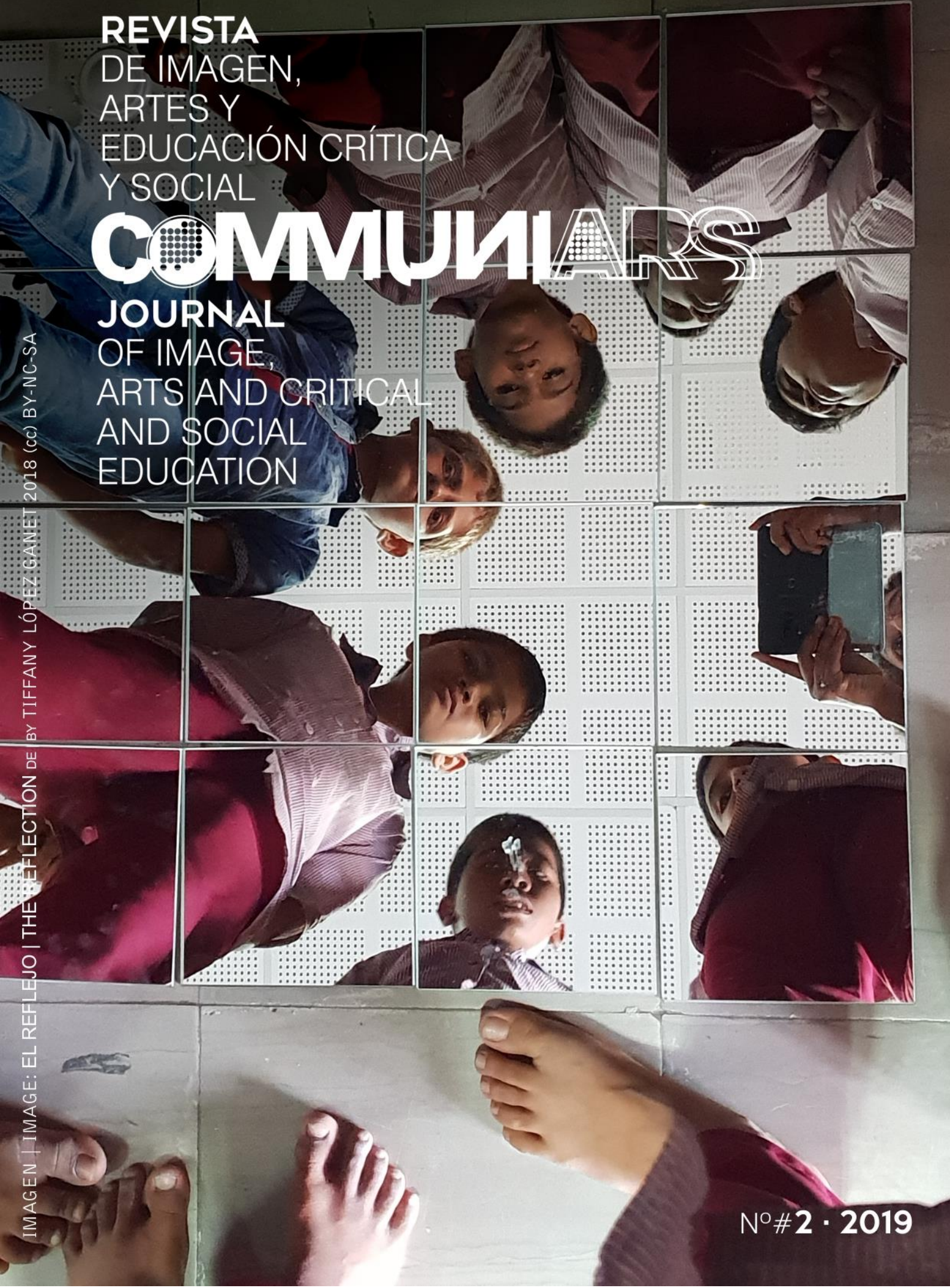


REVISTA
DE IMAGEN,
ARTES Y
EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

COMMUNIARS

JOURNAL
OF IMAGE,
ARTS AND CRITICAL
AND SOCIAL
EDUCATION

IMAGEN | IMAGE: EL REFLEJO | THE REFLECTION | BY TIFFANY LÓPEZ GANET 2018 (cc) BY-NC-SA



COMMUNIARS

REVISTA DE IMAGEN, ARTES Y EDUCACIÓN CRÍTICA Y SOCIAL. | JOURNAL OF IMAGE, ARTS AND CRITICAL AND SOCIAL EDUCATION #2. 2019

ISSN-e: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Open acces journal edited by:

Colectivo Communiars | Communiars group

Editada por Universidad de Sevilla | University of Seville

Apoiada por | Apoiado por | Supported by Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual y Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias de la Educación (Dpto. Educación Artística). Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla. España.

EQUIPO EDITORIAL | EDITORS

Coordinación general | General coordination

Colectivo Communiars | Communiars Group

Dirección | Editor in chief

Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Editores asociados | Associate editors

Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.

Ana Maeso Broncano. Universidad de Almería. España.

José María Mesías Lema. Universidade da Coruña. España.

Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.

Consejo asesor de redacción para el N° 2 de la revista | Editorial board for No. 2 of journal

Juan Carlos Arañó Gisbert. Universidad de Sevilla. España.

Francisco Aznar Vallejo. Universidad de la Laguna. España.

Rosario Gutiérrez Pérez. Universidad de Málaga. España.

Carlos Plasencia Climent. Universitat Politècnica de València. España.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: revistacommuniars@gmail.com



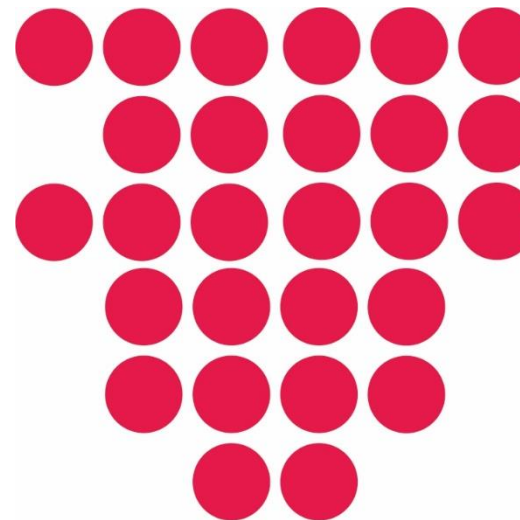
Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita.

«Critical educators argue that we have responsibility not only for how we act individually in society but also for the system in which we participate and within which our subjectivities are fashioned in conditions not of our making. Critical theorists put forward what might be labeled pedagogical surrealism: They attempt to make the strange familiar and the familiar strange».

Peter McLaren, 2015

p.79

McLaren, P. (2015). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.*
New York: Routledge.



Comité asesor científico | Scientific advisory committee

Peter McLaren. University of Chapman. EE.UU.
Ana Mae Barbosa. Universidade de São Paulo. Brasil.
Teresa Eça. University of Évora. Portugal.
John Steers. Roehampton University. Reino Unido.
Kerry Freedman. Northern Illinois University. EE.UU.
Petar Jandrić. University of Applied Sciences in Zagreb. Croacia.
Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V. Francia.
Roberto Aparici. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.
Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suiza.
María Valdez. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
Zacarías Calzado Almodóvar. Universidad de Extremadura. España.
Ángeles Saura Pérez. Universidad Autónoma de Madrid. España.
Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.
Francisco Maeso Rubio. Universidad de Granada. España.
Ricard Huerta. Universitat de València. España.
Lidia Cáliz Vallecillo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.
María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén. España.
Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I. España.
Sergio Villalba Jiménez. Universidad de Sevilla. España.
Cristina Portugal. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.
Alicia Mercedes Guzmán. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
Lilian Amaral. Universidade Federal de Goiás. Brasil.
Sidiney Peterson Ferreira de Lima. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" | UNESP. Brasil.
Beatriz González. Ministerio de las Culturas. Chile.
Núria Rajadell. Universitat de Barcelona. España.
Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes. Argentina.
José Luis Crespo Fajardo. Universidad de Cuenca. Ecuador.

Consejo de revisores para el N° 2 de la revista | Reviewers board for No. 2 of journal

Juan Román Benticuaga. Universidad de Huelva. España
Ana Tirado de la Chica. Universidad de Jaén. España.
Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla. España.
Rocío Luque Magañas. Universidad de Málaga. España.
Juan Carlos Arañó Gisbert. Universidad de Sevilla. España.

NÚMERO // 2

PRESENTACIÓN	06
ARTÍCULOS	10
Ciencia postdigital y educación PETAR JANDRIĆ, JEREMY KNOX, TINA BESLEY, THOMAS RYBERG, JUHA SUORANTA Y SARAH HAYES	11
Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte DIEGO LUNA	22
Estilo de gestión femenina: estudio de caso de las mujeres Bunker AMPARO ALONSO SANZ	31
Neuroestética aplicada o cómo actúa la Teoría de la mente ligada a la presencia de una posible prosodia artística: <i>belkitsch</i> JUAN JOSÉ MORA GALEOTE	57
Tenemos derecho. Una experiencia educativa intercentros sobre la necesidad de aprender a valorar lo valioso XOSE CABIDO PÉREZ, MAIUCA CORTÓN TESOURO Y ALICIA NIMO LIBOREIRO	73
Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA	88
La experiencia estética popular: elementos para la acción descolonial INÉS PÉREZ WILKE	98
El profesor de educación artística en secundaria ante los retos y desafíos de la contemporaneidad FRANCISCO M. REINA GARCÍA	116
ZONA REMIX REMIX ZONE	124
Asaltando la solidaridad, privatizando la educación NOAM CHOMSKY	125
SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL	129
El reflejo TIFFANY LÓPEZ GANET	130
28, 4, 2 JULIA MAÑERO CONTRERAS	133
La educación prohibida EULAM PRODUCCIONES	135
NORMAS DE PUBLICACIÓN AUTHOR GUIDELINES	138

PRESENTACIÓN



PRESENTACIÓN

Esperanza como práctica pedagógica

Y me parece que el entusiasmo anuda una de las dificultades del mundo actual cuando hablamos de las formas de movilización creativa, dependencia y conflicto contemporáneos. Me refiero no solo a aquellas potencias derivadas de habitar un mundo conectado, mediado por pantallas y por la posibilidad constante de crear y compartir fragmentos de vida, sino también a la búsqueda de la hiperactividad con todo tipo de estrategias apoyadas en la motivación y mantenedoras de la ansiedad productiva de quien teme o se resiste (no está claro) a dejar tiempos vacíos entre sus prácticas.

REMEDIOS ZAFRA, 2017

El segundo número de la revista *Communiars* viene marcado por el *zeitgeist* coyuntural de un presente social que parece tejido desde la desesperanza cultural de las alternativas políticas que se muestran impotentes para urdir y ofrecer dinámicas hegemónicas de subversión y reversión políticas a la gubernamentalidad global que nos atraviesa desde Estados Unidos a Francia, desde Brasil a España, desde un etcétera a otro, desde Norte a Sur.

La acción política económica del siglo XXI puso a funcionar el *pathos* como dimensión productiva impregnando así la praxis política social. El *pathos* en ese sentido aristotélico, ese uso del sentimiento humano que moldea el juicio. La búsqueda incesante de espacios inmateriales que enajenar y de los que extraer su plusvalía ya es obsceno, y la mercantilización de los sentimientos hizo que la marea llegara hasta la acción entusiasta del individuo por su medra social. El *entusiasmo* era aquel refugio para la subversión y la reversión de políticas injustas. El entusiasmo para *reconstruirnos a nosotros mismos* fue enajenado. Un escenario desolador. Fagocitar el contrapoder es la meta final de la acción política del neoliberalismo cultural. Sin embargo, la estrategia de cosificación avanza, no queda ahí: la negatividad y desesperanza no es un terreno nuevo que mercantilizar, es precisamente el contexto donde *nos* quieren ubicar para la inacción y la conformidad. La decepción y el pesimismo también fueron cosificados (antes que el entusiasmo), es la pose preferida para el sujeto social que se enfrenta al dominio cultural capitalista y donde nos quieren los promotores del mismo: no imaginar una opción de cambio. Más peligroso que un entusiasta cultural emerge el desesperanzado social, lacra creativa a combatir en la nueva década venidera. Sin contradecir el pensamiento de Zafra, sino apoyándonos en su profundidad y alerta, hemos de convencernos de que la esperanza no es una opción de cambio, es el imperativo social e histórico, como señalaba Freire. No es terquedad, es necesidad colectiva para rearmar tiempos y espacios de acción política (contra)cultural y pedagógica.



Communiars procura seguir una senda de siembra temática inspiradora para ese progreso, a partir de la reflexión performática educativa. En este segundo número se cuenta con la participación plural e internacional de docentes, investigadores e investigadoras que promueven un pensamiento en alerta y acción. En la *sección de artículos* leeremos textos de diferentes autores:

Petar Jandrić (Zagreb University of Applied Sciences, Croacia), **Jeremy Knox** (University Of Edinburgh, Reino Unido), **Tina Besley** (Beijing Normal University, China), **Thomas Ryberg** (Aalborg University, Dinamarca), **Juha Suoranta** (University of Tampere, Finlandia) y **Sarah Hayes** (University of Wolverhampton, Reino Unido) promueven una reflexión sobre el concepto de ciencia postdigital y sus relaciones educativas. Un texto iniciático de los vínculos pedagógicos que emanan del concepto postdigital. Contamos con el permiso de traducción en exclusiva de un texto procedente de la publicación *Educational Philosophy and Theory*, de la prestigiosa editorial *Routledge, Taylor y Francis*, y es un honor contar en nuestras páginas con la reflexión de este excelente grupo de intelectuales.

Diego Luna (Universidad de Sevilla, España) desarrolla una propuesta que aborda la educación de la mirada y su incardinación en el contexto conremporáneo.

Amparo Alonso Sanz (Universitat de València, España) propone un estudio vinculado a la gestión transcultural y un enfoque feminista en busca de narrativas alternativas al estilo femenino.

Juan José Mora Galeote (Universidad de Granada, España) desarrolla su análisis a través de la relación entre conceptos de vanguardia científica como neuroestética y neurociencia cognitiva y su intersección con la acción estética kitsch.

Xose Cabido Pérez (IES *Plurilingüe Fontexería*, A Coruña, España), **Maiuca Cortón Tesouro** (IES *Felipe de Castro*, A Coruña, España) y **Alicia Nimo Liboreiro** (IES *Plurilingüe Pepe de Xan Baña*, A Coruña, España), se centran en una experiencia intercentro que pone de manifiesto la necesidad de implementar dinámicas democráticas y pedagogías desobedientes ante la naturalización de la desigualdad y la injusticia.

José Eugenio Rubilar Medina (Universitat de Barcelona, España) subraya que su texto se ubica en las resonancias de una indagación que exploró el repertorio visual de niñas y niños chilenos de educación infantil en un contexto de ruralidad a partir del despliegue experiencial perceptual y sensorial háptico.

Inés Pérez Wilke (Universidad Nacional Experimental de las Artes, Venezuela) presenta claves emergentes de la producción popular en el campo cultural que prefiguran elementos para pensar una estética descolonial.

Francisco M. Reina García (IES *Velázquez*, Sevilla, España) se centra en los retos y desafíos presentes e inmediatos que mantiene la educación visual y artística dentro del contexto educativo de la enseñanza secundaria.

Dentro del apartado *zona Remix*, un espacio dedicado a la revisitación y compartición de propuestas ya existentes, que por su simbolismo o calidad merecen la pena *copiar, remezclar y compartir*, proponemos unas líneas abiertas y reflexivas del prestigioso filósofo **Noam**

Chomsky (MIT, USA), dedicadas a la reflexión sobre el asalto a la solidaridad desde la privatización educativa.

La última sección, *Pensamiento [audio]visual*, **Tiffany López Ganet** (Universidad de Granada, España) nos ofrece una imagen ubicada en el contexto educativo artístico del proyecto de cooperación internacional *Educación Artística y desarrollo humano*, llevado a cabo en la región de Anantapur, India. Otra de las instantáneas visuales que propone esta sección viene de la mano y mirada de **Julia Mañero Contreras** (Universidad de Sevilla), una obra que visualiza las tensiones del pasado de la guerra fría y su revisitación en clave contemporánea. Finalmente, se reseña el documental *La educación prohibida*, un trabajo producido por **Eulam**, un documental argentino que reflexiona sobre prácticas educativas no convencionales desarrolladas en países de Iberoamérica y España.

Como no podía ser de otra manera, como cierre de esta presentación de número, damos las gracias a todos sus autores y autoras por su participación, compromiso y análisis investigador en favor de la comunidad educativa artística. *Omnia sunt communia*.

Carlos Escaño. Director de la revista *Communiars*



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

ARTÍCULOS



Ciencia postdigital y educación

Postdigital science and education

PETAR JANDRIĆ | petar.jandric@tvz.hr
ZAGREB UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES | CROACIA

JEREMY KNOX | jeremy.knox@ed.ac.uk
UNIVERSITY OF EDINBURGH | REINO UNIDO

TINA BESLEY | tbesley@bnu.edu.cn
BEIJING NORMAL UNIVERISTY | CHINA

THOMAS RYBERG | ryberg@hum.aau.dk
AALBORG UNIVERSITY | DINAMARCA

JUHA SUORANTA | juha.suoranta@gmail.com
UNIVERSITY OF TAMPERE | FINLANDIA

SARAH HAYES | Sarah.Hayes@wlv.ac.uk
UNIVERSITY OF WOLVERHAMPTON | REINO UNIDO

Texto original: Petar Jandrić, Jeremy Knox, Tina Besley, Thomas Ryberg, Juha Suoranta y Sarah Hayes (2018). Postdigital science and education, *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893-899. DOI: 10.1080/00131857.2018.1454000

© 2018 Philosophy of Education Society of Australasia. La traducción del artículo ha sido realizada con el permiso de los propietarios del copyright y conserva la misma naturaleza.

