
Experiencias, teorías y métodos para afrontar la educación e investigación artística de grado universitario. Desde el replanteamiento vanguardista hacia el contexto ‘transmoderno’

Experiences, theories and methods to face university-level artistic education and research. From the avant-garde reframing to the ‘transmodern’ context

Isusko Vivas Ziarrusta

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura, España

Resumen

La educación artística consolidada en niveles formativos, halla refrendo en presupuestos teórico-metodológicos de la modernidad y las vanguardias, además de ejemplos como la auto-expresión creativa y la interpretación de la cultura visual con aspectos denotativo-connotativos. No se trata tanto de negar del pasado sino de intersección e interjección ‘transmoderna’ (Rodríguez-Magda, 1989). Recambio de valores apoyado en re-configuraciones simbólicas, en consonancia con herencias educativas que pretenden rentabilidades socioculturales. Discusiones y críticas sobre el denostado academicismo provocaron posturas casi nuevamente ‘académicas’, junto con idearios cercanos a la profesionalización devenida de la industrialización y sus contrapuntos. Ámbito en el que, actualmente, se postula no tanto la ‘post’ sino la ‘transmodernidad’; entendida esta no como radical ruptura, sino como proceso intersticial que (de)/re-construye cultura ‘glocal’ (global-local/interconectada). Una de las problemáticas más discutidas e inclusive irresolutas que ha detentado la educación del arte en sus diversos grados de formación académica reglada ha sido la intrínseca relación con la propia práctica artística, escasamente ponderada de modo habitual. Desde que las denominadas Bellas Artes se introdujeron/integraron en los estudios universitarios con la conversión de las antiguas Escuelas Superiores en Facultades, hasta prácticamente la asunción de los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior sustentados en los conocidos ‘acuerdos de Bolonia’ implantados durante la primera década del siglo XXI; las trayectorias docentes y de investigación que se venían reconociendo en la educación del arte (Marín, De la Iglesia y Tolosa, 1998 y otros/as) parecen haberse trastocado de nuevo, debido a la implementación de metodologías como el Aprendizaje Activo-Cooperativo.

Palabras clave: Artes (plásticas), Educación artística, Investigación, Transmodernidad, Vanguardia.

Suggested citation:

Vivas Ziarrusta, I. (2018). Experiencias, teorías y métodos para afrontar la educación e investigación artística de grado universitario. Desde el replanteamiento vanguardista hacia el contexto ‘transmoderno’. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 212-220). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18575724>

Abstract

The artistic education consolidated in formative levels, finds endorsement in theoretical-methodological budgets of the modernity and the avant-garde, besides examples as the creative self-expression and the interpretation of the visual culture with denotative-connotative aspects. It is not so much about denying the past as it is about 'trans-modern' intersection and interjection (Rodríguez-Magda, 1989). Exchange of values supported by symbolic re-configurations, in line with educational legacies that claim socio-cultural returns. Discussions and criticisms about the reviled academicism led to positions almost 'academic' again, along with ideals close to the professionalization of industrialization and its counterpoints. Scope in which, at present, not so much the 'post' but the 'trans-modernity' is postulated; understood not as a radical rupture, but as an interstitial process that (de-)/ re-constructs 'glocal' (global-local/ interconnected) culture. One of the most discussed and even irresolute problems that art education has had in its various degrees of regulated academic education has been the intrinsic relationship with the artistic practice itself, scarcely weighted in a habitual way. Since the so-called Fine Arts were introduced/ integrated in university studies with the conversion of the former Higher Schools into Faculties, practically upholding the criteria of the European Higher Education Area supported by the well-known 'Bologna agreements' implemented during the first decade of the 21st century; the teaching and research trajectories that were recognized in the education of art (Marín, De la Iglesia and Tolosa, 1998 and others) seem to have been changed again, due to the implementation of methodologies such as Active-Cooperative Learning.

Keywords: Arts (plastic), Art-education, Research, Trans-modernity, Avant-garde.

