mitad del siglo XX la educación artística tradicional tenía claro su objetivo. Era instrumentalista en el marco del modelo académico y positivista. Un estudiante de pintura tenía que aprender a dibujar y pintar, el de música a tocar el instrumento específico o a componer bajo las reglas de la música occidental o dirigir en el marco paradigmático de la orquesta de cámara o sinfónica. Y la bailarina a bailar bajo las reglas de la danza clásica o si era innovadora de la danza moderna. Lo mismo si el artista visual elegía la vanguardia o el musical la música dodecafónica, por ejemplo. Los modelos de enseñanza de las artes al estilo Bauhaus, especialmente la primera época de Weimar, se ubicaban en el marco de las entonces denominadas escuelas de “Artes y oficios”, destinadas al marco de la enseñanza técnica. El objetivo era claro. Formar artistas con metodologías que en un tiempo sirvieron para los talleres y academias que trabajaban para las cortes y luego para las elites burguesas o estatales cuando se produjo la revolución bolchevique y su contra revolución stalinista. La contracultura de vanguardia también generó una contra-academia que también funcionó en general en esos circuitos y del cual Andy Warhol fue quizás el paradigma que unió ese tipo de formación con la lógica de las industrias culturales y Josef Beuys el de estos ámbitos con la militancia de los movimientos contraculturales civiles, europeos post marxistas, en el ámbito de las artes visuales y la música de la industria cultural folklórica o pop, beat o rock en el campo musical de la post guerra.

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se empieza a pensar en una educación artística destinada a toda la población. Es modélico el artículo aparecido en el Correo de la Unesco en 1961, escrito por la artista y educadora estadounidense Dra d'Arcy Hayman, jefa por entonces de la novedosa sección dedicada a la Educación artística en la división de artes y letras de la UNESCO. El título del artículo es "*Arte como elemento de vida. Una experiencia que todos pueden y deben compartir*". En él se dimensiona el paradigma de la educación artística desde tres ópticas teóricas:

1. El concepto de libertad de Jean Paul Sartre
2. El de juego y placer vinculado al arte de Herberd Read
3. El de la síntesis de inteligencia y sensibilidad, basado en la diferencia entre fantasía y verdad objetiva, basado en el modelo de unicidad humana sintetizado por el zenbudismo y las filosofías orientales.

Los tiempos presentes nos permiten asistir a una verdadera transformación antropológica. Pierre Levy (2004.Prólogo) nos habla de un cambio de humanidad, a la que identifica como un nuevo nomadismo, que en vez de seguir rebaños sigue el devenir humano, a partir de un marco de incertidumbre y complejidad, al cual nos vinculamos y operamos desde estrategias de inteligencias, que en su caso denomina "inteligencia colectiva". Este cambio de época, tradicionalmente denominado como "sociedad del conocimiento" (Mateo 2006. 145-151) ya viene siendo analizado desde los años sesenta por pensadores como Peter Drucker, que en la década del noventa del siglo XX acuñó el concepto "post-capitalista", Manuel Castells "la era de la información", Daniel Bell "sociedad postindustrial", Zigmunt Bauman "modernidad líquida", etc., etc. Pero mientras que el enfoque sociológico y en general de las diversas ciencias sociales, se lo aborda desde una matriz socioeconómica, con marcos epistémicos y estructuras de pensamiento tradicionales de la modernidad occidental, son los pensadores como Levy, Serres , Morin , De Souza Santos y en líneas generales pensadores anclados en el campo de la filosofía y la educación, quienes han tomado cuenta de la dimensión del cambio y la necesidad de una transformación socio-institucional rotunda, que haga fundamento especial en la educación.

David Perkins (1997; 2009), Inés Aguerrondo (1996; 2009) enuncian el concepto de “escuela inteligente” para dar dimensión al modelo institucional educativo sobre el cuál operar y que implican transformaciones profundas, fundamentalmente en el marco del concepto de conocimiento y a partir de ello de educación en todos aspectos, fundamentalmente de la acepción de formación de los sujetos educativos (Elichiry.2014) (Argudia García y Perez Piñón. 2014) (Freire. 1997).

En el marco del concepto de conocimiento es fundamental la disolución del paradigma moderno y especialmente el positivista, que entiende la realidad como espejo en una relación sujeto-objeto y de la fiabilidad absoluta en la lógica tradicional, para incorporar el paradigma de la complejidad, donde se presenta el pensamiento como creación, la noción de “mundo” como representación y el conocimiento como una visión de mundo, como traducción en un marco de incertidumbre permanente.