NOTA LEGAL DE TAYLOR y FRANCIS :

Artículo con © *copyright*, con permiso de publicación de forma gratuita en la revista *Communiars* bajo las siguientes condiciones: El permiso se concede únicamente para el uso electrónico no exclusivo de los derechos en idioma español; se debe solicitar permiso para cualquier otro uso. Los derechos electrónicos no permiten que nuestros artículos se vendan como un capítulo individual. Este permiso no cubre ningún trabajo de terceros con derechos de autor que pueda aparecer en el material solicitado. Este permiso no cubre los casos en los que el material de Taylor y Francis consista en más del 20% de su nuevo trabajo. Debe incluirse el reconocimiento completo con el título del artículo, el autor, el título completo de la revista y los derechos de autor. Philosophy of Education Society of Australasia reimpreso con permiso de Taylor y Francis Ltd, <http://www.tandfonline.com> en nombre de Philosophy of Education Society of Australasia. No se pueden hacer alteraciones a nuestro trabajo sin consentimiento por escrito. Esta licencia no cubre el contenido de Taylor y Francis que está siendo reeditado en un programa de publicación personalizado o en una base de datos.



LEGAL NOTE OF TAYLOR y FRANCIS :

Article with © copyright, with permission to publish free of charge in *Communiars* journal under the following conditions: Permission is granted for non-exclusive Spanish language rights electronic usage only, permission must be sought for any further use. Electronic rights does not allow our articles to be sold as an individual chapter. This permission does not cover any third party copyrighted work which may appear in the material requested. This permission does not cover cases in which Taylor y Francis material consists of more than 20% of your new work. Full acknowledgement must be included showing article title, author, full Journal title, copyright ©. Philosophy of Education Society of Australasia reprinted by permission of Taylor y Francis Ltd, <http://www.tandfonline.com> on behalf of Philosophy of Education Society of Australasia. No alterations may be made to our work without written consent. This license does not cover Taylor y Francis content being republished in a custom publishing program or database.

Enlace del artículo original: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

Traducción de artículo:

Julia Mañero Contreras | julmancon@gmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 1 de diciembre de 2018 | Aceptado: 11 de diciembre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>

Cómo citar este artículo:

Petar Jandrić, Jeremy Knox, Tina Besley, Thomas Ryberg, Juha Suoranta y Sarah Hayes (2019). Postdigital science and education, Educational Philosophy and Theory. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,2, 11-21.

Ciencia postdigital y educación

Hemos dejado de pertenecer a un mundo donde la tecnología digital y los medios de comunicación están separados, son virtuales o ‘ajenos’ a una vida social y ‘natural’ humana. Este hecho ha inspirado el surgimiento de un nuevo concepto – ‘lo postdigital’ - el cuál lentamente pero de manera constante está ganando atracción en un amplio rango de disciplinas incluyendo, pero no limitado, a las artes (Bishop, Gansing, Parikka, y Wilk, 2017; Monoskop, 2018), la música (Cascone, 2000), la arquitectura (Spiller, 2009), las humanidades (Hall, 2013; Tabbi, en prensa), ciencias (sociales) (Taffel, 2016), y en muchas otras inter-, trans-, y post-disciplinas entre ellas (Berry y Dieter, 2015). A través de está investigación el término postdigital está paulatinamente asentándose en el discurso académico. El Centro de Investigación en Educación Digital de la Universidad de Edimburgo está considerando seriamente renombrarse hacia lo postdigital (Bayne y Jandrić, 2017, p. 204, ver también Jandrić, 2017, p. 201); la Universidad de Coventry recientemente ha fundado el Centro para las Culturas Postdigitales (Coventry University, 2018); los autores de este editorial son editores de la próxima revista de Ciencia Postdigital y Educación¹.

Publicado en la influyente revista Wired, el artículo de ‘Beyond Digital’ de Nicholas Negroponte es una gran fuente de inspiración para el creciente cuerpo de la investigación postdigital y en el cual se reivindica lo siguiente: “Afrontadlo, la revolución digital ha terminado” (Negroponte, 1998). Esto no significa que lo digital no sea importante. Sin embargo, continua Negroponte, ‘en su forma literal, la tecnología ya empieza a darse por

sentada, y su connotación se convertirá en el compost comercial y cultural del mañana para nuevas ideas'. Al igual que el aire y el agua potable, el hecho de ser digital sólo se notará por su ausencia, no por su presencia" (Negroponte, 1998). En la misma línea, Florian Cramer indica: "lo post-digital" describe un enfoque a los medios digitales que no continúa buscando innovación técnica o mejora, pero considera la digitalización como 'algo que ya ha ocurrido y que podría ser ampliamente reconfigurado' (Cramer, 2013, ver también Cramer, 2015). En 2013, un amplio grupo de investigadores en transmediale Berlín ha sometido el término a un extenso proceso de revisión por pares el cual ha resultado en una definición de trabajo común:

Lo post-digital, una vez entendido como una reflexión crítica de 'digital' inmaterialismo estético, ahora describe la caótico y condición paradójica del arte y los medios después de la revolución de las tecnologías digitales. Lo 'post-digital' tampoco reconoce la distinción entre los 'antiguos' y 'nuevos' medios, ni una afirmación ideológica de uno o lo otro. Fusiona lo 'antiguo' y lo 'nuevo', aplicando a menudo la experimentación cultural en red a tecnologías analógicas que re-investiga y reutiliza. Tiende a focalizarse más en lo experimental que en lo conceptual. Busca una agencia DIY (Do It Yourself) apartada de la ideología totalitaria e innovadora y la creación de redes a partir del gran capitalismo de datos. Al mismo tiempo, ya se ha comercializado. (Andersen, Cox y Papadopoulos, 2014)

Uno de los primeros libros que trata explícitamente el concepto de postdigital, es de Robert Pepperell y Michael Punt; *La Membrana Postdigital: Imaginación, Tecnología y Deseo* (2000) e introduce otra definición útil. Para Pepperell y Punt, 'el término Postdigital tiene la intención de reconocer el estado actual de la tecnología al tiempo que rechaza el cambio conceptual implícito en la "revolución digital", un cambio aparentemente tan abrupto como la "lógica de encendido/apagado" "cero/uno de las máquinas que ahora impregnan nuestra vida cotidiana' (2000, p. 2). Esta definición se focaliza en la diferencia entre la naturaleza continua de la existencia biológica y la naturaleza discreta (encendido/apagado) de la tecnología digital. De esta manera, está fuertemente conectado con el posthumanismo del ciberfeminismo de Donna Haraway (1985/1991), 'la deconstrucción del sujeto humanista liberal' de Katherine Hayles (Pötzsch y Hayles, 2014, p. 95) y sus raíces ciberpunks como las de *Neuromancia* de William Gibson (Gibson, 1984). Esta visión hacia el reto postdigital es particularmente visible en los campos como la educación online (Knox, 2016) y el aprendizaje en red (Jones, Ryberg, y de Laat, 2015), y en preguntas tales como (físicas) identidad (Besley, 2010; Davidsen y Ryberg, 2017; Hayes, 2017), (humano y organizacional) creatividad (Besley y Peters, 2013) y las relaciones entre la tecnología (digital) y los agentes humanos (Hayes, 2015).

La definición de Pepperell y Punt sobre el término postdigital captura algunos aspectos de nuestros momentos históricos donde la centenaria primacía de la física, que ha alcanzado su punto álgido en lo digital, da paso ahora a la biología. Según Dyson,

Ha llegado a ser parte de la sabiduría colectiva decir que el paso siglo XX era el siglo de la física y el siglo XXI será el siglo de la biología. Dos hechos del próximo siglo que son aceptados por casi todos. La biología es ahora más grande que la física, medidas según el tamaño de las inversiones, el tamaño de la fuerza laboral, o por el rendimiento de los descubrimientos mayores; y la biología seguirá siendo probablemente la parte más importante de la ciencia a lo largo del siglo XXI. La biología es también más importante que la física medida por sus consecuencias económicas, por sus implicaciones éticas y por sus efectos en el bienestar humano. (Dyson, 2007)

Si bien esto puede sonar plausible, el biotecnólogo Craig Venter muestra que la cuestión no es la lucha entre la física / lo digital y la biología / lo analógico. Según Venter,

En realidad, estamos comenzando en un nuevo punto: hemos estado digitalizando la biología y ahora intentamos pasar de ese código digital a una nueva fase biológica con el diseño y sintetización de la vida. Así que hemos estado siempre intentado responder a grandes preguntas. '¿Qué es la vida?' es algo que creo que muchos biólogos han intentado comprender en varios niveles. Hemos intentado varios enfoques reduciéndolos a componentes mínimos. Lo hemos estado digitalizando durante casi 20 años. Cuando secuenciamos el genoma humano, pasaba del mundo analógico de la biología al mundo digital del ordenador. Ahora estamos tratando de preguntarnos: ¿podemos regenerar la vida, o podemos crear nueva vida, a partir de este universo digital? (Venter, 2008)

El reto de digitalizar la biología es técnico y científico. Con unas preguntas éticas emergentes tales como si deberíamos permitir los derechos humanos del genoma y con cambios emergentes en la estructura de la investigación científica incluyendo las incursiones de los datos masivos o macrodatos y los algoritmos, el reto post-digital es también profundo a nivel económico y político. Por lo tanto, Michael Peters desarrolla la noción del capitalismo bio-informacional como 'la forma emergente de la cuarta o quinta generación del capitalismo basado en las inversiones y las devoluciones de estas nuevas bio-industrias: después de los capitalismos mercantil, industrial y de conocimiento', que se 'basa en un código auto-organizado y auto-replicante que aprovecha tanto los resultados de las revoluciones de la información como de las nuevas revoluciones de la biología y los une en una poderosa alianza que mejora y fortalece o refuerza el uno al otro' (Peters, 2012, p. 2). El capitalismo bio-informacional es simultáneamente físico (digital) y biológico (no-digital) (ver también Pierce, 2013). Produciendo profundos problemas éticos y epistémicos como la inmortalidad digital (ver Savin-Baden, Burden, y Taylor, 2017), por lo tanto, es postdigital.

Incluso desde una perspectiva general e incompleta de nuestra literatura, parece intuitivo que el concepto de postdigital parece capturar adecuadamente la existencia humana contemporánea (ver Taffel, 2016, para una visión en conjunto detallada de varias perspectivas de lo postdigital). En estos días, sin embargo, estamos un poco cansados de varios conceptos posteriores, y con razón. En las sociedades post-industriales caracterizadas por la abundancia de bienes de consumo 'no hemos abandonado en absoluto la era de las chimeneas de la producción industrial'. (McLaren y Jandrić, 2014, p. 807, ver también Jandrić, 2017, p. 161). Inmediatamente después de su publicación, el famoso 'el fin de la historia' de Francis Fukuyama (Fukuyama, 1992) ha sido identificado como una construcción ideológica dirigida por la perpetuación interminable del capitalismo (Cox, 2014). El postmodernismo por todas sus tempranas promesas, ha fracasado en conseguir la promesa de superar al modernismo (Peters, 2011). Una línea similar de crítica puede ser aplicada fácilmente a los postdigital (ver Cox, 2014). ¿Por qué inventar un nuevo término cuando no realiza una clara ruptura de las teorías existentes? En respuesta a la crítica de Cox sin embargo, Cramer afirma que el postdentro del postdigital debería ser comprendido de manera diferente. Según Cramer,

El término 'post-digital' puede ser definido de forma más pragmática y significativa dentro de la cultura popular y los marcos de referencias coloquiales. Esto se aplica al prefijo 'post' y al mismo tiempo a la noción de 'digital'. El prefijo 'post' no debería ser entendido aquí bajo el mismo sentido que postmodernismo y post-historia, sino más bien en el sentido del post-punk (una continuación de la cultura punk en formas que de alguna manera siguen siendo punk,

pero también más allá del punk); post-comunismo (como la realidad socio-política actual en los países del antiguo bloque del Este); post-feminismo (como una continuación críticamente revisada del feminismo, con fronteras borrosas en relación con el feminismo "tradicional", sin fijar); postcolonialismo...y, en menor medida, post-apocalíptico (un mundo en el que el apocalipsis no ha terminado, sino que ha pasado de un punto de ruptura discreto a una condición continua —en términos heideggerianos, de Ereignis a Being— y con una iconografía popular contemporánea iniciada por las películas de Mad Max en los años ochenta). (Cramer, 2015, p. 14)

En el capítulo citado a menudo '¿Qué es "Post-digital"?' Cramer popularmente describe Postdigital 'como un término que apesta pero que es útil' (Cramer, 2015, p. 13).

Quizás debamos volver a las teorías del 'posthumanismo' discutidas previamente para comprender las dimensiones críticas del prefijo 'post-'. También precavido con los 'posts', Nel Badmington describe 'posthumanismo' como 'una taquigrafía conveniente para una crisis general en algo "nosotros" debemos llamar indefectiblemente "humanismo" (2000, p. 2). Así como el humanismo podría haber sido considerado como una especie de calamidad, también podríamos ver que lo 'digital' está pasando por una situación similar. La visión utópica de gratuito, abierto y de comunidad consensuada que caracterizaba en sus inicios a la web parece bastante distante en el clima contemporáneo de poderosas corporaciones de Internet que evitan impuestos, la injerencia política en los medios sociales, el retoque algorítmico de los flujos de medios "personales" y los efectos ambientales de los datos almacenamiento y procesamiento. En la era de la 'post-verdad' (¡si, otra 'post'!) (ver Peters, Rider, Hyvönen, y Besley, 2018) el brillo de la eficiencia, la productividad y la objetividad que una vez pareció caracterizar a lo digital se ha visto empañada por revelaciones de parcialidad, discriminación y desigualdad.

Los amplios problemas sociales para los cuales Silicon Valley ofreció soluciones escurridizas y sencillas fueron quizás demasiado simplistas para comenzar (ver Morozov, 2013), mientras las 'revoluciones' prometidas por los datos masivos y los algoritmos a menudo tendieron a reproducir sus propios y determinados prejuicios (ver, por ejemplo, O'Neil, 2016). Hay una preocupación concreta y creciente acerca de la influencia de lo digital en términos sociales y materiales, que se posiciona en contra de la tendencia a verlo como 'virtual', etéreo, y sin consecuencias 'reales', tal vez captada eficazmente por la conferencia de este año sobre 'Equidad, Rendición de Cuentas y Transparencia'², centrada en la comprensión de las dimensiones éticas y morales de los sistemas socio-técnicos. Existe por lo tanto un significado adicional y preciado conectado al 'post' de postdigital: un 'tener en cuenta' de lo digital que busca mirar más allá de las promesas de las eficiencias instrumentales, no aclamando su final, pero sobretodo establecer una comprensión crítica de una influencia muy real de estas tecnologías ya que están penetrando cada vez más en la sociedad.

El término postdigital es difícil de definir: desastroso; impredecible; digital y analógico; tecnológico y no-tecnológico; biológico e informacional. Lo postdigital es tanto una ruptura con nuestras teorías existentes como con su continuación. Sin embargo, tal desorden parece ser inherente a la condición humana contemporánea. Por ejemplo, la actual crisis (académica) de publicar resultados de los desastres en las relaciones entre la comprensión pre-digital de la propiedad intelectual y las formas digitales de crear y diseminar contenidos (Peters et al., 2016). El reto bien documentado de la mercantilización de la educación no está causada por las tecnologías digitales, sino por sus aspectos principales (incluyendo, pero no limitándose a

las evaluaciones automáticas) No puede ser concebido sin tecnologías digitales (Hayes y Bartholomew, 2015; Peters, Besley, y Araya, 2013; Peters y Jandrić, 2018). El reto postdigital plantea una importante pregunta epistémica (Suoranta y Vadén, 2010); éstas son particularmente visibles en el campo de los grandes datos y los estudios algorítmicos, y la perspectiva asociada del aprendizaje en red, que apenas ha comenzado a evaluar los resultados y las consecuencias individuales y sociales del mestizaje de la actividad humana y no humana y la capacidad de distinguir claramente entre los dos (Jandrić, Knox, Sinclair y Macleod, 2017; Jones et al., 2015; Knox, 2015, 2018; Ryberg, Sinclair, Bayne y de Laat, 2016).

Tradicionalmente, el campo del aprendizaje en red ha estado caracterizado por un interés particular en lo 'digital' y 'virtual' aspectos traídos por las tecnologías en red, a menudo focalizadas en 'cursos online' con asientos individuales en sus casas, conectados a través de ordenadores de sobremesa a otros alumnos en 'salas virtuales de conferencia'. Sin embargo, es cierto que las redes de aprendizaje contemporáneas están llegando a ser cada vez más diversas,

La omnipresencia del acceso a internet (en algunas partes del mundo) y el dramático aumento de los poseedores de tecnologías móviles (portátiles, tabletas, smartphones) están cambiando los lugares en donde y cómo el aprendizaje en red está ocurriendo. Desde los entornos virtuales de aprendizaje están siendo principalmente usados por la 'educación a distancia' para llegar a ser un componente estándar para todos los estudiantes de educación superior. De ser las TIC y el aprendizaje una actividad esotérica en los laboratorios a convertirse en una parte omnipresente del campus y de las actividades de la sala de conferencias (ya sea conscientemente o no de parte del maestro). De trabajar en principio desde casa a movilizar a personas y comprometerlas en actividades online mientras están en el tren, en cafeterías y alternar a estudiantes entre trabajo distribuido y reuniones en el campo (Ryberg y Sinclair, 2016, p. 13)

Lo anteriormente mencionado se refleja en un aumento del interés en lo sociomaterial, en las prácticas socio-materiales, y en nociones de espacios basados en lugares para el aprendizaje en red (Carvalho, Goodyear, y de Laat, 2016); y, por ejemplo, en explorar los grupos de trabajo de los estudiantes. Ryberg, Davidsen, and Hodgson (2018) advierten de un enfoque demasiado fuerte en 'las tecnologías digitales' que puede que nos haga omitir que las prácticas tecnológicas contemporáneas de los estudiantes son implicaciones complejas entre tecnologías físicas y digitales, espacios, actividades y tiempo. Traduciendo el problemático término 'digital', los investigadores del aprendizaje en red exploran la vanguardia del desafío postdigital.