La academia para el estudiante debe convertirse en un espacio para repensar y superar conocimientos estereotipados (Medardo, 2017, p.101)

Introducción y preámbulo de ubicación: escenarios cambiantes de efímeros pedestales para el arte

La educación artística consolidada en sucesivos niveles formativos tanto universitarios como no universitarios (primaria y secundaria), halla su refrendo en presupuestos teórico-metodológicos si no expresamente creados, sí redescubiertos, readaptados e intensamente modificados en la modernidad artística dilatada hasta las vanguardias. Discusiones y críticas sobre el denostado academicismo provocaron posturas casi idénticamente 'académicas', junto con idearios cercanos a la profesionalización devenida de la industrialización y sus contrapuntos, además de ejemplos como la auto-expresión creativa y la interpretación de la cultura visual con sus aspectos denotativo-connotativos.

No se trataría tanto de negar del pasado sino de una intersección e interjección 'transmoderna' (Rodríguez-Magda, 1989). No como radical ruptura, sino como proceso intersticial que (de)/ re-construye cultura de rango 'glocal' (global-local/ interconectada). Recambio de valores apoyado en re-configuraciones simbólicas, en consonancia con herencias educativas que pretenden rentabilidades socioculturales.

Curiosamente y apenas contra todo pronóstico, una idea a modo de hipótesis que hemos comenzado a vislumbrar con cierta claridad en este y otros trabajos, ha sido que a pesar de ese ímpetu por la educación artística del cual nos revistió la vanguardia, distintos objetivos a lo largo del siglo XX han conducido, efectivamente, a poder identificar, valorar aunque fuera epidérmicamente e incluso comprender y aceptar/ acoger las manifestaciones más universales del arte de vanguardia. No así, en cambio, a proseguir su estela formativa ni a garantizar un impulso decisivo –renovado– hacia sus postulados emancipadores para su reversión en el plano sociocultural; sino a otra senda de introspecciones o a lo sumo de interpretaciones estéticas de un cúmulo de imágenes que han sucumbido a la 'cultura de masas' de las sociedades definidas con el prefijo 'post'.

Varios materiales recopilados a continuación pueden servir como evidencias con el propósito u objetivo de contrastar esta idea de partida, mediante la alusión expositiva a conceptos y categorías utilizadas en los métodos cualitativos de análisis que conciernen a latitudes no excesivamente exóticas o muy alejadas de las 'geografías educativas' más reconocibles (el Estado Español, la Unión Europea o en todo caso el margen de manobra que permiten las diferencias en una cultura 'occidentalizada').

Así, una de las problemáticas mayores, más discutidas e inclusive irresolutas que ha detentado la educación del arte al menos en sus diversos niveles de la formación académica reglada ha sido la intrínseca relación con la propia práctica (praxis) artística, escasamente ponderada de modo habitual. Desde que las denominadas Bellas Artes se introdujeron/ integraron en los estudios universitarios (Ley General de Educación de 1970 y su desarrollo posterior, 1978) que posibilitó, entre otras cosas, la conversión de las antiguas Escuelas Superiores en Facultades (Hernández, 2006), hasta prácticamente la asunción de los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sustentados en los conocidos como 'acuerdos de Bolonia' e implantados durante la primera década del siglo XXI; las trayectorias docentes y de investigación que se venían reconociendo en la educación del arte (Marín, De la Iglesia y Tolosa, 1998 y otros/as) parecen haberse trastocado de nuevo. Ligera o más profundamente alteradas, o al menos puestas en cuestión debido a la implementación de metodologías y tretas aparentemente remozadas pero intuitivamente asumidas como el Aprendizaje Activo-Cooperativo Basado en Problemas, Casos y Proyectos.