Esta concepción habilita el concepto del conocimiento como comprensión y articulación, en donde opera fundamentalmente la noción de inteligencias (Gardner.1983 (2010), mente (Perkins.1981. 2009) saberes (Morin.1999) (De Souza Santos. 2014). Y es aquí donde “... El trabajo de la escuela se redefine superando el compromiso de enseñar a pensar por el compromiso de enseñar a pensar-para-saber-hacer...” y de pasar del “...adiestramiento de la memoria a la educación de la mente...”

Finalmente, en lo que respecta a la educación desde la acepción o dimensión de la formación del sujeto educativo, esta gestión del conocimiento en la educación (Aguerrondo.2009), implica cambios en el paradigma tradicional del sistema educativo en conjunto.

Desde el marco epistemológico se elimina el denominado “fascismo epistemológico” (De Souza Santos 2014) de la modernidad eurocéntrica, dando lugar a la prioridad de la práctica ya que “...la superioridad de un determinado saber deja de ser definida por el nivel de institucionalización y profesionalización de dicho saber para pasar a ser definida por su contribución pragmática a determinada práctica...”. Desde el concepto de sujeto educativo o pedagógico, se parte de una interrelación dialógica e intersubjetiva (Freire.1970) Gadamer (2000). (Habermas.1987), teniendo en cuenta que el sujeto se construye y construye el objeto de conocimiento, a partir de la selección de problemas y problemáticas, el aprendizaje permanente y la evaluación como retroalimentación, en el marco de un rol docente como facilitador y no como transmisor de conocimiento (Aguerrondo 2009)

Edgar Morín aboga por una reforma educativa que trascienda la división entre las distintas disciplinas y ayude a articular e integrar conocimientos. Para desarrollar este argumento el autor sostiene que en la educación que se les brinda a los jóvenes existen siete “puntos negros”. El primer punto refiere al problema de la enseñanza de conocimientos sin brindar una idea de qué es el conocimiento en sí. El segundo “punto negro” parte de la falta de lo que Morin define como el conocimiento pertinente y que se basa en que no basta con tener informaciones acumuladas, sino que es preciso aprender a aplicarlas y organizarlas en un contexto.

La identidad humana es la tercera de las lagunas, ya que no se enseña qué es el ser humano. El cuarto aspecto problemático de la educación tiene que ver con la globalización del mundo actual, en la que intervienen múltiples factores relacionados entre sí y que cambian cada vez a mayor velocidad. Ante esta situación acelerada y variable, es necesario enseñar la dificultad de entender el mundo, en su unidad y su diversidad. Otro de los denominados puntos negros de la educación es que se enseñan más certezas que incertidumbres. El sexto punto se basa en que a menudo no se enseña a comprender, a entender a la gente en sus razones, en su complejidad. Por último, Morin aboga por la enseñanza de una ética

individual, social y de la especie, íntimamente relacionadas y que deben enseñarse de manera integrada.

Desde esta perspectiva, es necesario dimensionar el papel que cumple lo estético en el proceso histórico-social contemporáneo de esta nueva humanidad. Si se toma como referencia al texto de Hans Ulrich Gumbrecht titulado *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir* (Gumbrecht Hans 2005) se encontrará que, en la contemporaneidad, la experiencia estética ha dejado de tener un carácter hermenéutico de construcción de significado de modo absoluto, para pasar a estar en una instancia de oscilación entre los que Gumbrecht denomina “efectos de presencia” y “efectos de significado”. Esta oscilación genera que muchas veces la comunicación deja de transmitir significados para generar presencias, desarrollando construcciones de subjetividades que escapan al modelo epistémico tradicional. Estas construcciones de subjetividad son performativas, en los dos sentidos de ese término: tanto como instalación de sentido, como legitimación de las condiciones objetivas del mundo (Aguilar. 2015.1). Esto hace que, en sociedades tan mediadas como las urbanas contemporáneas, estas operatorias de subjetivación co construyen la realidad social fuera la de la dicotomía moderna de realidad-ficción. Por tanto, tienen una dimensión comunicativa y epistémica, más allá del modelo moderno del concepto o significado.

Es en este sentido que la educación artística toma otra dimensión en la contemporaneidad, apuntando a enriquecer las capacidades de resolución de problemas o el pensamiento crítico, la comunicación o el aprender a aprender, que las epistemes de otras disciplinas no poseen y requieren en la interrelación con el mundo sociocultural y natural.