La llegada del procesamiento intensivo de datos involucra cada vez más lo digital en la supuesta 'humanidad' de la educación, desafiando el punto de vista común de la tecnología como un elemento 'externo' (Bayne, 2014) y cuestionando las creencias a menudo compartidas sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo (Knox, 2018). El reto postdigital también se aplica a estudios de trabajo, donde la aceleración social (ver Sinclair, 2017) y las promesas (o tratos) de desempleo tecnológico generalizado puede perturbar significativamente la antigua noción de que los seres humanos se constituyen a sí mismos a través del trabajo (Means, 2017, 2018; Peters, Jandrić, y Hayes, 2018). De este modo, aporta potencial para perturbar décadas de suposiciones lingüísticas que marginalizan el trabajo académico humano en las políticas tecnológicas educativas (Hayes, 2015; Hayes y Bartholomew, 2015). Esto incluye el mito de que la tecnología por sí sola tiene un poder innato de efecto positivo, cambios impulsados por el mercado en relación con la manera en que las personas aprenden. Tenemos ante nosotros

trayectos para resistir estos elementos deshumanizadores de una educación centrada en el consumidor y re-conceptualizar un currículo entrelazado, y nos desvinculado del cuerpo humano (Hayes, 2017).

De hecho, se relaciona estrechamente con relaciones complejas entre la física y la biología, y la noción de Peter del capitalismo bio-informacional (2012). El desafío postdigital va más allá del determinismo tecnológico, investiga futuros alternativos como la igualdad educativa radical (Suoranta y Vadén, 2012) y el cibercomunismo (Vadén y Suoranta, 2009), y busca nuevas oportunidades para las pedagogías críticas (McLaren y Jandrić, 2014). Es como si lo postdigital determinase el panorama sociopolítico; sin el 'permiso' de nadie entró en las aulas en los bolsillos de los alumnos y de los profesores (a través de sus dispositivos móviles), inmersos en procesos pedagógicos, y rompió los límites de la enseñanza y el aprendizaje formal e informal: certezas no reflexivas convertidas en incertidumbres reflexivas (Jandrić y Boras, 2015; Peters y Besley, 2015; Vadén y Suoranta, 2007). Así, concluye Cox, 'las rupturas producidas [por el postdigital] no son ni absolutos ni síncronos, sino que funcionan como procesos asíncronos, que ocurren a diferentes velocidades y en diferentes períodos y son culturalmente diversas en cada contexto afectado' (Cox, 2014).

El reto postdigital está alrededor de todos nosotros. En el discurso público desafortunadamente acabó adoptando un nombre que lleva un amargo bagaje de post-conceptos anteriores. En consecuencia, el término postdigital puede provocar algunas críticas minuciosas; pero positivamente puede proveer de continuidad histórica ayudándonos a aprender de teorías anteriores y quizás incluso evitar una extraña trampa conceptual. Mirando más allá de la terminología, sin embargo, el uso contemporáneo del término 'postdigital' describe las relaciones humanas hacia las tecnologías que experimentamos, individual y colectivamente, en el momento de aquí y ahora. Muestra nuestra creciente consciencia de las borrosas y desordenadas relaciones entre las físicas y biológicas, antiguos y nuevos medios, humanismo y posthumanismo, capitalismo del conocimiento y capitalismo bio-informacional. Mientras puede que prefiriésemos ir hacia delante con una nueva denominación, percibimos que la condición postdigital es actualmente uno de los grandes retos de la ciencia, la educación, las artes y otras áreas de interés humano. Con todas las imperfecciones, por tanto, acogemos el concepto postdigital y esperamos poder desarrollarlo en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, C. U., Cox, G., y Papadopoulos, G. (2014). Postdigital Research – Editorial. *A Peer-Reviewed Journal About*, 3(1).
- Badmington, N. (2000). *Posthumanism*. Basingstoke: Palgrave.
- Bayne, S. (2015). What's the matter with 'technology enhanced learning'? *Learning, Media and Technology*, 40(1), 5–20.
- Bayne, S., y Jandrić, P. (2017). From anthropocentric humanism to critical posthumanism in digital education. *Knowledge Cultures*, 5(2), 197–216.
- Berry, D. M., y Dieter, M. (Eds.). (2015). *Postdigital aesthetics: Art, computation and design*. New York, NY: Palgrave Macmillan UK.

- Besley, T. (2010). Digitized youth: Constructing identities in the creative knowledge economy. En D. Araya y M. A. Peters (Eds.), *Education and the creative economy* (pp. 485–510). New York, NY: Peter Lang.
- Besley, T., y Peters, M. A. (Eds.). (2013). *Re-imagining the creative university in the 21st century*. Rotterdam: Sense.
- Bishop, R., Gansing, K., Parikka, J., y Wilk, E. (Eds.). (2017). *Across y beyond: A transmediale reader on post-digital practices, concepts, and institutions*. Berlin: Sternberg Press.
- Carvalho, L., Goodyear, P., y de Laat, M. (2016). *Place-based spaces for networked learning*. New York, NY: Routledge.
- Cascone, K. (2000). The aesthetics of failure: 'post-digital' tendencies in contemporary computer music. *Computer Music Journal*, 24(4), 12–18.
- Coventry University. (2018). *The centre for postdigital cultures (CPC)*. Recuperado de <http://www.coventry.ac.uk/research/areas-of-research/postdigital-cultures/>
- Cox, G. (2014). Prehistories of the post-digital: Or, some old problems with post-anything. *A Peer-Reviewed Journal About*, 3(1).
- Cramer, F. (2013, 1 de mayo). Post-digital aesthetics. *Lemagazine*. Recuperado de <http://lemagazine.jeudepaume.org/2013/05/florian-cramer-post-digital-aesthetics/>
- Cramer, F. (2015). What is 'post-digital'? In D. M. Berry y M. Dieter (Eds.), *Postdigital aesthetics: Art, computation and design* (pp. 12–26). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Davidson, J., y Ryberg, T. (2017). 'This is the size of one meter': Children's bodily-material collaboration. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 12(1), 65–90.
- Dyson, F. (2007, 19 de julio). Our biotech future. *The New York Review of Books*. Recuperado de http://www.nybooks.com/articles/2007/07/19/our-biotech-future/#fnr-*
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York, NY: Free Press.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York, NY: Ace Books.
- Hall, G. (2013). Towards a post-digital humanities: Cultural analytics and the computational turn to data-driven scholarship. *American Literature*, 85(4), 781–809.
- Haraway, D. ([1985] 1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York, NY: Routledge.
- Hayes, S. (2015). Counting on use of technology to enhance learning. In P. Jandrić y D. Boras (Eds.), *Critical learning in digital networks* (pp. 15–36). New York, NY: Springer.
- Hayes, S. (2017). Introducing the concept of 'a corresponding curriculum' to transform academic identity and practice. In A. Horsted, J. Branch, y C. Nygaard (Eds.), *Learning centred curriculum design in higher education* (pp. 241–274). Faringdon, UK: Libri.

- Horsted, J. Branch, y C. Nygaard (Eds.), *Learning centred curriculum design in higher education* (pp. 241–274). Faringdon, UK: Libri.
- Hayes, S., y Bartholomew, P. (2015). Where's the humanity? Challenging the policy discourse of technology enhanced learning. In J. Branch, P. Bartholomew, y C. Nygaard (Eds.), *Technology enhanced learning in higher education* (pp. 113–133). London: Libri.
- Jandrić, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Rotterdam: Sense.
- Jandrić, P., y Boras, D. (Eds.). (2015). *Critical learning in digital networks*. New York, NY: Springer.
- Jandrić, P., Knox, J., Sinclair, C., y Macleod, H. (2017). Learning in the age of algorithmic cultures. *E-Learning and Digital Media*, 14(3), 101–104.
- Jones, C., Ryberg, T., y de Laat, M. (2015). Networked learning. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer.
- Knox, J. (2015). Critical education and digital cultures. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer.
- Knox, J. (2016). *Posthumanism and the MOOC: Contaminating the subject of global education*. Abingdon: Routledge.
- Knox, J. (2018). Beyond the 'c' and the 'x': Learning with algorithms in the MOOC. *International Review of Education*. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-018-9707-0.pdf>
- McLaren, P., y Jandrić, P. (2014). Critical revolutionary pedagogy is made by walking: In a world where many worlds coexist. *Policy Futures in Education*, 12(6), 805–831.
- Means, A. (2017). Education for a post-work future: Automation, precarity, and stagnation. *Knowledge Cultures*, 5(1), 21–40.
- Means, A. (2018). *Learning to save the future: Rethinking education and work in the era of digital capitalism*. New York, NY: Routledge.
- Monoskop. (2018). Post-digital aesthetics. *Monoskop*. Recuperado de https://monoskop.org/Post-digital_aesthetics
- Morozov, E. (2013). *To save everything click here: Technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist*. London: Penguin Books Limited.
- Negroponte, N. (1998, 12 de enero). Beyond digital. *Wired*. Recuperado de <http://www.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction*. Bristol: Alan Lane.
- Pepperell, R., y Punt, M. (2000). *The postdigital membrane: Imagination, technology and desire*. Bristol: Intellect.

- Peters, M. A. (2011). *The last book of postmodernism: Apocalyptic thinking, philosophy and education in the 21st century*. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M. A. (2012). Bio-informational capitalism. *Thesis Eleven*, 110(1), 98–111.
- Peters, M. A., y Besley, T. (Eds.). (2015). *Paulo Freire: The global legacy*. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M. A., y Jandrić, P. (2018). *The digital university: A dialogue and manifesto*. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M. A., Besley, T., y Araya, D. (Eds.). (2013). *The new paradigm of development: Education, knowledge economy and digital futures*. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M.A., Jandrić, P., Irwin, R., Locke, K., Devine, N., Heraud, R., ... Stewart, G. (2016). Towards a philosophy of academic publishing. *Educational Philosophy and Theory*, 48(14), 1401–1425.
- Peters, M. A., Jandrić, P., y Hayes, S. (2018). The curious promise of educationalising technological unemployment: What can places of learning really do about the future of work? *Educational Philosophy and Theory*.
- Peters, M. A., Rider, S., Hyvönen, M., y Besley, T. (Eds.). (2018). *Post-truth, fake news: Viral modernity y higher education*. Singapore: Springer.
- Pierce, C. (2013). *Education in the age of biocapitalism: Optimizing educational life for a flat world*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pöttsch, H., y Hayles, K. (2014). Posthumanism, technogenesis, and digital technologies: A conversation with N. Katherine Hayles. *The Fibreculture Journal*, 23, 95–107.
- Ryberg, T., y Sinclair, C. (2016). The relationships between policy, boundaries and research in networked learning. In T. Ryberg, C. Sinclair, S. Bayne, y M. de Laat (Eds.), *Research, boundaries, and policy in networked learning* (pp. 1–20). Cham: Springer.
- Ryberg, T., Sinclair, C., Bayne, S., y de Laat, M. (Eds.). (2016). *Research, boundaries, and policy in networked learning*. Singapore: Springer.
- Ryberg, T., Davidsen, J., y Hodgson, V. (2018). Understanding nomadic collaborative learning groups. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 235–247.
- Savin-Baden, M., Burden, D., y Taylor, H. (2017). The ethics and impact of digital immortality. *Knowledge Cultures*, 5(2), 178–196.
- Sinclair, C. (2017). You've got mail: Tracking and framing academic lives. *Knowledge Cultures*, 5(2), 49–64.
- Spiller, N. (2009). Plectic architecture: Towards a theory of the post-digital in architecture. *Technoetic Arts: A Journal of Speculative Research*, 7(2), 95–104.
- Suoranta, J., y Vadén, T. (2010). *Wikiworld*. London: Pluto Press.

- Suoranta, J., y Vadén, T. (2012). Wikilearning as radical equality. In P. P. Trifonas (Ed.), *Learning the virtual life: Public pedagogy in a digital world* (pp. 98–113). New York, NY: Routledge.
- Tabbi, J. (en imprenta). *Post-digital humanities*. London: Bloomsbury.
- Taffel, S. (2016). Perspectives on the postdigital: Beyond rhetorics of progress and novelty. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 22(3), 324–338.
- Vadén, T., y Suoranta, J. (2007). From social to socialist media: The critical potential of the wikiworld. In P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 143–162). New York, NY: Peter Lang.
- Vadén, T., y Suoranta, J. (2009). A definition and criticism of cybercommunism. *Capital y Class*, 33(1), 159–177.
- Venter, C. (2008). *On the verge of creating synthetic life*. [Conferencia TED] Recuperado de https://www.ted.com/talks/craig_venter_is_on_the_verge_of_creating_synthetic_life

Notas

¹ *Postdigital Science and Education* tiene contrato con Springer, y su primer número se espera para principios de 2019 : <https://www.springer.com/education+%26+language/journal/42438>

² Ver <https://fatconference.org/>

Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte

Demystifying to educate: towards a transaesthetic
didactics of art

DIEGO LUNA | dielundel@gmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 1 de noviembre de 2018 | Aceptado: 26 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 22-30.

Resumen:

La educación de la mirada precisa hoy de ciertas actualizaciones en la cultura docente de muchos profesionales. En nuestro contexto transmediático, la naturaleza y el impacto de los códigos audiovisuales han sustituido el “desinterés” kantiano del juicio estético por un interés que ha hecho de la obra artística, ya no solo un objeto de consumo más, sino, quizá por esto mismo, un producto cultural perfectamente prescindible. En estas tesisuras, la transestética se presenta como una perspectiva heurística óptima para llevar a cabo la necesaria transformación de las bases epistemológicas en las que se asienta la enseñanza de las Ciencias Sociales, de entre las cuales la mitificación del Arte es una de las que genera mayor confusión a la hora de trabajar contenidos situados más allá de la Modernidad histórica. En este sentido, se explican los principios fundamentales de este enfoque teórico propuesto por Jean Baudrillard hace ya casi tres décadas, incluyendo una relación de las mejoras educativas derivadas de su implantación en la cultura docente.

Palabras Claves:

Ciencias sociales; cultura docente; cultura digital; didáctica; historia del arte; transestética.

Abstract:

The education of the way of looking today requires certain updates in the teaching culture of many professionals. In our transmedia context, the nature and impact of audiovisual codes have replaced the Kantian “disinterest” of aesthetic judgment with an interest that has made the artistic work, not only an object of consumption more, but, perhaps for this very reason, a cultural product perfectly dispensable. In these tessitures, transesthetics is presented as an optimal heuristic perspective to carry out the necessary transformation of the epistemological bases on which the teaching of Social Sciences is based, among which the mythification of Art is one of those that generates greater confusion when it comes to working with



contents located beyond historical Modernity. In this sense, this paper explains the fundamental principles of this theoretical approach proposed by Jean Baudrillard almost three decades ago and concludes with a list of the educational improvements derived from its implementation in the teaching culture.

Key Words:

Art history; didactics; digital culture; social sciences; teaching culture; transesthetics.

1. Introducción

Subsiste un dogmatismo oculto bajo ese hiper-empirismo, un autoritarismo larvado bajo ese anarquismo visual: la idea de saco. Hoy en día lo puedo coger todo, sea lo que sea: frasco de orina de artista, portabotellas, secador del cabello, cuadro sin nada en él, cuerda con nudos, silla colgada de una pared con una foto de la susodicha silla al lado. Pero aún no tengo derecho a tirar el saco a la basura. Se admite que “todo es arte”, pero aún no se admite que el arte no es nada, o solo una ilusión eficaz. (Debray, 1994, p. 128)

En base a la experiencia docente e investigadora acumulada, se reflexiona en torno a la siguiente tesis: en las sociedades actuales, tecnológicas y globalizadas, educar la mirada conlleva forzosamente superar la mitificación del arte. Si algo demuestran las prácticas artísticas contemporáneas, además de que todo —desde aquel famoso *urinario*— puede ser comercializado por puro esnobismo, eso es sin duda que cualquier imagen u objeto extraído directamente de la realidad —“*ready-made*” lo llamó Duchamp hace más de un siglo— puede merecer nuestra atención. Con semejante punto de partida, trabajar la mirada hoy debiera implicar de hecho trabajar la atención o, dicho quizá de un modo más preciso, desarrollar la capacidad de gestionar nuestra atención, es decir, ser capaces tanto de atender a todo como de filtrar todo. Tal vez este sea de hecho el mayor reto al que se enfrenta la educación actualmente.