Contexto en el que se apela una vez más a la necesidad de firmeza de los campos, temáticas y métodos de estudio que puedan solidificarse tectónicamente en tríadas específicas de creación-docencia-investigación, con una veraz vinculación con la práctica, de manera que el peso específico de ésta, genere inercias que impregnen las demás vertientes. Ello sin obligar a distanciarse de la propia acción artística que sería la praxis, adaptándose a otros campos disciplinares sobre todo del ámbito de las humanidades,

que pueden situarse más o menos equidistantes de las artes plásticas pero que a menudo gozan de espacios más reconocidos/ reconocibles y evaluables.

Unos desarrollos manifiestos de la educación en arte: breve historial de las transformaciones teórico-metodológicas inter-puestas

Se perfila un escenario en el que Hernández (2006), nos señala que desde esa época reciente del cambio de década, de siglo y de milenio (barrera del 2000) se han redactado más informes sobre análisis que afectan al binomio investigación-educación en arte. Alguno de ellos impulsado por la Unión Europea (*Research: in and through the Arts*, 2005), otros por organismos internacionales como UNESCO (*The impact of the arts in education: A global perspective on research*, 2005) o incluso desde el FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) también ese mismo año (Brea, 2004), con unos contenidos que varían mínimamente o que pueden ser intercambiables (con mayor o menor amplitud si se refiere a las artes plásticas o a las artes en general), pero con la mirada colocada en una 'inversión en el arte' para favorecer 'consumos críticos' así como la 'calidad', el 'desarrollo competitivo' y la 'sostenibilidad' del 'sector (creativo)'. Logros y desafíos que indudablemente tienen que ver con índices de impacto, homologaciones, 'calidades' cuantitativamente medidas y evaluaciones sujetas a unos paradigmas epistemológicos mucho más productivos que estéticos. Panorama en el que obviamente, caben las preguntas acerca de la cohabitación de la práctica artística como foco-base de la educación-formación con otros campos subsidiarios (afines pero no específicos del arte) que puedan ayudar-colaborar en los perfiles académicos requeridos pero sin suplantar los conocimientos de la experiencia práctica en arte y cómo todo esto puede marcar más retos de futuro profesionales, docentes e investigadores equitativamente repartidos.

Después de todo quedaría, lógicamente, interrogarnos por esa cierta 'ambigüedad' o 'indiferenciación' que en el arte resta entre las actividades propias de crear, investigar y enseñar –formar, educar, adiestrar, instruir– y la interrogante ora evitada ora parcialmente respondida, si en todas condiciones y circunstancias pueden ser avaladas dichas actividades para la generación de conocimiento 'reconocible' como tal en arte. Urgiría por lo tanto, prestar atención no ya a campos consolidados de gran raigambre y tradición sino "clarificar desde qué posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas se puede configurar la investigación sobre el campo de la experiencia artística" (Hernández, 2006, p.14). En este sentido, si desde el arte nos cuestionamos el empirismo y positivismo del método científico (con su dualista separación entre el 'observador' y lo 'observado') sí hemos de aceptar al menos como punto de partida de la discusión, que esas formas de la racionalidad científica tuvieron su auge en las áreas humanísticas hacia comienzos del siglo XX, hasta el punto de que la palabra sustantivada 'Ciencias' llegó a funcionar como prefijo de términos conceptuales compuestos como las propias Ciencias de la Educación

(Ciencias Humanas, Sociales, del Lenguaje...). Aunque las categorías en cierta manera perduren, una de las tareas de la postmodernidad o 'transmodernidad' ha sido poner en solfa sus significados cerrados hasta considerar en la actualidad como matriz para la obtención de un 'tipo' determinado de conocimiento (Eisner, 1998) pero no siempre determinante, reconociendo que siempre queda algún elemento inefable y difícil de escrutar, de desentrañar (incluso en la Ciencia con mayúsculas); dejando entreabierta la puerta del conocimiento hacia aquellos fenómenos –creativos– que favorezcan comprender y aprehender las estructuras de significado de las experiencias –por ejemplo estéticas.