Por ejemplo, analizar una imagen virtual, requiere hoy día una interrelación disciplinar con las matemáticas en su lógica constructiva, como con la operatoria performativa en la construcción de subjetividad, diferente a modelos de belleza clásicos, que usaban lo matemático como imagen de la perfección o a marcos expresivos existenciales referidos al relato. La narración y más con su posibilidad de interacción se presenta como un estudio proyectivo, donde prima lo relacional y lo estadístico.

Las artes de la imagen, sonido, danza, escénica (como construcción de sucesos o acontecimientos) se manejan interdisciplinariamente en el mundo contemporáneo, para el diseño de simuladores de desarrollo científico, redes de información y construcción de subjetividad, vida artificial, tele inmersión, etc. Sin perder su función institucional moderna de pos guerras del siglo XX, vinculadas a la construcción de sentido desde la experiencia de lo lúdico, el placer y la libertad desde una perspectiva integrada de lo humano, la educación artística, estas dimensiones de la educación artística, deben estar presentes en pos de una dimensión epistémica de lo estético integrado a la vida contemporánea, dejando la enseñanza instrumental del arte, la de la formación de artistas o especialistas en el manejo de las disciplinas de la imagen, el sonido, la danza y la escena, en el marco de una formación específica, también integrada a la vida contemporánea.

REFERENCIAS

AdornoTheodor. (2004). Teoría estética. Madrid. Akal

Aguilar Hugo. 2007. Vol VII. Revista Borradores. Universidad Nacional Río Cuarto Córdoba Argentina. ISSN número 1851-4383.

Aliste, Enrique y Núñez, Andrés. 2015. Las fronteras del discurso geográfico: el tiempo y el espacio en la investigación social. Chungara, Revista de Antropología Chilena, Vol. 47, N°2, pp. 287-301.

Alonso Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva: Madrid.

Althusser Louis. (1982). Para un materialismo aleatorio. Madrid. Arena Libros. 2002

Borriaud Nicolás. (2006-2008). Estética relaciona. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

Brea, José Luis: (2003) *El tercer umbral - Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, [en línea],
<<http://www.uclm.es/profesorado/juanmancebo/descarga/docencia/movimientos/3umbral.pdf>>, [febrero de 2012]; capítulo “El tercer umbral”, pp. 4-24.

Catala, Joseph: (2006) “La imagen y la representación de la complejidad”, [en línea], en: *Jornadas L'educació a l'era digital*, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, <http://www.mmur.net/teenchannel/era_digital/ponencies/j-catala.htm>, [febrero de 2011].

Derrida Jacques. 1966. La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. Edición electrónica de [www.philosophia](http://www.philosophia.es). Escuela de Filosofía de la Universidad de ARCIS. 20/10/2012.

Elkins James. 2009. 148-173. *Un seminario sobre la teoría de la imagen. Revistas estudios visuales.net número 7. 132-173.* http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/09_elkins.pdf.
[10 de enero 2014](#)

Gadamer Hans. 1991 (1977). *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós: Buenos Aires.

Goodman, Nelson: (1978) *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Machado, 1995.

Levy, Pierre: (2004) *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, [en línea], traducción del libro homónimo -en francés- realizada por el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED) de Cuba con el auspicio de bvs, BIREME, OPS y OMS, <<http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligeniacolectiva.pdf>>; pp. 106-126 (100-117).

Levy, Pierre:(1995) *¿Qué es lo virtual?*, [en línea], Barcelona, Paidós, 1999; Introducción, capítulo 1 y epílogo, pp. 7-18 y 116-119,
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/90/documentos_actividades/levy-pierre-que-es-lo-virtual.PDF>, [febrero de 2010].

Lindón Alicia (2009). La construcción socio-espacial de la ciudad. Desde la perspectiva del sujeto-cuerpo y el sujeto sentimiento. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Martín-Barbero, Jesús. 1991. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Ed. G. Gili, México.

Marx. 1843. Crítica a la filosofía del derecho de Hegel. Periódico Deutsch. Franzo Sischen Jarbüscher.

Morin, Edgar: (1999) La epistemología de la complejidad en: *L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan; pp. 43-77. Disponible en red en:
<http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html> [febrero de 2010]. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

Morin, Edgar: (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, [en línea], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>>, [febrero de 2010].

Sanchez Daniel. 2013. Epistemología de las artes. E-Book. La Plata. Edulp.

Soja Edward. 2008. Post metrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Madrid. Traficantes de sueños.