En un momento en que la *innovación por la innovación* mantiene un cada vez más entretenido pulso con la *tradición por la tradición*, muchos docentes siguen subestimando el poder seductor de las nuevas estrategias de comunicación social. Un poder “psicopolítico” (Han, 2014) que consigue penetrar a través de las retinas de los individuos gracias a un camuflaje que engaña los sentidos, en especial el de la vista. Con su doble naturaleza estética y política, el detritus audiovisual actual convierte en imagen al propio receptor de mensajes —el “*homo aestheticus*” (Lipovetsky y Serroy, 2015) —, quien ostenta la irresistible posibilidad de, por un lado, autodiseñarse como mensaje publicitario y, por otro, colocarse a sí mismo en el escaparate web que constituyen las redes sociales de Internet.

La cultura digital, alimentada por la tiranía de la pantalla —y viceversa—, se encuentra muy lejos de albergar grandes creaciones artísticas pero, sorprendentemente, muy cerca de la artísticidad, de la artificiosidad, de la cotidianeidad definitorias del ser

humano desde que comenzase a manifestarse estéticamente, a interactuar con aquellos mágicos entornos rupestres. Según John Dewey, insinuando una suerte de continuidad entre las bellas artes y los oficios, cualquier objeto podría ser el desencadenante de una experiencia estética. En la extrema concentración e integración de una especie de armonía cambiante residía para el autor la naturaleza de la experiencia estética y, por consiguiente, la capacidad de superar cualquier movimiento de perturbación y conflicto. La experiencia en general sería algo así como la consumación de un esfuerzo orientado hacia algún fin, un proceso ordenado en el que cada fase –abarcadora tanto del objeto como del sujeto– fluiría libremente a través de otras tantas fases yuxtapuestas respetando la identidad de cada una de ellas. Algo de reivindicación de lo salvaje, de lo instintivo, había sin duda en los planteamientos de Dewey:

Para captar las fuentes de la experiencia estética, es necesario recurrir a la vida animal que está debajo de la escala humana. [...] El animal vivo está plenamente presente en todas sus acciones: en sus miradas cautas, en sus agudos resuellos, en sus repentinos movimientos de orejas. Todos los sentidos están igualmente alerta en el que vive. Al observarlo se percibe que el movimiento se convierte en sensibilidad y la sensibilidad en movimiento, y constituye ese don de los animales con el cual al hombre le es tan difícil rivalizar. La criatura viva retiene del pasado y lo que espera del futuro, operan como direcciones en el presente. (2008/1934, pp. 20-21)

Contra todo pronóstico, en especial contra los pronósticos apocalípticos, la magia de lo digital parece devolver al ser humano aquella capacidad creadora que defendía Dewey. Gracias a la democratización estética que el acceso generalizado a las tecnologías comunicacionales permite, la creatividad no será nunca más patrimonio exclusivo de unos cuantos elegidos por *el Vasari de turno*, sino, sencillamente, de aquellos que se atrevan a experimentar con los medios disponibles. Prueba de ello son los artículos, Wikis, memes, virales y todo tipo de aportaciones iluminadoras, útiles y —por qué no— divertidas para el constante y necesario replanteamiento de nuestra situación cultural. El desafío está claro: ¿cómo transformar la cultura docente predominante para afrontar con posibilidades de éxito el reto de educar en la sensibilidad actual?

2. La transestética

La transestética constituye una novedosa perspectiva heurística cuya asimilación por parte de los docentes podría contribuir a la necesaria renovación epistemológica de todo un sistema de enseñanza de las Ciencias Sociales. La clave residiría en su desplazamiento de determinados pilares ideológicos (relativos a la ideología que constituye en sí mismo el Arte; por ejemplo, los de la genialidad del artista y la autonomía de la obra artística) hacia la responsabilidad estética y política que las personas hemos venido teniendo históricamente en los procesos de construcción de la realidad social. Un hecho que conecta inevitablemente con el denominado “giro lingüístico” del siglo XX, e incluso, de forma simbólica, con la evolución del propio pensamiento de Ludwig Wittgenstein: del mismo modo que ocurría en su segunda etapa, la de los “juegos de lenguaje” (2004/1953), las prácticas artísticas contemporáneas no tendrían

lugar sino en un *contexto de usos*, donde cada obra no constituiría sino un elemento más de un juego vital que en realidad englobaría a todas las manifestaciones estéticas del ser humano.

El promotor oficial de la transestética, entendida como perspectiva heurística, fue el célebre pensador francés Jean Baudrillard, al vincular el arte contemporáneo y sus particulares juegos de lenguaje, los de su momento —finales de la década de los años ochenta del pasado siglo—, a la pérdida de valores como el ingenio, la ilusión o la imaginación. Desde hacía décadas, las obras artísticas habían venido convirtiéndose en objetos con los que especular, por tanto en mercancías descodificables bajo criterios contradictorios. Por aquel entonces, el componente de resistencia característico de las primeras Vanguardias parecía haber sido completamente fagocitado por la institución arte, síntoma inequívoco del triunfo del régimen de sensibilidad burguesa contra el que habían sido diseñadas aquellas mismas obras¹. Y ello a pesar de la constante defensa, por parte de fenómenos como Fluxus o ZAJ ya en el último tercio de siglo, de un tipo de *estética de lo cotidiano* basada en la reivindicación de la sensualidad ordinaria del ser, así como en las posibilidades brindadas por la dimensión sensible de cualquier medio. Se trataban, al fin y al cabo, de propuestas tardías, pero desgraciadamente aisladas y a la postre igualmente desactivadas por el sistema, de seguir aspirando al cuestionamiento del sentido común establecido a través de la dimensión estética.

En líneas generales, la lucha de la experimentación artística contra la cultura burguesa no había sido precisamente una empresa fácil: al contrario, el esteticismo de *l'art pour l'art* y la autonomía de la obra artística habían conseguido imponerse sobre el compromiso político con cierta soltura, dando lugar a la tesis de la “carencia de función” de la obra de arte (Bürger, 1987/1974, pp. 60-70), a la victoria de la “pintura retiniana” —como diría Duchamp— y, finalmente, a una concepción de la *Institución Arte* como escenario legítimo y exclusivo para el desarrollo de las prácticas creativas (que ha llegado incluso a fagocitar, en los últimos años, la línea de crítica institucional que incorporan los trabajos de artistas como Hans Haacke)². Todo ello confirma el gran fracaso de la Vanguardia en su empeño por disolver el arte en la vida.

Para Baudrillard, en concreto, la causante directa de la aparición de una especie de indiferencia artística diametralmente opuesta a la buscada por Duchamp había sido la diversidad del arte contemporáneo, garante de “la vida motor de lo que ha muerto” (Baudrillard, 1991, p. 21). Un motivo por el que el propio Duchamp, en una de sus frases más célebres, sentenciaba que: “El hecho de ser considerados con la misma reverencia que los objetos de arte, probablemente significa que he fracasado en el intento de resolver el problema de acabar definitivamente con el arte” (cit. por Shiner, 2004, p. 393). Una perspectiva que compartía Shiner al afirmar que las proposiciones *antiartísticas* o *a-artísticas*, cuestionadoras por definición de la escisión *arte-vida*, “hace tiempo que han sido reapropiadas por el mundo del arte de tal modo que su crítica al sistema de las bellas artes ha quedado bloqueada” (2004, p. 393).

¹ El planteamiento de base había sido expresado por Peter Bürger en su ya clásica Teoría de la vanguardia de 1974: dentro de la sociedad burguesa avanzada, “la institución arte impide que los contenidos de la obra, que procuran una modificación radical de la sociedad por la supresión de la alienación, sean eficaces en la práctica” (1987/1974, p. 170).

² Una idea sobre la que profundizaría George Dickie posteriormente (2005/1997), explicando que de ella emanan en efecto las formas en que el producto artístico se produce y circula en la sociedad burguesa moderna, así como las ideas que rigen su experimentación y su consumo.

Según Baudrillard, esta situación coincidía en el tiempo con una estetización general de la realidad social, un contexto en que coexistían sospechosa y simuladamente modelos y antimodelos, representaciones y antirrepresentaciones, cultura y contracultura, etc. Todo su análisis giraba en torno a su célebre denuncia de la función ocultadora de los signos: “La mayoría de las imágenes contemporáneas, vídeo, pintura, artes plásticas, audiovisual, imágenes de síntesis, son literalmente imágenes en las que no hay nada que ver, imágenes sin huella, sin sombra, sin consecuencias. Lo máximo que se presiente es que detrás de cada una de ellas ha desaparecido algo. Y sólo son eso: la huella de algo que ha desaparecido” (1991, p. 23). Una huella que, paradójicamente, consigue generar un tipo de fascinación nunca antes vista: “Una vez liberados lo bello y lo feo de sus respectivas obligaciones, en cierto modo se multiplican: se convierten en lo más bello que lo bello o en lo más feo que lo feo” (Baudrillard, 1991, p. 24).

3. Hacia un replanteamiento de la cultura docente

Igual que otros dualismos que han plagado nuestra cultura, las divisiones del sistema del arte solo pueden trascenderse mediante un esfuerzo sostenido. Creo que, desde siempre, las trascendemos efectivamente en la práctica: lo difícil es nombrar y articular nuestras prácticas (Shinner, 2004, p. 413).

Una vez conocida la profundidad del planteamiento transestético, y su justificación como reacción al fracaso de las prácticas artísticas contemporáneas, podrían identificarse tres razones clave por las que, en un sentido epistemológico, los docentes actuales deberían reconocer la muerte del Arte como tal y, así, asimilar la transestética como perspectiva didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales:

- 1) La artisticidad se encuentra hoy disuelta en todas y cada una de las esferas discursivas que dan forma a nuestra realidad social. Los lugares híbridos y cambiantes donde se insertan las obras artísticas constituyen las vías o canales por donde transitan todo tipo de referentes estéticos, aquello que Jacques Rancière denominó las condiciones de visibilidad e invisibilidad de un determinado régimen organizativo –“lo sensible”– que es estético a la vez que político (2009/2000). De ahí que el docente tenga hoy la obligación de advertir a sus alumnos que estas mismas condiciones de lo sensible son las que, en su versión actual, determinan la superación de la idea moderna de Arte como categoría autónoma, desde la cual las obras habían sido interpretadas hasta ahora por sus cualidades metafísicas.
- 2) En la época del “capitalismo artístico” (Lipovetsky y Serroy, 2015), el arte carece de una falta de patrón o regla fundamental con el que juzgar los ideales o valores que debería representar. Tal y como observamos a diario, lo que hoy predomina es una fusión máxima del arte con la vida y una fuerte conexión entre la estética y otras esferas tales como la política o la comunicación. Debido precisamente a estas relaciones, la naturaleza superficial de las que hoy se siguen denominando obras de arte participan inevitablemente del interés del juicio estético —por oposición al “desinterés” kantiano— que caracteriza a cualquier otro producto elaborado en las sociedades del consumo y el espectáculo. Forma y concepto convierten así la tradicional inutilidad de la obra artística en una utilidad ansiada por los consumidores (coleccionistas de arte).

- 3) Por último, la transestética constituye un planteamiento que comienza a estar lo suficientemente representado en la dimensión teórica mediante conceptos tales como los de “acción creativa” (Joas, 2013/1992), “arte crítico” (Rancière, 2011/2004), “dispositivo artístico” (Holmes, 2007) o “arte relacional” (Bourriaud, 2008). Todos ellos constituyen valiosas opciones para abordar de un modo alternativo las prácticas creativas actuales (de naturaleza transestética, transmedial, transdisciplinar, etc.), cuyos variopintos resultados comportan desde los videoclips musicales, los memes, los videojuegos, las series de plataformas digitales, las flashmobs, etc., hasta el propio merchandising de los museos y centros de arte.

4. Estrategias didácticas para desmitificar el arte

Todo lo antedicho anima a proponer a los docentes de Ciencias Sociales algunas estrategias desmitificadoras de lo que Debray denominaba nuestra “ingenuidad etnocéntrica” (Debray, 1994, p. 128), es decir, el Arte:

- a) Concebir siempre las obras artísticas como fuentes históricas, emplazando tanto los posibles juicios estéticos como las biografías de los artistas a una dimensión meta-analítica desde la que comprender la lógica cultural o el régimen de sentido predominante. Por ejemplo: trabajar los cánones y la proporcionalidad de las obras de la Antigua Grecia a partir de la asociación platónica de verdad, belleza y bondad; abordar el auge del género del retrato desde el fenómeno del mecenazgo propio del humanismo renacentista; o estudiar directamente la contradictoria obsesión actual por ser original respecto a los demás y a la vez fiel a un único estilo o marca personal, fácilmente identificable y, por tanto, comercializable, por el sistema del arte.
- b) Concebir el Arte como un fenómeno histórico en sí mismo, adaptando la explicación tanto de su aparición como de la disolución de su autonomía al grado de madurez del alumnado (si bien una verdadera conversión transestética del paradigma epistemológico de las Ciencias Sociales habría de comenzar con la incorporación de tal explicación a los grados educativos más inferiores). A este respecto, resultaría imprescindible revivir propuestas creativas contemporáneas que ejemplifican específicamente el proceso de autoextinción del Arte: la vuelta a la artesanía (Arts y Crafts); el antiarte dadaísta; el arte funcional del constructivismo ruso, el neoplasticismo o la Bauhaus; el ready-made y las obras mecánicas de Marcel Duchamp; la idea de que cualquier persona puede ser un artista, defendida por autores como Joseph Beuys; los colectivos activistas de los años ochenta del siglo XX; etc.
- c) Vincular estética y política en al menos dos sentidos distintos pero complementarios. Por un lado, a la hora de trabajar la evolución de las manifestaciones estéticas desde un punto de vista histórico, sería preciso asociar la aparición de los estilos, géneros, escuelas, formatos o temáticas, a las necesidades del poder en un determinado contexto. Por otro lado, en los temas relativos a la comprensión del funcionamiento de las instituciones gubernamentales actuales, sería muy oportuno mostrar, desde una perspectiva mediológica (Debray, 1995, 2001), cómo la creatividad, la imaginación o el

componente audiovisual, se han convertido en factores clave para el desarrollo de un determinado sistema político³.

- d) Trabajar las manifestaciones estéticas desde el punto de vista de las condiciones de producción y difusión que han impuesto e imponen el sistema del arte y las industrias culturales. A este respecto, resultaría fundamental por ejemplo comprender el origen de las colecciones pictóricas y de los diferentes espacios museísticos que existen en nuestras ciudades. Las prácticas educativas acordes con una sensibilidad estética actualizada deben asumir necesariamente posturas que trasciendan las formas del mercado y de las instituciones, así como, en general, cualquier tipo de límite establecido entre el arte y la vida.
- e) Subrayar el potencial estético y político de las principales manifestaciones creativas de nuestra cultura (videojuegos, grafiti, series en plataformas digitales, impresiones en 3D, realidad virtual, etc.), trabajando nuevos criterios en paralelo para poder valorar tanto individual como colectivamente el interés que presenta cada una de ellas. Y, en este sentido, animar a los alumnos a experimentar con todo tipo de medios y lenguajes, en especial con los formatos digitales propios de nuestro contexto tecnológico, destacando siempre dos aspectos: la función transmisora de valores, ideas y creencias propia de los productos culturales; y el peligro de llegar a convertirnos nosotros mismos en un producto de consumo más.
- f) Adoptar una determinada actitud crítica y autocrítica, en definitiva ética, frente a la pervivencia de la categoría de artista, es decir, frente al cultivo consciente o inconsciente de una categoría fuerte de sujeto de impronta romántica, que piensa que “sus pequeñas historias” –como diría irónicamente Gilles Deleuze en su Abecedario– tienen un componente pedagógico o iluminador por el que merece la pena que el resto de la sociedad se detenga a escucharlas⁴. Contra el anacronismo de este modelo, es preciso saber transmitir a las nuevas generaciones que la creatividad no es patrimonio de ningún individuo en particular y que el rol de artista como tal ni se aprende en las facultades de Bellas Artes ni constituye un factor de producción de sentido en nuestra época. Al contrario, la idea de un “Estado estético” al estilo del defendido por Schiller⁵,

³ “El emblema estatal comenzó por el símbolo, se prolonga en el icono y culmina en el índice. Es decir: los escudos de armas; el retrato del Rey; la foto del Presidente”. (Debray, 1995, p. 68)

⁴ Incluso al respecto de los artistas propiamente activistas, Lucy Lippard expresaba que: “Resulta malsano, no obstante, calificar a estos artistas (ya sea condescendentemente o con admiración) como “vigilantes” o como “las conciencias del mundo artístico”, como si su presencia hiciera innecesaria una responsabilidad general o individual” (2006/1983, p. 58). En efecto, de lo que se trata no es ya de seguir a tal o cual mesías artístico o político sino, como encarnan las ideas sobre el poder de las “multitudes” de Antonio Negri, de confluir en un debate colectivo aportando cada cual, en tanto que singularidad, desde su propia perspectiva creativa.

⁵ “En el Estado estético, todos, incluso los instrumentos de trabajo, son ciudadanos libres, con los mismos derechos que el más noble de ellos, y el entendimiento, que somete violentamente a sus fines a la paciente masa, debe contar aquí con su aquiescencia” (1990/1793, p. 379); sobre lo que Rancière comentaba: “La fuerza del texto de Schiller se debe a que pone en evidencia las implicaciones políticas, a la vez generales e inmediatas, del nuevo estatuto que la Crítica del Juicio da a lo bello, como correlato del libre juego, del juego sin concepto de las facultades. La revolución que implica este libre juego consiste, más que en la supresión de las normas establecidas de lo bello, propias del universo representativo, en la revocación del principio esencial de este orden: el poder de la forma activa sobre la materia pasiva” (2010, p. 95).

debe basarse en la idea del juego estético como síntoma de la democratización radical de la creatividad.