Utopías y pragmáticas en el arte y la formación; puesta en valor no sujeta a inter-cambios ni 'transacciones' contextuales y/o 'culturales'

Sea como fuere, respecto a la terminología y nomenclatura de su definición, es obvio que en numerosas ocasiones se ha insistido cómo incluso a día de hoy, lo artístico en general y en particular lo que implica su formación y educación, hayan resultado corrientes, ideales y empeños variados con una –diríamos– más que acusada influencia actual en la 'cultura visual', se mantiene aún lejos de lo 'educativo' (en su concepción genérica universal) y de lo sociocultural en cuanto a impregnación tangible del arte, o al menos de un arte que deriva directamente de los postulados de la modernidad. Quizás intrínsecamente unidas a ello se encontrasen razones que, no tanto por menospreciadas o interrogadas, han dejado de transmitirse de unas generaciones a otras de educadores/as de arte. De hecho, "aunque siempre está implícito el acto de educar, no todo en el arte se puede enseñar, porque siempre será un campo amplio de reflexión y práctica transformadora" (Medardo, 2017, p.99). Precisamente la 'reflexión' como elemento de 'práctica transformadora' sería aquello directamente heredado de la entrecomillada 'revolución' vanguardista, planteada desde parámetros humanistas de una modernidad que durante la primera mitad del siglo XX alcanzaría su cénit (al menos en arte), donde la sensibilidad estética trabaja 'con' y 'por' el arte que se resuelve en su propia praxis pero con un –pretendido aunque no siempre alcanzado– compromiso social capaz de "generar procesos de intervención y transformación social y cultural" (Medardo, 2017, p.99). En lo cual, sin duda, abría vías a profesionalizarse pero no meramente una profesionalización 'per sé', sino a "cumplir una función que no es muy común como aquellas que forman parte del sistema globalizador imperante" (Medardo, 2017, p.99).

Para el autor que acabamos de citar, existe una situación que escasamente se logra articular de modo coherente en lo expresado hasta ahora ya que un poder omnívoro y exacerbado del sistema económico limita y no permite desarrollar en plenitud el ámbito –¿cultural?– y por ende mucho menos el artístico. Ello contrasta con una de las finalidades teleológicas de la postmodernidad, a saber: "definir un currículo objetivo que se enmarque en la realidad actual y obedezca a las reales necesidades de la sociedad e

lo educativo, vinculación, valoración y consumo del arte en sus distintas manifestaciones [...] con un perfil innovador y competitivo” (Medardo, 2017, p.100).

Lo cual se destinaría acaso más específicamente hacia unos posicionamientos asumidos por la enseñanza de índole universitaria, con unos pasos dirigidos a encauzar planes estratégicos –asimilados a los empresariales y administrativos– garantizando planificaciones integrales que se desplacen en lo académico, lo técnico y lo operativo (recuérdese la base de la tarea universitaria: investigación, docencia y gestión, en ese orden de factores), incluyendo equipamientos e infraestructuras eficientes para la ‘formación y conformación’ de profesionales. Se constata así que:

La realidad artística contemporánea genera una nueva actitud y retos frente a la diversidad de expresiones culturales asociadas al contexto socio-cultural en donde se evidencia que el producto artístico está planteado desde la libertad, espontaneidad y creatividad que implica haber superado destrezas para involucrarse en potenciar su autonomía planificando (bocetos), ejecución (trabajos –obras artísticas) y valoración (aporte socio-cultural) que son observadas al momento de materializarse en la creación de productos artísticos (Medardo, 2017, p.101).

Todo lo expuesto y resumido-sintetizado en este texto ha dado lugar a debates sobre formas, modos-maneras, significados, experiencias y legitimaciones, así como a un trasvase conceptual y terminológico muy proclive de la revisión categórica postmoderna, más lejos inclusive de su pretendida sistematización y rigurosidad. Y:

Por otra parte, la incorporación de las tecnologías vinculadas al ordenador ha hecho que la práctica artística mediada por tecnologías informáticas, adquiera un estatus de investigación [...] que, aunque necesita profundizar en algunos aspectos, como el del proceso de indagación, está haciendo que el medio se convierta en el garante (Hernández, 2006, p.22).