5. Consideración final

Me llama la atención el hecho de que en nuestra sociedad el arte se haya convertido en algo que atañe a los objetos y no a la vida ni a los individuos. El arte es una especialidad que está reservada a los expertos, a los artistas. ¿Por qué un hombre cualquiera no puede hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué una determinada lámpara o una casa pueden ser obras de arte y no puede serlo mi vida?

(...) en lugar de considerar que la actividad creadora de un individuo depende del tipo de relación que mantiene consigo mismo, es posible vincular el tipo de relación que mantiene con él mismo con una actividad creadora, que constituye el centro de su actividad ética. (Foucault, 1984, párr. 11)

Como permiten vislumbrar las palabras que Michel Foucault pronunciaba en su última entrevista, la transestética es un camino ya iniciado en la práctica filosófica pero no en la educativa. De forma explícita, el autor reivindicaba con ellas la necesidad de vincular una actitud ética, que podríamos entender como una nueva versión de las prácticas del “cuidado de sí”, a una actitud estética ante la vida en general y, en especial, ante la vida de uno mismo. Una preocupación que encaja sin duda en los planteamientos de la transestética, pudiendo entenderse de hecho como el objetivo último de esta, y cuya presencia en los contextos educativos dependería sin duda de un ejercicio de transformación individual de todos los agentes en ellos implicados. Una empresa para la cual sería indispensable constatar previamente que la efectividad de cualquier renovación depende siempre de la fluidez del diálogo entre discurso y realidad, entre episteme y doxa; en este caso, entre una cultura escolar tradicional que ampara un determinado discurso sobre el Arte y una dimensión práctica que exige un replanteamiento urgente de dicho discurso. Desde la perspectiva docente, centro de interés de esta aportación, el reto en este sentido no es otro que el de superar un determinado ethos que olvida y desestima frecuentemente el compromiso de orientar al alumno en la realidad que le ha tocado vivir. Un hecho cuya solución pasa sin duda por la incorporación del ejercicio de la autocrítica como componente imprescindible de la cultura docente. La renovación transestética de esta última constituirá así la llave hacia la conversión de la escuela en un más que necesario dispositivo de contrapoder transmediático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal: Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bürger, P. ([1974] 1987). *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona: Península.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

- Debray, R. (1995). *El Estado seductor: Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. ([1934] 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dickie, G. ([1997] 2005). *El círculo del arte: Una teoría del arte*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984, 27 de junio). El sexo es aburrido. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html
- Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Holmes, B. (2007). El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas. En M. Expósito. (Ed.), *Arte, máquinas, trabajo inmaterial* (pp. 145-166). Madrid: Brumaria.
- Joas, H. ([1992] 2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Lippard, L. R. ([1983] 2006). Caballos de Troya: Arte activista y poder En J. L. Marzo. (Ed.), *Fotografía y activismo* (pp. 55-82). Barcelona: Gustavo Gili.
- Rancière, J. ([2000] 2009). *El reparto de lo sensible*. Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. ([2004] 2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010). Schiller y la promesa estética. En A. Rivera (Ed.), *Schiller: Arte y política* (pp. 91-108). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Schiller, F. ([1793] 1990). *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. ([1953] 2004). *Investigaciones filosóficas*. México D.F., México: Crítica.

Estilo de gestión femenina: estudio de caso de las mujeres Bunker¹

Female management style: case study of Bunker
women

AMPARO ALONSO SANZ | M.Amparo.Alonso@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA | ESPAÑA

Recibido: 30 de mayo de 2018 | Aceptado: 11 de septiembre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Alonso-Sanz, A. (2019). Estilo de gestión femenina: estudio de caso de las mujeres Bunker. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 31-56.

Resumen:

El interés de este estudio proviene de la investigación en gestión transcultural y de un enfoque feminista, en busca de narrativas alternativas del estilo femenino. El objetivo es hacer visibles algunas pistas del éxito profesional en la gestión llevada a cabo por un equipo de mujeres y, ampliar el imaginario existente sobre las mujeres y sus roles laborales. Es un estudio de caso sobre Bunker, una organización sin ánimo de lucro ubicada en el distrito de Tabor, Ljubljana (Eslovenia). La metodología utilizada mezcla métodos cualitativos —como categorizar temas emergentes a través de la observación participante— y la Investigación Basada en el Arte —creando narrativas visuales—. Los resultados demuestran que los ensayos fotográficos son un marco útil para identificar y explicar el estilo interactivo de las mujeres en sus roles profesionales y negocios. Las conclusiones ofrecen el estilo de gestión de las mujeres Bunker, que se caracteriza por: contribuir a los intereses del grupo, atender las emociones, priorizar las relaciones interpersonales, la actitud saludable, la identidad del equipo y los objetivos comunes.

Palabras Claves:

Estilo de gestión femenina; fotoensayo; gestión cultural; Investigación Basada en el Arte; mujeres; narrativas visuales.

¹ Este proyecto ha recibido financiación del European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement n°734855.

Abstract:

The interest of this study comes from transcultural management research and a feminist approach, looking for alternative narratives of female style. The objective is to make visible some clues of professional success in a women's team management and to expand the existing imaginary about women and their work roles. It is a case study about Bunker, a non-profit organization placed in Tabor district, Ljubljana (Slovenia). The methodology used, mixes qualitative methods —as categorising emerging themes through participant observation— and Arts Based Research —creating visual narratives—. Findings demonstrate that photo essays are a useful frame for identifying and explicating women interactive style in their professional roles and businesses. The conclusions offer Bunker women's management style, characterized by: contributing to group interests, attending emotions, prioritising interpersonal relationships, healthy attitude, team identity and common goals.

Key Words:

Art Based Research; cultural management; female management style; photo essay; visual narratives; women;

1. Introducción

Este estudio forma parte del proyecto “Trans-making” RISE (734855-H2020-MSCA-RISE-2016) (enero 2017 – noviembre 2020) que se basa en dos principios: 1) Arte/cultura/economía para democratizar la sociedad y 2) investigación en la creación de lugares para narrativas alternativas. El objetivo es fortalecer las capacidades de investigación, mediante el intercambio de conocimientos y experiencia entre socios académicos y no académicos de Europa y terceros países, en un programa de investigación compartido centrado en: la recopilación, la documentación y exploración, la experimentación, realización y diseño. El presente trabajo se enmarca en la fase inicial del último de los cinco paquetes de trabajo; concretamente el relacionado con el diseño. En esta propuesta lo que interesa es el diseño de nuevas políticas de gestión, que pueden basarse en experiencias y narrativas de éxito en otros ámbitos. Es por ello que pretende conocer la realidad de uno de los centros culturales europeos que participan de este proyecto, Bunker, ubicado en la ciudad de Ljubljana (centro político, científico, educativo y cultural de Eslovenia). De manera que a partir de la experiencia de convivencia con el equipo de gestión cultural de Bunker, sea posible definir formas de hacer políticas de gestión alternativas.

La estancia en Bunker durante el mes de agosto de 2017, en el que se celebra su famoso festival *Mladi levi*, me da la oportunidad de conocer en profundidad las actividades que organizan (festivales, conciertos y diversos eventos interdisciplinarios) así como el funcionamiento del equipo de gestión cultural formado por: Nevenka Koprivšek (directora artística), Mojca Jug (comisaria del programa *Stara elektrarna* y co-selectora del programa del festival *Mladi levi*), Alma R. Selimović (gerente de desarrollo), Maja Vižin (productora), Tamara Bračič Vidmar (directora de comunicación) y Polona Vozel (asistente de producción).

Bunker, con más de 20 años de existencia, está ubicada en el distrito de Tabor desde el 2004, cuando comienza a celebrar su famoso festival *Mladi levi* en la antigua planta de energía *Stara elektrarna*. Bunker es una organización sin ánimo de lucro de gestión cultural. Produce y

presenta eventos culturales como espectáculos contemporáneos de teatro y danza, además de organizar talleres y programas educativos. En sus inicios “el enfoque de Bunker en Eslovenia fue el área de Tabor, donde desarrolló muchos proyectos para fomentar la cohesión social a escala local. La ciudad de Ljubljana entendió rápidamente el potencial de la iniciativa y lo apoyó tanto financiera como políticamente” (Korenjak, 2015, p. 2). Aunque actualmente las actividades que organiza van más allá de este barrio y se desarrollan también en otras áreas de la ciudad beneficiando a públicos de diversas procedencias. Bunker ha demostrado una gran capacidad en la gestión de proyectos. Su consolidación en Tabor por un lado le permite ser “el socio esloveno de *Sostenuto project* (2009-12), un proyecto transnacional llevado a cabo en el marco del *European Union’s Med Programme* (INTERREG IV B)” (Korenjak, 2015, p. 2) y por otro lado le otorga la posibilidad de transferir su experiencia hacia el resto de la capital.

En sus inicios, su emplazamiento en Tabor, después de 8 años de funcionamiento sin una sede concreta donde centralizar sus propuestas artísticas, supone un cambio sustancial que consolida su actividad. Sin embargo, el equipo está convencido de que en cualquier otro barrio hubieran luchado igualmente por conectar con las necesidades del vecindario, aunque hubiese sido más difícil el logro.

2. Fundamentos teóricos. La gestión femenina

El presente estudio se enmarca en la investigación de gestión transcultural, de las que originalmente se destacan algunas tipologías como por ejemplo parroquial, etnocéntrica, policéntrica, comparativa, geocéntrica y sinérgica (Adler, 1983). Desde una perspectiva feminista cabe incorporar a estas tipologías otra relacionada con los modos de gestión propios de las mujeres; en realidad de los diferentes tipos de mujeres y sus variados comportamientos (Braidotti, 1994), una forma de gestión transcultural femenina.

Con la intención de ofrecer una mirada calidoscópica de las conductas de mujeres para sobrevivir en las instituciones machistas, comentamos un par de ejemplos de carácter opuesto. Algunas mujeres parodian los modos de hacer masculinos, al estilo de las *Drag King*, reproduciendo e incluso exagerando sus formas de control y comportamiento. Pensemos por ejemplo en las mujeres políticas que se travisten de traje chaqueta, engrosan su tono de voz, se expresan agitada y abruptamente sobre la tarima. En otras ocasiones vemos que las mujeres biológicas exageran los roles femeninos, como si fueran *Bio Queens*. Un ejemplo puede ser el de las profesoras que representan la feminidad transfiriendo los roles de género femenino a los modos de enseñar; de manera que esperan sumisión, silencio, obediencia, sedentarismo de cualquier escolar. El sentido con el que transformamos nuestro cuerpo, estética, voz, gestualidad cuando nos desenvolvemos en determinados contextos puede ser una forma de supervivencia con mayor o menor nivel de consciencia sobre estos procesos. La hipérbole *drag*, con su ambivalencia y estructura imitativa hace visible el carácter construido de los géneros (Butler, 2002) y desde su esencia irónica nos ayuda a comprender las teatralizaciones más sutiles y cotidianas.

A esta complejidad que ofrece la riqueza del hacer femenino hay que sumar las diferencias culturales que afectan a la validez de las técnicas y filosofías de gestión, dentro del funcionamiento y significado de la planificación. “La naturaleza de las habilidades de gestión

es tal que son culturalmente específicas: una técnica o filosofía de gestión que es apropiada en una cultura nacional no es necesariamente apropiada en otra" (Hofstede, 1984, p. 81). Reconocemos las dificultades para importar modelos de gestión de unos territorios e incorporarlos en otros. A pesar de ello, nos parece interesante y urgente narrar políticas de gestión alternativas para que puedan ser consideradas algunas de sus estrategias en el diseño de las futuras políticas de gestión de equipos. Especialmente porque la sociedad, con sus estructuras machistas, restringe otras posibles maneras diferentes de construir conocimiento, poder o relaciones interpersonales que no sean las definidas por el patriarcado y la heteronormatividad. Gartzia (2011) en su defensa por modelos de gestión más andróginos, afirma que "históricamente, las organizaciones se han caracterizado por un paradigma de gestión mecanicista y piramidal en el que la competitividad, las relaciones verticales, la inflexibilidad o las decisiones unilaterales constituían los elementos definitorios de la productividad" (p. 299).

En los años noventa se discutía la existencia del estilo de gestión "femenina" apuntando a las similitudes entre mujeres y hombres que pudieran superar las diferencias entre mujeres y hombres como grupos (Wajcman, 1996). Recientemente, sin embargo, se reconocen algunas características propias de la gestión femenina. En contextos como el académico se distinguen "tensiones entre sus identidades individuales como mujeres y sus identidades gerenciales, debido al predominio de prácticas y valores masculinos dentro de la organización" (Priola, 2007, p. 21). En otros contextos de mayor autonomía y emprendimiento se muestran comportamientos muy diferentes a los masculinos; Buttner (2001) apunta que las mujeres usan "un enfoque relacional al trabajar con empleados y clientes. Las habilidades relacionales incluyen la conservación, el empoderamiento mutuo, el logro y la creación de equipo" (p. 253).

La principal cuestión de investigación que nos planteamos abordar en el presente trabajo es la siguiente: ¿cuáles son las claves del éxito de Bunker para que sea reconocido de manera local e internacional? Nuestra hipótesis es que reside en su modo particular de gestión por parte de mujeres.

El principal objetivo es visibilizar algunas pistas que ayuden a comprender dónde reside el éxito profesional en la gestión de un equipo de trabajo como el de las mujeres Bunker. En este sentido es interesante observar esta ONG, oficiada exclusivamente por mujeres, para analizar qué propiedades en su organización la hacen diferente de las particularidades de gestión tradicionales.

Como objetivo secundario se trata de ampliar el imaginario que existe sobre las mujeres y sus roles laborales porque es necesario "preocuparse por la "ética de ver", para que el espectador pueda "ver" a las mujeres, no simplemente como domesticadas, vulnerables, pasivas y propensas, sino en sus diversas y complejas vidas y roles" (Childs, 2006, p. 202). Para ello afrontamos la tarea de narrar visualmente el equipo de Bunker. Y lo hacemos desde esta perspectiva de género que reconoce una posible manera de hacer propia de las mujeres. Pues el equipo destila un estilo que no deja de ser un determinado talante femenino, una condición propia solo de ellas, que son todas mujeres. A pesar de que la sociedad a menudo no reconozca, e incluso invisibilice estos particulares modos de los colectivos femeninos a la hora concebir, organizar, gestionar, crear o forjar; "este grupo y otros similares deberían ser "leídos" como tomadores de decisiones en la comunidad" (Childs, 2006, p. 209).

3. Metodología

El presente trabajo es un estudio de caso. Como tal, se define por el interés en casos individuales más que por los métodos de investigación utilizados ya que no es una opción metodológica (Stake, 2005). Un estudio de caso tiende a centrarse en un número limitado de hechos y situaciones para abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. En esta investigación, el estudio se centra en el equipo de mujeres Bunker, como organización sin ánimo de lucro de gestión cultural. Presentamos el caso de “las mujeres Bunker” como un estudio de caso singular de especial interés desde la perspectiva de género para estudiar qué modos de gestión entran en juego. Para Best (1981), el estudio de caso es parte de la investigación descriptiva, que rastrea, describe, registra, analiza e interpreta las condiciones existentes en el momento.

Bajo el paradigma de la Investigación Basada en el Arte (Arts Based Research) (Barone y Eisner, 2012; Eisner y Barone, 2006; Marín Viadel y Roldán, 2017) se nos permite obtener una comprensión visual y estética más profunda de este estudio de caso. La naturaleza metafórica e intrigante de la comunicación artística genera nuevas preguntas. Esta metodología estimula al lector a reflexionar sobre nuestra investigación con una mente abierta, creando narrativas alternativas para una renovación social igualitaria, democrática y más justa.

El método utilizado es mixto, al combinar estrategias cualitativas y artísticas. Por una lado mediante estrategias típicamente cualitativas, se reconocen categorías temáticas emergentes durante los procesos de observación participante. Estas categorías se encuentran en relación al problema de investigación y vendrían a ser las claves del éxito de gestión del equipo de mujeres Bunker. Sobre estos temas, resultado del acompañamiento durante un mes de las participantes, se reflexiona brevemente; incluyendo citas textuales de los textos que Nevenka, como directora artística, ha redactado en las presentaciones de los catálogos de sus festivales internacionales. Por otro lado, mediante procesos de creación artística, se generan narrativas visuales en forma de fotoensayos que combinan fotografías, dibujos y otros recursos gráficos realizados por la investigadora. Los fotoensayos, como Instrumento Basado en Imágenes son para Marín y Roldán (2017) versátiles (en configuración formal), descriptivos y narrativos, permitiendo asociar ideas al conectar imágenes de muy diferentes formas organizadas en una dirección muy concreta. En este caso la intención es contar historias, retratos descritos en un panorama contextualizado, concretamente el lugar de trabajo del equipo Bunker que ora es la oficina, ora la antigua central de energía (donde se realizan muchos de sus espectáculos) y en otras ocasiones entornos exteriores como el propio campo.

Las participantes de este estudio son las 6 mujeres del equipo Bunker: Nevenka Koprivšek, Mojca Jug, Alma R. Selimović, Maja Vižin, Tamara Bračič Vidmar y Polona Vozel. Todas ellas firmaron un documento de consentimiento informado mediante el cual se autorizaba a la investigadora a publicar los resultados de esta investigación.

4. Resultados

4.1. Las claves del éxito del equipo Bunker

Al analizar algunos factores contextuales del éxito de Bunker, comprobamos que es fundamental, por un lado, la experiencia previa de 8 años que les permite participar en una convocatoria pública para la gestión de *Stara elektrarna* y lograr el contrato con éxito desde el 2004. Por otro lado, es determinante la ubicación de esta antigua construcción en un barrio que cuenta con un gran movimiento cultural. La promoción de la cultura en Tabor está asociada indiscutiblemente a Bunker y además a: [1] importantes instituciones museísticas ubicadas en la plaza Metelkova (Museo Etnográfico de Eslovenia, Museo de Arte Contemporáneo Metelkova y el Narodni muzej Slovenije – Metelkova); [2] la “ciudad” de Metelkova, con respecto a la cultura alternativa, donde se celebran desde conciertos hasta exposiciones de arte, producciones teatrales, conferencias públicas y otras actividades (Muršič, 2009, p. 198); y [3] el Ministerio de Cultura. La estructura y red existente en este barrio actúa como facilitador de la tarea de Bunker y de los vínculos que establece con la ciudad.

El barrio de Tabor es un caso de especial interés para el estudio, debido a que se trata de un lugar donde se han desarrollado iniciativas ascendentes e industrias creativas para tratar de obtener la regeneración urbana; con el apoyo de la municipalidad de Ljubljana, el presupuesto comunitario del distrito y los fondos europeos (Atmanagara, 2015; Istenic, 2016; Korenjak, 2015; Uršič, 2016). Algunos de los objetivos de los distintos proyectos desarrollados han sido: “mejorar la identidad y el sentido de comunidad, fomentar la cohesión social y crear un lugar de vida y encuentro atractivo para los habitantes” (Atmanagara, 2015, p. 184); así como “reforzar la capacidad de innovación del sector cultural en el Mediterráneo como una forma de generar nuevos modelos sociales y económicos e impulsar la competitividad y la sostenibilidad en la zona mediterránea” (Korenjak, 2015, p. 2). Atmanagara (2015) se refiere a una tendencia emergente que considera el concepto de resiliencia urbana en las políticas de los países europeos. Sin embargo, el éxito de esta revitalización no hubiera sido posible sin el trabajo de Bunker. Por lo que nos resulta preocupante que la tendencia contagiosa, consistente en importar modelos triunfantes de la resiliencia urbana de las ciudades y regiones europeas, no considere los factores humanos como circunstancias que favorecen su consolidación y sin los cuales las propuestas podrían fracasar o al menos no resultarían sostenibles.

Por ello, por encima de todas estas circunstancias favorecedoras encontramos ciertas pistas del éxito de Bunker en relación a lo que Chiesi y Costa (2015) consideran “otro aspecto de la sostenibilidad cultural: la relación entre el hombre y la naturaleza” (p. 158). En uno de los textos elaborados por una de las integrantes del equipo, Mojca, para el catálogo del festival *Mladi levi* en 2017, con motivo de su 20 aniversario, podemos corroborar la importancia que el factor humano tiene para este equipo:

Los festivales generalmente se narran históricamente a través de programas artísticos: los últimos 19 años del festival *Mladi levi* se describen mejor con los nombres de todos los artistas visitantes y colectivos artísticos. Pero el festival no es solo el rostro de los artistas. También es un festival con la cara del equipo que lo crea. Parte del éxito del festival *Mladi levi*, que se ha mantenido en boga durante las últimas dos décadas, es la continuidad del equipo —técnico, curatorial, organizador, de producción, de voluntariado— que está desarrollando proyectos cada vez más exigentes, aunque ocasionalmente con desacuerdos en las opiniones, y sobre todo, a través del aprendizaje mutuo y la cooperación. La participación del equipo en los eventos del

festival y la socialización con el público, los artistas y los invitados también contribuye en gran medida a la atmósfera del festival. Por esta razón, podemos creer que el equipo siempre cumplirá e incluso superará las expectativas, ya que nunca cancelamos un proyecto de festival porque no pudiéramos hacerlo. Este vínculo entre los miembros del equipo, este amor y camaradería, también se refleja en el festival en sí, que —al menos nos gusta pensarlo— irradia esa energía nuestra con la que estamos organizando el festival cada año. Es ese *je ne sais quoi* adicional, que de un conjunto de representaciones crea un festival. (Mojca Jug, 2017, p. 13)



Figura 1². Diagrama de las claves del éxito del equipo Bunker.

² Todas las imágenes de cada una de las figuras incluidas en el artículo: autoría de Amparo Alonso Sanz.

Como se muestra en el diagrama superior (ver figura 1) las categorías temáticas que emergen como claves del éxito de la organización femenina del equipo de mujeres Bunker son: el compartir experiencias de vida, el entrenamiento conjunto, el cuidado de las demás, el trabajo en un espacio abierto compartido, la voz de las mujeres, los encuentros informales, la flexibilidad, las comidas juntas, el mantenimiento de la calma y la colaboración. A continuación se ofrecen algunas reflexiones sobre estos temas que pueden ser tomadas como prácticas de calidad en la gestión de equipos.

4.2 La voz de las mujeres

Mojca, una de las integrantes del equipo, insiste en este *je ne sais quoi* que intuimos guarda relación con una cuestión de género, con una manera especial de hacer las cosas por parte de ellas como mujeres. De este modo comprendemos que es fundamental estudiar la identidad de cada una de las integrantes de Bunker, o al menos aquellos rasgos más característicos que actúan como mediadores del trabajo, más allá de las funciones que cada integrante desempeña. Una narrativa visual, para cada una de ellas, nos permite aproximar al lector a este espacio tan íntimo de convivencia que comparten. En las siguientes narrativas visuales, retratos de las mujeres Bunker, es posible identificar: sus rasgos faciales porque aparecen fotografías independientes, secuencias fotográficas y un retrato dibujado; sus ritmos vitales en forma de series secuencias o de grafismos; los diferentes ambientes en los que trabajan; sus acciones y algunos de los momentos de relación interpersonal.



Figura 2. Fotoensayo sobre Nevenka Koprivšek, directora artística de Bunker.



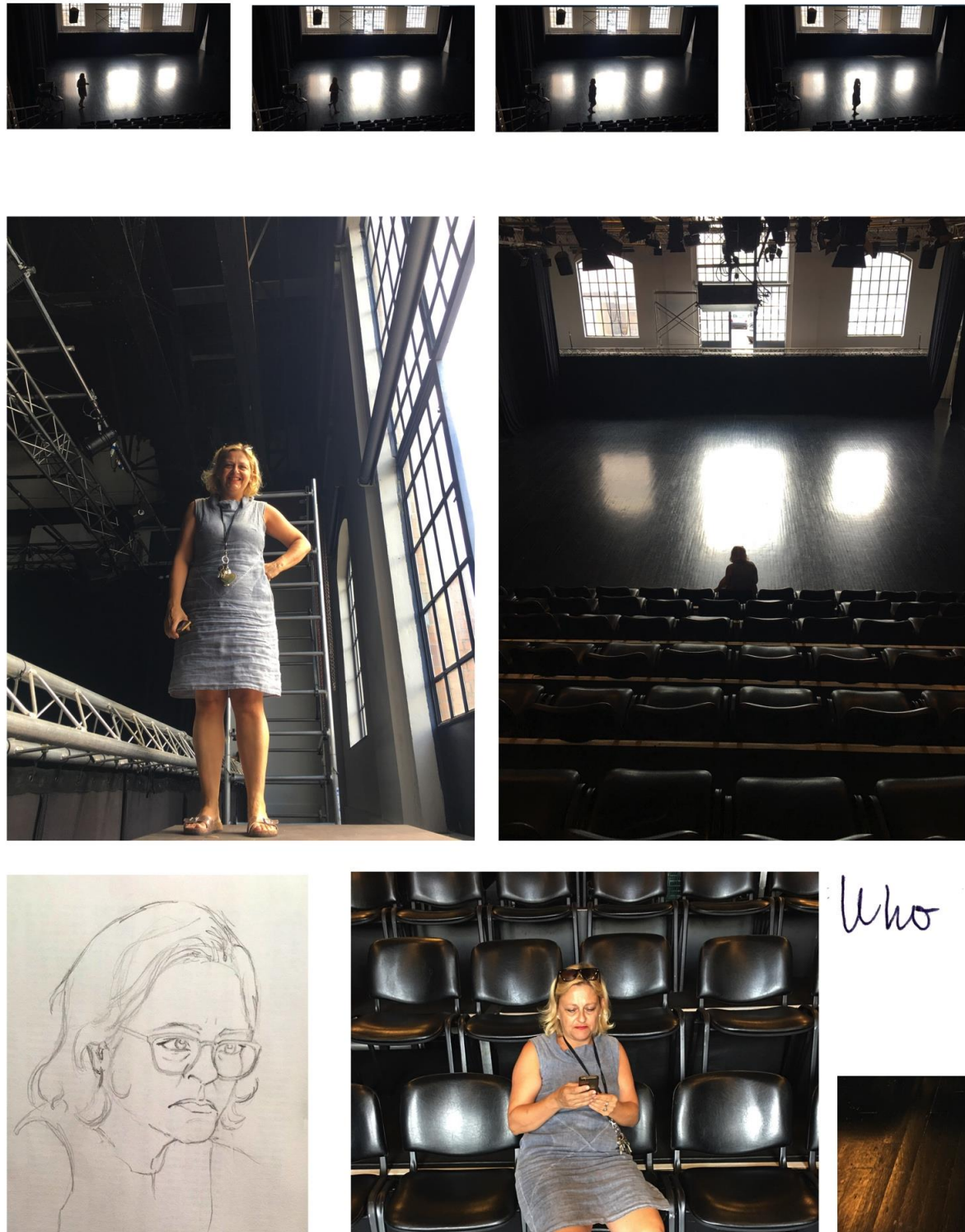
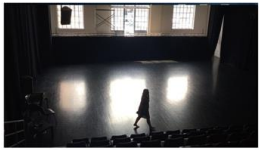


Figura 3. Fotoensayo sobre Mojca Jug, comisaria del programa *Stara elektrarna* y co-selector del programa *Mladi levi*, de Bunker.



is hejca ?





Figura 4. Fotoensayo de Tamara Bračić Vidmar, directora de comunicación de Bunker.



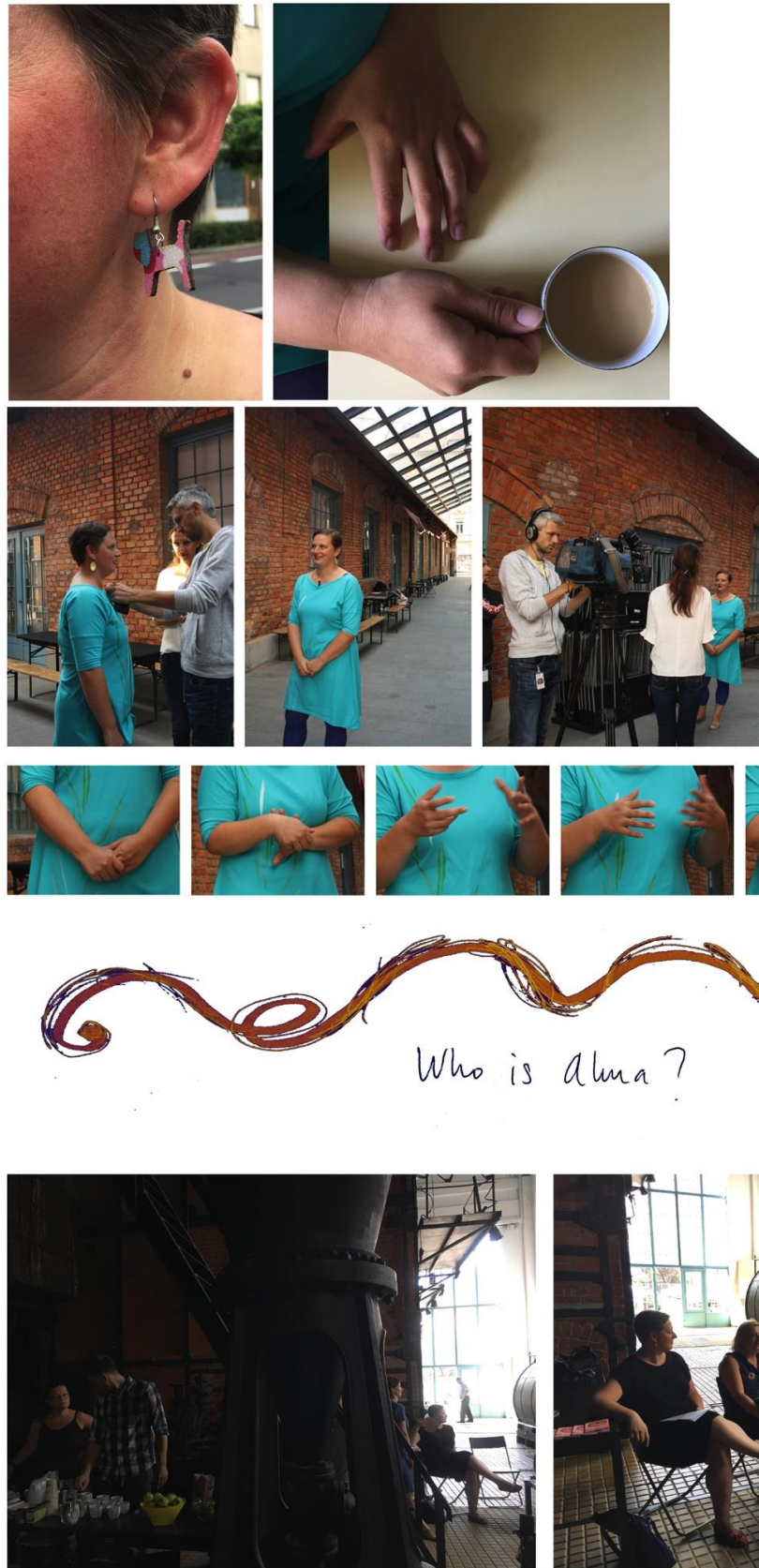


Figura 5. Fotoensayo sobre Alma R. Selimović, gerente de desarrollo de Bunker.





Figura 6. Fotoensayo sobre Maja Vižin, productora de Bunker.

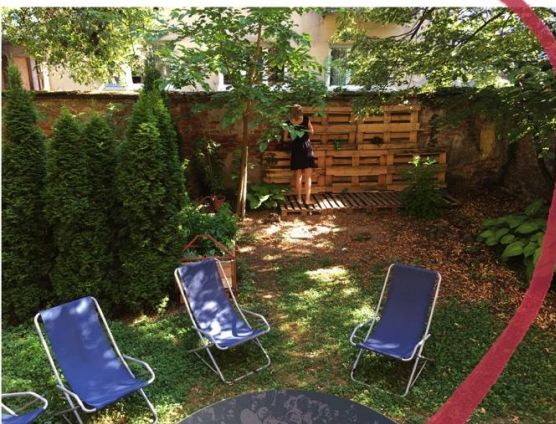
Who is Maja?



Who is Polona?



Figura 7. Fotoensayo sobre y Polona Vozel, asistente de producción de Bunker.



4.3 Colaborando y compartiendo experiencias de vida

Algunas de las características de Bunker que identifiqué en las primeras semanas de convivencia con este equipo de mujeres son: la colaboración y la tendencia a compartir experiencias vitales que toquen las emociones y reflexiones. Esta organización es un sistema social en el que “las personas comparten espacio, tiempo e intereses y cuyas interacciones están repletas de contenido emocional, el trabajo en equipo y la gestión de las relaciones constituyen elementos clave para el correcto funcionamiento organizacional” (Gartzia, 2011, p. 300). Lo que el equipo proyecta en las actividades que prepara es parte del clima que se respira en la coexistencia con ellas. De alguna manera la identidad del grupo de trabajo Bunker se transfiere a sus festivales y la interacción con el público y con cada artista participante.

Estábamos interesadas en la cooperación, la asociación, la convivencia, las exploraciones conjuntas, las visiones. Queremos crear un espacio para la experiencia, donde solo importa cuánto somos tocadas, afectadas y sorprendidas por algo, cuánto nos hizo pensar, nos abrió nuevas perspectivas, tal vez incluso nos enojó, enfadó o nos dio una nueva idea para la acción. (Koprivšek, 2017, p. 10)

4.4 Mantener la calma y flexibilidad

Otra de las particularidades de este colectivo es la intención de mantener la calma en todo momento en la oficina, como se puede hacer en las obras de teatro que promueven: “es un espacio en el que entramos conscientemente, donde el tiempo puede ralentizarse y las cosas se ven de cerca, incluso las más pequeñas. Donde podemos calmarnos, respirando el mismo aire que los protagonistas al mismo ritmo” (Koprivšek, 2016, p. 10). Además, el equipo demuestra que en su filosofía de funcionamiento, la actitud positiva es importante. Los rictus de concentración delante de los ordenadores son constantes, sus entrecejos cargados de *thinking wrinkles* (como insisten en llamarlas). Sin embargo, se nota que trabajan con placer, cierto humor y flexibilidad. Por ejemplo, cuando alguna siente que otra no se encuentra en el estado adecuado puede escucharse con humor: “ve a casa, si no te sientes bien no te preocupes... ve a casa”. Esa positividad se proyecta hacia el futuro con inconformismo porque son constructoras y creadoras: “el deseo de que algo suceda finalmente, el deseo de estar en otro lugar, en un espacio diferente, en un tiempo diferente, en un cuerpo diferente” (Koprivšek, 2015, p. 9). Observamos positividad y constancia con cada proyecto nuevo que organizan como grupo:

Esto es algo que lograremos juntas, a través de una búsqueda persistente de nuevos archipiélagos y utopías, mientras que también defendemos espacios de libertad, donde no solo tácitamente presagiamos, sino que también defendemos que los potenciales creativos pueden cobrar vida más plenamente y acercarnos a una visión más palpable del futuro –aquel en el que nos gustaría vivir—. (Koprivšek, 2014, p. 7)

4.5 Encuentros informales

Un rasgo muy particular tiene que ver con el modo en que se recibe en la oficina a actores, gestores, voluntarios, periodistas u otras partes interesadas. Las reuniones de trabajo y encuentros a menudo se celebran en la mesa de la cocina, en el sofá o en el jardín, con

independencia del cargo que ostente la persona con la que se reúne el equipo. La concepción de la oficina más parecida a un hogar que a un despacho de trabajo transmite calidez y un ambiente acogedor.