Comentarios finales a modo de aproximación conclusiva

Ante lo cual se abren diversas perspectivas liminalmente ‘encauzadoras’, como las nociones del marco fenomenológico que enfatiza lo hermenéutico para la experiencia artística (Hernández, 2006). Prácticas interpretativas que nos conducen a descubrir y describir estructuras de significado, experiencias ‘vitales’ que son re-interpretadas e interperadas terciando ‘textos’ (semióticos, de teoría crítica) y/o formas simbólico-iconográficas o históricas. Otro enfoque más constructivista aboga por la preeminencia de los significados construidos y re-construidos (producidos y re-producidos), igualmente desde las ‘experiencias vividas’ y que se caracterizan por una ontología relativista así como epistemología subjetivista y dialéctica. Recorridos alternativos mayormente orientados a la acción y centrados en la praxis del arte se defienden como ‘performativos’ y sujetos a las escrituras de la ‘narrativa autoetnográfica’, de forma que desplieguen dispositivos de ‘validación’ y contribuyan al saber ‘desde’ el arte en vez de ‘sobre’ el arte. No obstante, discutimos que soluciones como la de proponer una suerte de ‘auto-etnografía performativa’ (Hernández, 2006) sean útiles y convenientes para las implicaciones educativas del arte, al menos en todos los casos.

Antes bien, otros informes similares a los arriba mencionados como: *The Arts & Humanities Research Board* o *The Research Assessment Exercise* han pretendido clarificar certezas en el magma movedizo como la intuición de que la práctica como tal (se entiende como trabajo propio y subjetivo del taller de artista, sin marcos de referencia o contextualizaciones, ni resultados 'contrastables') no constituiría verdadera investigación de la cual emerge la formación, como ya lo defendieron en la época de las vanguardias artístico-históricas más ortodoxas. Aunque obviamente en este tipo de definiciones parciales, volveríamos nada menos que a los orígenes del problema, en una especie de rueda de movimiento continuo cuyas fricciones frenan y debilitan.

Del lado del/los actores, como de los/as investigadores/as, docentes y estudiantes, el necesario pensamiento creativo se sustenta en el 'levantamiento' o 'puesta en pie' que el arte materializa; esto es, iza materialmente, encarna; dando cuerpo desde la praxis en la que sí tercia, pero no tiene porqué aparecer en un primer plano ni lugar privilegiado, la generación y/o suscitación de parámetros discursivos. El seguimiento premeditado, permanente e individualizado que realiza el/la profesor/a (guía o tutor/a) es evidentemente un reto constante que retumba y cuyo eco ayuda a la toma de conciencia de esas herramientas y procedimientos para una puesta en pie técnica del producto de la acción artística en cuanto plástica-estética, potenciada en todo caso a lo largo del dilatado proceso de con-formación artística de personas, que no 'clientes' numerales.

Las vanguardias artísticas pronosticaron un arte 'salvífico' para la comunidad y la sociedad, mientras el propio 'arte' podría a su vez 'salvarse' mediante la renovación/modernización de las estructuras educativas bajo unos influjos revolucionarios respecto a lo académico vigente hasta entonces. El camino andado se truncó pero resurgió después de los destellos mortuorios del Holocausto en el paisaje del sueño americano redescubierto/ reinventado, por aquello que se llamó las 'segundas vanguardias' menos euro-centristas. A partir de ahí se ensayaron/ sucedieron múltiples paradigmas que más tuvieron que ver con los 'micro-relatos' fragmentarios fundadores de la postmodernidad. Vivimos una actualidad acumulativa de diversidades y divergencias que transitan hilos conductores históricos que no denuncian ni reniegan de ésta (como lo hizo la modernidad); ni cuestionan ni de-construyen totalmente como la postmodernidad, sino que más bien ahondan en el tránsito de períodos y épocas, albergando y/o rechazando cuestiones muy fundamentadas tanto en la entelequia de la tecno-ciencia (tecnocrática) como en la auto-censura de la corrección política, lo que afecta las esferas de la cultura pero básicamente de la educación, sobre el oleaje de una 'onda gravitacional' que más parece en ocasiones 'tras-moderna' que 'transmoderna'.