4.6 Cuidando de las demás

Sabemos que la “familia” Bunker es más grande, la integran también los técnicos (todos ellos hombres) que juegan un papel fundamental en cada actuación y con la preparación de cada escenografía. Pero además en ocasiones Bunker sigue la trayectoria a algunos artistas a los que estas mujeres han invitado a participar en más de una ocasión. Es evidente que su directora artística concibe al grupo de acción más allá del mero equipo de trabajo Bunker, incluye además a cualquier participante, lo cual amplía las posibilidades futuras de la ONG gracias al:

reconocimiento del hecho de que no existe una solución simple y que, por lo tanto, es más importante buscar alternativas juntos. Crear espacios que fomenten esta porosidad, confrontaciones y diversión, no solo entre las diferentes formas de arte, sino también en la disolución constante de fronteras entre varios actores y audiencias. (Koprivšek, 2013, p. 7)

En conversaciones mantenidas con algunas de las artistas invitadas a *Mladi levi* 2017 corroboro otra de las virtudes de este equipo que es muy valorada: cuidan de las personas. “Ellas son cuidadoras” afirma Deborah Pearson, al día siguiente de actuar en ‘History, history, history’. “Son un equipo increíble en la organización, cuidan de nosotros; fíjate que hasta dispongo de la ayuda de una mujer que habla esloveno y español para cuidar de mi hijo mientras actúo en ‘Said to contain’” afirma la argentina Laura Kalauz. Durante la celebración de este festival el equipo dispone de un servicio de *catering* para las comidas y cenas, pero esta asistencia se ofrece también a técnicos, voluntarios y artistas; lo cual favorece el trabajo en un ambiente más cálido y acogedor. Pero especialmente lo que se pretende es la convivencia entre estos colectivos, el intercambio de conversaciones y la mejora de las relaciones interpersonales. Tanto es así que también se organiza en mitad del festival un día dedicado al picnic en la montaña con igual finalidad. Otro de los ejemplos, en este caso del cuidado del público, son los talleres infantiles dinamizados por voluntarias el fin de semana que tienen lugar mientras las personas adultas se encuentran en las actuaciones. La acción del cuidado es una de las funciones más asociadas culturalmente a la feminidad, acorde con la concepción del cuidado familiar (Kessler, 2008), dentro de la teoría feminista y de la teoría *queer*, que revela que la atención a la familia puede ser una práctica liberadora para los cuidadores. Lamentablemente este rol de género también ha supuesto para las mujeres a menudo una carga: la imposibilidad de desempeñar otras tareas relacionadas con lo público o lo exterior.

Sin embargo, este equipo de mujeres ha sabido conciliar la sensibilidad y respuesta hacia las necesidades de los demás, con la organización de equipos que puedan hacer frente a ello. Se entiende el cuidado de las personas como una forma de manifestar los afectos. Chamberlain (2017) se refiere al poder del afecto de la siguiente manera: “el afecto puede unir a los sujetos políticos, creando una forma específica de sentimiento público que se sostiene por un período limitado de tiempo” (p. 73).

4.7 Comiendo y entrenando juntas

Los afectos también están presentes en otros momentos que las chicas comparten diariamente. Uno de esos momentos especiales es la comida, que ha sido cocinada por una de ellas cada día para el resto de compañeras. Esto no es solamente una forma de gestión del tiempo y las obligaciones eficaz, sino especialmente un modo de compartir más allá de lo estrictamente profesional. No se trata de reuniones de trabajo, en horario de descanso, mientras se come. Es más bien descanso y cariño compartido.

De igual forma el cuidado del cuerpo y de la salud se vuelve una actividad común en el equipo. Ellas entrenan dos veces por semana juntas antes de ir a la oficina. De nuevo los afectos las mantienen unidas con objetivos personales comunes.

También es una experiencia personal del mundo que crea los afectos que nos llevan a contextos más amplios, del mismo modo que el contexto más amplio puede tener un impacto intenso en lo personal. Entonces, aunque la experiencia afectiva puede estar localizada en el cuerpo, de una manera que parece eludir la conciencia personal, cuando se trata de movimientos sociales, el compromiso personal y afectivo está inextricablemente ligado entre sí. (Chamberlain, 2017, p. 78)

4.8 En un espacio abierto compartido

Por otro lado, observamos que este grupo atesora en su oficina — que no ha sido la única sede en la que han trabajado— gran cantidad de imágenes a modo de recordatorios. La zona de trabajo es concebida como un espacio abierto donde ellas trabajan conjuntamente, se comparte así un lugar de comunicación. El equipo colecciona todo un patrimonio material que guarda relación con hermosas vivencias de trabajo, con emociones, con experiencias, con sentimientos. Así lo comprobamos al observar objetos que han quedado exhibidos en sus muros y estanterías, junto a cada mesa de trabajo. Sobre algunos nos han contado la particular historia que encierran — como el oso regalado a Maja por un colectivo de artistas — (ver figura 6), otros los hemos visto en fotografías en su historial de redes sociales — como un pequeño cartel con un mensaje de fortaleza que Mojca cuelga junto a su ventana—, otros elementos hemos presenciado cómo se colocaban — como el cartel del festival *Mladi levi* 2017 que completa todo un repertorio de posters de festivales pasados— (ver figura 7). Pero además nos llama la atención un violín en un rincón, una botella de champán abierta, un antiguo libro rojo de Irwin Shaw titulado *Mladi levi* en un alféizar, unas bellas pinturas sobre el marco de la puerta de la despensa, algo que cuelga de una lámpara... Sin duda, desde un punto de vista pedagógico, podríamos afirmar que sus tabiques son lo que Augustowsky (2003) conviene en llamar “paredes construidas” que se caracterizan porque están cubiertas casi en su totalidad y lo que se ve en las paredes acompaña los proyectos que se desarrollan por el colectivo. Pero la forma en que se construyen estas paredes es la forma en que se crea un hogar día tras día, esta es la cuestión principal: ellas, poderosas mujeres, convierten su oficina en un hogar donde tener experiencias de vida.

La estética de lo cotidiano, se configura a través de una serie de vías de interrelación inseparables y reconectadas en múltiples rizomas, bajo la experiencia permanente de la existencia. Estas vías de relación se articulan a través de la propia experiencia estética y las identificamos como el objeto, la construcción de la identidad personal, el archivo de la memoria

y las estructuras sociales que se ejercen a través de la presencia del objeto-imagen en el hogar, junto a las estructuras simbólicas de creación-imaginación que constituyen los hilos invisibles que tejen nuestra imbricación íntima con ellos. (Ramon, 2017, p. 33)

5. Conclusiones

La Investigación Basada en el Arte ha permitido elaborar narrativas visuales alternativas sobre los roles laborales de las mujeres y sus formas de organización en el trabajo.

El diseño de las políticas de gestión de equipos puede basarse en nuevos modelos más femeninos que ofrezcan otras formas de poder y relación entre sus integrantes. Sin embargo, estos otros modelos de éxito no pueden ser estandarizados o replicados de forma literal, pues dependen de condicionantes de carácter cultural vinculados a la identidad de quienes integran los equipos de gestión, al tipo de empresa y al lugar donde se desarrolla. Pueden servir en todo caso como referentes para la reflexión y consideración.

Los elementos distintivos del modelo de gestión empresarial particular de las mujeres Bunker que damos a conocer, por su éxito reconocido a nivel nacional e internacional, son:

- Contribuir al interés grupal en sacrificio del interés individual, al trabajar en un espacio compartido.
- Atender a las emociones y necesidades de otras personas, al cuidar unas de otras y de otros agentes implicados en su trabajo.
- Priorizar las relaciones interpersonales, al compartir experiencias, tiempo para alimentación, ocio o cuidado del cuerpo.
- Priorizar la actitud: positiva, sensible, flexible, con control del estrés y empatía.
- Crear espacios de encuentro y trabajo acogedores, cálidos y semejantes a un hogar.
- Generar identidad de grupo basada en tradiciones, colección de objetos y vínculos afectivos.
- Preocuparse por objetivos comunes desarrollados mediante colaboración.

Si nos fijamos en estas claves del éxito de Bunker veremos que coinciden, en su mayoría, con funciones y roles estereotípicamente femeninos. Esto es debido a que “las competencias socioemocionales y de orientación interpersonal requeridas en los nuevos modelos de gestión empresarial coinciden claramente con los roles sociales que históricamente han desempeñado –y en muchos casos siguen desempeñando– las mujeres” (Eagly y Carli³, 2007; citado por Gartzia, 2011, p 300).

³ Eagly, A. y Carli, L. (2007): *Through the Labyrinth. The truth about how women become leaders*. Harvard Business School: Massachusetts.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, N. (1983). A typology of management studies involving culture. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 29-47.
- Atmanagara, J. (2015). Culture matters. Planning processes and approaches towards urban resilience in European cities and urban regions. Two examples from Brussels and Ljubljana. En J. Atmanagara, J. Dessein, E. Battaglini, y L. Horlings, (Eds.), *Cultural sustainability and regional development: Theories and practices of territorialisation*. (pp. 176-189). Nueva York: Routledge.
- Augustowsky, G. (2003). Classroom walls. A study about the environment displayed by teachers and pupils in the primary school. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Los Ángeles: Sage.
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Buttner, E. H. (2001). Examining Female Entrepreneurs' Management Style: An Application of a Relational Frame. *Journal of Business Ethics*, 29, 253-269.
- Chamberlain P. (2017). *Affective Temporalities. The Feminist Fourth Wave*. Palgrave Macmillan.
- Chiesi, L. y Costa, P. (2015). Making territory through cultural mapping. En J. Atmanagara, J. Dessein, E. Battaglini, y L. Horlings, (Eds.), *Cultural sustainability and regional development: Theories and practices of territorialisation*, (pp. 146-161). Nueva York: Routledge.
- Childs, M. (2006). Not through women's eyes: photo-essays and the construction of a gendered tsunami disaster. *Disaster Prevention and Management*, 15(1), 202-212.
- Eisner, E. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Gartzia, L. (2011). Nuevos modelos de gestión: de pensar en "masculino" a pensar en "andrógino". *Boletín De Estudios Económicos*, 66(203), 299-314.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81-99.
- Istemic, S. P. (2016). Reviving public spaces through cycling and gardening. Ljubljana – European Green Capital 2016. *Etnološka Tribina*, 39(46), 157-175.
- Jug, M. (2017). Introduction. En T. Bračič Vidmar (Ed), *20 Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 12-13). Ljubljana (Slovenia): Bunker.

- Kessler, L. T. (2008). The Politics of Care. *Wisconsin Journal of Law, Gender and Society*, 23(2), 169-200.
- Koprivšek, N. (2013). Greetings to all! En J. Bužecan (Ed), *Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 6-7). Ljubljana (Slovenia): Bunker.
- Koprivšek, N. (2014). Presentation. En J. Bužecan (Ed), *Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 6-7). Ljubljana (Slovenia): Bunker.
- Koprivšek, N. (2015). Presentation. En J. Bužecan (Ed), *Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 8-9). Ljubljana (Slovenia): Bunker.
- Koprivšek, N. (2016). Presentation. En T. Bračič Vidmar (Ed), *20 Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 10-11). Ljubljana (Slovenia): Bunker.
- Koprivšek, N. (2017). Presentation. En T. Bračič Vidmar (Ed), *Mladi levi Internatiional Festival Catalogue*, (pp. 10-11). Ljubljana (Slovenia): Bunker.
- Korenjak, A. (2015). Tabor Cultural Centre: Gardening citizenship. Culture for Cities and Regions. Recuperado de <https://bit.ly/2U8v01m>
- Marín Viadel, R. y Roldan, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Muršič, R. (2009). Punk Anthropology: From a Study of a Local Slovene Alternative Rock Scene towards Partisan Scholarship. En, L. Kürti y P. Skalník (Eds.) *Postsocialist Europe. Anthropological perspectives from Home*. (pp. 197-202). Oxford: Berghahn Books.
- Priola, V. (2007). Being female doing gender. Narratives of women in education management. *Gender and Education*, 19(1), 21-40.
- Ramon, R. (2017). Visual and artistic pedagogies around the everyday object. *ArtsEduca*, 18, 30-53.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Uršič, M. (2016). Characteristics of spatial distribution of creative industries in Ljubljana and the Ljubljana region. *Acta geographica Slovenica*, 56(1), 75–99.
- Wajcman, J. (1996). Desperately Seeking Differences: Is Management Style Gendered? *BJIR An International Journal of Employment Relations*, 34(3), 333-349.

Neuroestética aplicada o cómo actúa la Teoría de la mente ligada a la presencia de una posible prosodia artística: *belkitsch*

Applied neuroaesthetics or how the Theory of mind works linked to the presence of a possible artistic prosody: *belkitsch*

JUAN JOSÉ MORA GALEOTE | juanjosemogat@gmail.com
UNIVERSIDAD DE GRANADA | ESPAÑA

Recibido: 26 de octubre de 2018 | Aceptado: 31 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Mora-Galeote, J.J. (2019). Neuroestética aplicada o cómo actúa la Teoría de la mente ligada a la presencia de una posible prosodia artística: *belkitsch*. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 57-72.

Resumen:

Mediante la argumentación interdisciplinar desde puntos de vista de neuroestética y neurociencia cognitiva por una parte, y análisis artístico-estético por otra, con este escrito se busca reforzar la tesis propuesta de un cambio de visión estético. Nos referimos a un *kitsch* histórico –asumido como peyorativo–, que pasa a ser un *kitsch* no peyorativo, evolucionado en su contenido y por ende en su continente, proponiendo como resultado un nuevo término: *belkitsch*. Este resultado estético pasa a asimilarse ya, al mismo nivel que el gran arte o arte culto. Nos apoyamos para esta consecución, en conceptos del campo de la neuropsicología, que extrapolamos y adaptamos al campo de las artes y las experiencias estéticas en general, como son: la teoría de la mente, habituación, sensibilización y prosodia emocional. Usamos estos diversos puntos de vista abogando por la necesidad de una permeabilidad interdisciplinar argumentativa. Por último, aparte de señalar una realidad estética patente, que llamamos *belkitsch*, proponemos también la existencia de una posible prosodia artística desligada de la experiencia estética y derivada de la propia pieza artística.

Palabras Claves:

Belkitsch; habituación; *kitsch*; neuroestética; prosodia artística; sensibilización, teoría de la mente.

Abstract:

The aim of this writing is to reinforce the proposed thesis of an aesthetic change of vision through the interdisciplinary line of argument: On the one hand, from neuroaesthetic and cognitive neuroscience points of view and from an artistic and aesthetic analysis on the other hand. We refer to a historical *kitsch* —first assumed as pejorative— that becomes non-pejorative. It —the *Kitsch*— evolves in its content and therefore in its container. As a result, a new term is proposed: *belkitsch*. This aesthetic result is yet assimilated at the same level as the avant-garde. For this achievement, we base on concepts of neuropsychology such as the theory of mind, habituation, sensitization and emotional prosody, which we extrapolate and adapt to the field of arts and aesthetic experiences in general. We use these diverse points of view to advocate the need for an argumentative interdisciplinary permeability. Finally, apart from pointing out a patent aesthetic reality called *belkitsch*, we also propose the existence of a possible artistic prosody that is detached from the aesthetic experience and stems from the piece of art itself.

Key Words:

Artistic prosody; *Belkitsch*; habituation; *kitsch*; neuroaesthetics; sensitization; theory of mind.

1. Neuroestética y *belkitsch*

Hacia finales de la década de 1980, el neurocientífico Semir Zeki, del University College of London, en Inglaterra, se interesó en el sistema visual de los primates, especialmente el de los humanos. Como en multitud de casos que suceden en el laboratorio, después de encontrar que muchas áreas visuales del cerebro intervienen de manera particular, por ejemplo, procesando el color y el movimiento, comenzó a interesarle cómo reflejaría el cerebro a nivel sináptico la experimentación de la apreciación visual y en general la de la belleza, así como, por contraposición, las imágenes tomadas por no bellas o feas. El término “neuroestética” se usó por primera vez en 1999 cuando Semir Zeki proponía la posibilidad de desarrollar un campo de conocimiento referido a las bases biológicas de la experiencia estética (Zeki, 1999). La propuesta de Zeki consistía en partir del conocimiento de la estructura y funcionamiento del cerebro y deducir cómo deben participar las diversas regiones del cerebro en heterogéneas tareas relacionadas con la creación y la apreciación de objetos artísticos y estéticos, como la pintura surrealista o el arte cinético (Zeki, 2001, 2004; Zeki y Lamb, 1994).

Existen dos modelos principales donde se han sentado las bases del procesamiento y la experimentación estética: por una parte, el de Chatterjee (2003) y por otra el de Leder, Belke, Oeberst, y Augustin (2004). Estos modelos no hacen otra cosa que ofrecernos una apropiada y razonable forma de compartimentar el proceso cognitivo de apreciación estética en componentes más simples o básicos.

La combinación de ambos Chatterjee (2003) y Leder et al. (2004) a grandes rasgos, quedaría señalando los siguientes componentes, referidos a la experiencia estética, no solo a la apreciación visual de la belleza:

- Procesos perceptivos (y su integración en la memoria —la experiencia previa siempre es importante—).