Referencias

Agirre, I. (2000). *Teoría y práctica en educación artística*. Pamplona-Iruñea, España: Nafarroako Unibertsitate Publikoa/ Universidad Pública de Navarra (UPNA).

- Brea, J. L. (2004). La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, Asociación Acción Paralela, 133-154.
- Borgdorff, H. (s/f.). *El debate sobre la investigación en las artes*. Holanda, Amsterdam School of the Arts.
- Echevarría, G. (2011). There is plenty of room at the bottom. En VV. AA. *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* (pp. 45-58), Barcelona, España: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: España y Ecuador, Paidós. (Original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and enhancement of educational practice*, Prentice Hall, Inc., 1990).
- Hernández, F. (2002). Repensar la educación de las artes visuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En VV. AA. *Conocimiento Educativo. Bases para un debate sobre la investigación artística* (pp. 9-33), Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia (Instituto Superior de Formación del profesorado).
- Lekerikabeaskoa, A., y Vivas, I. (2016). Sorkuntza artistikoa, heziketa eta ikerketaren arteko gatazka. Eskulturaren baitako gogoeta batzuk goi mailako arte-hezkuntzan erroturik (Crisis y fricciones entre creación artística, educación e investigación. Algunas reflexiones desde la escultura para la fundamentación de la educación artística de nivel superior). *Uztaro. Giza eta Gizarte Zientzien aldizkaria (Revista de Ciencias Sociales y Humanidades)*, 99, Udako Euskal Unibertsitatea (UEU, Universidad Vasca de Verano), 5-28.
- Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid, España: Síntesis.
- Marín, R., De Laiglesia, J. F., y Tolosa, J. L. (1998). *La investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Medardo, J. (2017). Educación <para> el arte. *Se acabó la tinta*, 3 (<<Artes Visuales>>), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), 99-101.
- Ramos, A. (2011-2012). Innovación o competencias contra el saber. *Fabrikart. Arte, tecnología, Industria, Sociedad*, 10 (Innovación), 202-213.
- Rodríguez-Magda, R. M. (1989). *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna*, Barcelona, España: Anthropos.
- Sauras, J. (2006). *La enseñanza del arte (tradición, academicismo, magisterio y modernidad formativa)*. Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza, Zaragoza (discurso de entrada).
- Vivas, I. (2007). Arte hezkuntza utopiaren eta pragmatismoaren artean (La educación artística entre la utopía y la pragmática). *Tantak*, 38, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 81-134.
- Vivas, I., y Lekerikabeaskoa, A. (2016). Arte-hezkuntzaren kezkak eta arazoak gizarte-ko kultur entretenigarritasunetik haratago. Eskulturak baimentzen digun ikuskeraren ekarpena unibertsitateko irakaskuntzan (Preocupaciones y problemáticas de la educación artística más allá del entretenimiento sociocultural. Una aportación desde la perspectiva de la escultura a la enseñanza universitaria), *Tantak*, 28 (2), Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 175-206.

VV. AA. (varios/as autores/as) (2011). *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*, Barcelona, España: Museo de Arte contemporáneo de Barcelona (MACBA), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Isusko Vivas Ziarrusta. Dedicado durante dos décadas a la docencia universitaria e investigación académica, en las que ha ocupado diversos puestos de PDI en la Escuela de Magisterio y Formación de Profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. En la actualidad es profesor permanente (Agregado) del Departamento de Escultura en la Facultad de Bellas Artes (UPV/EHU). Miembro de Grupos Consolidados (Acreditados) del Sistema Universitario (Gobierno Vasco) y de Proyectos I+D+i (MINECO), desarrollados en disciplinas afines a las artes y humanidades. Doctor por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Licenciado en Antropología por la UNED.