- Procesamiento del contenido y significado (en el que intervienen, entre otros, los intereses y el conocimiento del perceptor)
- Procesos emocionales y de toma de decisiones (de los que derivan la emoción estética y el juicio estético, respectivamente) (Oliver, 2013).

El cerebro establece una serie de conexiones neuronales, cuando está ocupado en un nuevo aprendizaje o en una nueva experiencia. Estas vías o circuitos neuronales son construidos como rutas para la comunicación y feedback entre las neuronas. Estos surcos se crean en el cerebro, de forma muy parecida a como se forman los surcos en la nieve cuando se esquía por su superficie. Cuantas más veces pasemos o cuanto más fuerte sea el peso por la emoción asociada a ese aprendizaje, más profundo será el surco. O parafraseando a Mora (2017): sólo se puede aprender aquello que se ama.

Las neuronas se comunican entre sí mediante conexiones llamadas sinapsis y estas vías de comunicación pueden regenerarse a lo largo de toda la vida. Anteriormente se pensaba en la pérdida de neuronas mediante el avance del tiempo. Hoy no se habla ya de muerte de neuronas, sino de disminución de sinapsis neuronal y activación de nuevas sinapsis. Cada vez que se adquieren nuevos conocimientos —a través de esta repetición, ahondando en el surco—, la comunicación o la transmisión sináptica entre las neuronas implicadas se refuerza.

Cuando por ejemplo se aprende algo y se repite de tal manera que se transforma en aprendizaje no declarativo¹, es mucho más difícil borrar este surco y crear uno nuevo. Esto sucede con la asimilación de una estética, en nuestro caso del *kitsch*². El surco es tan profundo en aquellas personas que lo aprendieron como algo peyorativo —en el *kitsch* histórico diferenciado por

¹ O inconsciente.

² Las especulaciones sobre el kitsch han sido continuas desde que, a mediados del siglo XIX, surgió el término —un término cuya procedencia etimológica ha sido, por otro lado, fuente constante de desacuerdo—. Así, intelectuales y teóricos como Hermann Broch, Ludwig Giesz, Theodor Adorno, Gillo Dorfles, Abraham Moles, Norbert Elias, Walter Benjamin, Umberto Eco, Matei Calinescu y, por supuesto, Clement Greenberg, han reflexionado sobre el kitsch, incluyéndolo en general como elemento negativo de sus estéticas.

Sin duda, en el mundo de la crítica de arte la posición más influyente sobre el kitsch ha sido la de Clement Greenberg. Como es sabido, Greenberg postulaba que el arte vanguardista, resultado de la fuga del arte con respecto a la que fue su base social, la burguesía, tendía a la abstracción y procuraba ofrecer al espectador procesos, siendo por ello mismo, dado que obligaba al espectador a reconstruir tales procesos, un arte difícil de entender. El arte de masas, el kitsch, trabajaba por el contrario ofreciendo efectos, favoreciendo ostensiblemente la representación y procurando aquellos sin necesidad de trabajo por parte del espectador, sin necesidad de reflexión.

El kitsch greenbergiano era, por tanto, identificable con lo fácilmente consumible. Es más, era el hecho de estar predestinado al consumo fácil (el estar, por así decirlo, predigerido) lo que parecía constituir su razón misma de ser. Y tanto lo era como, simétricamente, en una interdependencia cuyas raíces pretendían anclarse en el desarrollo de la sociedad moderna; el arte de vanguardia encontraba su razón de ser precisamente en alejarse de ello. En la línea peyorativa de Greenberg, pero añadiendo matices diferentes, Dwight Mac-Donald sostuvo que la marca del arte de masas es su impersonalidad, en contraste con la expresividad personal del arte elevado (Mora Galeote, 2015, pp. 113-114).

Como diría el propio Greenberg: “If the avant-garde imitates the processes of art, kitsch, we now see, imitates its effects” (Greenberg, 1986, p. 17). No es necesario recordar la importancia que Greenberg ha tenido en la crítica de arte del siglo XX, del mismo modo que las limitaciones de su posición han sido largamente discutidas, de manera magistral por Thierry de Duve (Kant after Duchamp, Cambridge, Mit Press, 1996, pp. 199-280).

nosotros—, que ahora, cuando se les presentan imágenes, objetos o productos descargados de esta negatividad y lacra, —es decir, *belkitsch*—, les resulta altamente ardua la tarea de generar estos nuevos surcos, estas nuevas sinapsis, esta extinción de conducta. Por otra parte, el público nuevo que carece del aprendizaje cultural de lo negativo asociado a la estética *kitsch*, —desprovisto de estas sinapsis asociadas—, adquieren de base y sin prejuicio alguno nuevos surcos y apreciación positiva, asimilando el *belkitsch* como algo óptimo, gustoso, agradable y apreciado como arte o estética buena y bella.

Lo que buscamos con el paso evolutivo del *kitsch* al *belkitsch* sería, la cada vez más realizable, utopía del “ideal sociocultural en el que los llamados arte superior y arte inferior (y su público) pueden expresarse y ser aceptados a la par, sin jerarquías opresivas, y en el que la diferencia existe sin dominio ni deshonra” (Shusterman, 2002, p. 22).

No es excluyente en la lógica de las partes que componen una pieza artística, que exista un pragmatismo estético y tenga a su vez legitimidad como arte culto, o lo que es lo mismo, situar en el mismo plano de importancia y convivencia artísticos: la función social, el valor estético o el acertado y exitoso silogismo de tres patas: placer, conocimiento y función = experiencia artística. En nuestro caso —la defensa del *belkitsch* como arte apto—, se ha de dejar claro que no se trata de una asunción o acogimiento del arte rehabilitado *kitsch* solamente con suerte de nombre cambiado a *belkitsch*, admitido como arte culto y que rechaza el *kitsch* peyorativo, sino que ha de entenderse como la evolución y no la negación del anterior. Abogamos por la posibilidad de cambio de estrato y evolución, no solo por sí mismo sino también por el contexto, el ambioma³ y, por consiguiente, la epigénesis del *kitsch*.

En el caso práctico-artístico, las obras nos emocionan de una forma u otra apelando al placer, angustia, asco, gusto, belleza, etc., pero hay algo que asociamos como cualidad del *belkitsch*: el ímpetu. ¿Qué es el ímpetu? El ímpetu es un concepto que asociamos al término *belkitsch*. El arte con esta estética está capacitado para contener la energía y eficacia para desempeñar su acción —la acción correcta de la trasmisión estética comentada anteriormente—, esto sería el ímpetu. En relación a este ímpetu, hablaremos a continuación de varios conceptos que van en la misma dirección: como una posible prosodia artística y la capacidad de atribución aplicada al germen artístico.

2. La Teoría de la mente y la prosodia artística ante la aceptación de una reconcepción visual estética: *belkitsch*

El cerebro es, básicamente, una máquina predictiva encaminada a reducir la incertidumbre del entorno. El origen del concepto de ‘teoría de la mente’ se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff y se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras

³ AMBIOMA («AMBIOMA (ambiom) (del latín ambiens-ambientis), conjunto de elementos no genéticos, cambiantes, que rodean al individuo y que junto con el genoma conforman el desarrollo y construcción del ser humano o pueden determinar la aparición de una enfermedad») (Mora y Sanguinetti, 2003).

personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias. [...] su cerebro ha llevado a cabo una predicción de lo que se va a encontrar. (Redolar, 2013, p. 479)⁴

Esto sucede cuando se habla del llamado *kitsch*, asociado al mal arte. Todo cambiaría si nos explicasen que ese pomo es nuevo —*belkitsch*— aunque esté en la misma puerta. Con las sucesivas explicaciones se entenderá mejor la metáfora.

Hablemos ahora de la prosodia emocional aplicada al arte, pero antes definamos la prosodia:

La prosodia es el componente del lenguaje que mediante la modulación de las pausas, el tono y la intensidad de la voz aporta a cualquier frase o enunciado una figura tonal que le es propia. La prosodia lingüística abarca la acentuación léxica enfática y la expresión de modalidad o de tipo de oración. La prosodia emocional se refiere a las variaciones de entonación que permiten la transmisión de emociones. (Difalcis, San Pedro y Ferreres, 2013)

Iremos ahora señalando paralelismos de la prosodia lingüística en relación a nuestra posible prosodia artística. Algunas cuestiones que podríamos analizar, derivadas de la prosodia lingüística son, por una parte, la duración de una oración —en la prosodia artística sería lo que se tarda en experimentar la pieza artística—; la cantidad de sílabas que forman parte de la entonación —aquí se asemejaría a los elementos visuales que componen la imagen artística y el ritmo o recorrido que haría el ojo⁵ del espectador al “leerla”—; y por último la velocidad del habla —en nuestro caso la eficacia visual y el rápido entendimiento o lo que se tarda en la asimilación del mensaje que envía la pieza artística, una vez experimentada la visualización—. Estos elementos prosódicos no solo son importantes en la propia organización del discurso que se proyecta, sino también en la recepción e interpretación que se realiza del mismo por parte del receptor, consiguiéndose así la correcta transmisión de las emociones. De la combinación de todos estos factores —entonación, acentuación, ritmo, etc., y las pausas o silencios que en ocasiones enfatizan de forma muy importante el mensaje—, que forman la prosodia, depende la comprensión del discurso por parte del espectador. Nosotros lo aplicamos y le damos de la misma forma importancia, dentro de la prosodia artística.

Sabiendo que la prosodia artística se refiere según la definición anterior, a la eficacia que permite la transmisión de las emociones que contienen el mensaje de una pieza artística —aquí incluimos también el séptimo arte y el maravilloso y cada vez más amplio mundo de las series—, planteamos por lo tanto la aserción, de que sí que se podría hablar de una prosodia artística analizable para saber o dictaminar con unos rasgos tangibles, cuándo es apta una obra, por conseguir transmitir el mensaje, finalidad con la que el autor la ha producido.

⁴ No hay que confundir con empatía. La cualidad de la Teoría de la mente o capacidad de atribución es cuando no existe implicación emocional en el proceso. Se predice la conducta de las otras personas pero no es necesario que exista una impregnación emocional, simplemente un análisis predictivo. Esta cualidad la tienen bien asimilada y desarrollada los psicópatas o sociópatas que saben qué necesita su víctima en cada momento para el llegar a su finalidad ulterior, pueden por ello dañar sin sentir nada negativo al infligir dolor en el otro, ya que no es empatía lo que aplican.

⁵ En neurociencia existen técnicas cada vez más avanzadas donde se puede analizar qué ocurre en nuestro cerebro cuando tenemos diferentes experiencias. Uno de los análisis que se pueden hacer, es el del recorrido del ojo al visualizar una imagen —una obra pictórica por ejemplo— y así saber cuáles son las partes de la imagen que llaman más la atención y en las que se para el ojo mayor tiempo al analizarla.

La prosodia artística se podría definir también como las características de la sonoridad visual que transmite la obra. La correcta entonación emocional del mensaje artístico da lugar a una adecuada experiencia estética. Es una buena pieza artística cuando —nos guste o no la pieza— se consigue transmitir el mensaje, la finalidad emocional para la que crea el artista. La prosodia artística contiene obligatoriamente carga emocional, pero ¿qué obra no la tiene? Matizaríamos aquí que una obra contiene la carga emocional óptima para conseguir su fin.

Entramos ahora en el desglose específico de las características de la prosodia artística, refiriéndonos a los matices, clasificación o gradientes de la correcta ejecución artística. El arte produce unos signos, símbolos y significantes que tienen un ritmo, cromía acentuación, en definitiva un tono emocional que es percibido. De esto se encargaría la prosodia artística, de segregar las características que son correctas de la pieza artística y, por consiguiente, de la emoción que emana, dando como resultado la experiencia estética adecuada. Por lo tanto, toda obra se podría analizar desde este punto de vista, si cumple o no el correcto envío del mensaje artístico-emocional.

Volviendo al *belkitsch*, señalaremos que además de contener generalmente la correcta prosodia artística por sus características formales —ya que proporciona emoción fácilmente asimilable debido a su efectismo estético—, tiene otro factor dentro de ésta, que lo diferencia; estamos hablando del ímpetu, comentado anteriormente.

El ímpetu lo podríamos definir como la pulsión emocional elevada que brota de una experiencia estética, esto se sucede asociado a un bagaje positivo otro término que proponemos, complementario a los bagajes negativo y adaptativo-transformador⁶.

Por lo tanto, la interpretación de la percepción de la pieza artística, daría lugar a una experiencia estética acentuada por el bagaje positivo y todo este paquete multiplicaría la emoción proveniente del ímpetu. Este ímpetu es idiosincrático del *belkitsch*.

El bagaje positivo⁷ se tiene que entender de forma complementaria al bagaje negativo, pero no de forma antagónica ya que ninguno cambia, a diferencia del bagaje adaptativo-transformador, la percepción del espectador. Sin embargo, el bagaje positivo siempre ayudará a la percepción positiva de la pieza y viene directamente asociado al ímpetu de la obra. El bagaje positivo está asociado a una emoción que ayuda a que el mensaje llegue con más intensidad. Realmente se

⁶ A raíz de la tesis PPC (Percepción Penetrada por el Conocimiento, que sostiene «[...] básicamente que lo que vemos está fuertemente determinado por lo que sabemos o esperamos») (Danto, 2005, p. 75), hemos generado dos tipos de bagaje posibles: un bagaje negativo y un bagaje adaptativo-transformador. De acuerdo con un bagaje adaptativo-transformador la opinión cambiará, para bien o para mal. Se dejará penetrar la cultura y se cambiará evolutivamente, de forma positiva o no, el parecer u opinión ante una situación, objeto o concepto. El gusto (necesariamente subjetivo) y la información nueva, objetiva o no, se fusionan, dialogan y generan una postura o estado nuevo de la cuestión. De acuerdo con un bagaje negativo, por el contrario, la opinión no cambiará. No se permitirá la entrada de nueva información, sino que nos quedaremos con la ya conocida, alzándola como verdad absoluta, no teniendo en cuenta más que la información primigenia —verdadera o no— y el sentido subjetivo del gusto. El bagaje negativo no nos permite ampliar el horizonte ante una nueva explicación, concepto o percepción, sino que nos bloqueará en el anterior (Mora-Galeote, 2015, p. 118).

⁷ Es siempre una opinión positiva sobre algo, asociado a una emoción también positiva recordada ante una situación nueva. Esto nos recuerda al primig que se tratará más adelante o al heurístico de halo que también se definirá en las próximas líneas.

desmarca de la dicotomía bagaje negativo y adaptativo-transformador y viene, pues, asociado al grado de emoción que percibimos de la obra.

Cuando se da esta forma positiva de percibir una pieza artística en combinación con el efectismo *belkitsch*, es cuando podemos hablar de ese golpe de ímpetu que trae consigo esta estética. Que el ímpetu sea mayor, depende en parte del recorrido del espectador, ayudando a catalizarlo. Digamos que existe siempre en la obra *belkitsch*, pero tiene un margen de crecimiento que depende del espectador y su bagaje positivo. A diferencia del bagaje negativo que queda estanco y no permite una ampliación, este bagaje positivo puede quedar estanco pero nunca percibirá de forma negativa. Un ejemplo podría ser como cuando nuestro director de cine o nuestro cantante preferido al que seguimos desde hace años, saca una nueva cinta o un nuevo álbum. Es muy difícil que no nos guste —por eso que el bagaje positivo es semejante al negativo en tanto no suele permitir el cambio de visión, y matizamos en que no suele enfrentándolo al negativo que jamás permitirá cambio alguno o permeabilidad de otra postura—. Nuestro bagaje positivo asociado a éste, ayudará a que demos recepción de la pieza de forma positiva.

Todo esto nos ayuda a concretar las características del ímpetu, que podría definirse como la emoción plus que emana la obra. El ímpetu es la emoción extra que proporcionaría alguien que tenga asociado un recuerdo positivo a esa obra. Pero esto lo daría el ímpetu por sí solo. Es la fuerza de una emoción positiva —aunque la obra sea considerada grotesca o fea, puede emocionar de forma positiva porque guste esa experiencia estética, simplemente por estar bien ejecutada y conseguir lo que su productor ha querido—. Un ejemplo de esto sería cuando vamos al cine a ver una película de terror. Nos pude incluso dar asco, pero está bien ejecutada si en este caso consigue asustarnos, sobresaltarnos y por qué no, darnos asco. Eso sí, esta experiencia que estamos llevando a cabo la vivenciamos de esta manera porque es un terror controlado y “seguro” dentro de una comfortable sala de cine y con una agradable compañía a quien apretar la mano si el malo de la película nos da excesivo miedo. Multitud de series has surgido de esta temática grotesca y cada vez más están teniendo mayor éxito y público. Una liberación de adrenalina en un espacio seguro similar a cuando nos montamos en una atracción.

Si tomamos estas asunciones como válidas, ímpetu y prosodia artística, para la nominación de pieza u obra artística correcta, el *belkitsch* lo cumple de forma plausible, por el característico sensacionalismo emocional que se desliga de su evolución del *kitsch* histórico. Este es célebre por proporcionar la emoción ya dada sin una necesidad de ser interpretada o apelar por el esfuerzo interpretativo del espectador. Estaríamos hablando de colocar al *belkitsch* al mismo nivel artístico-estético que al arte culto o gran arte, negando así la distinción entre un arte elevado y otro que no lo es, aunque no olvidemos que defendemos que el *belkitsch* tiene una estética y efectismo concreto y una fácil asimilación emocional, que lo diferencia.

El *belkitsch* es la evolución del *kitsch* o arte popular. No se coloca a la altura del arte culto, negando el arte popular y cayendo en la dicotomía de la definición por la negación del contrario, sino que lo destrona y lo baja así a un nivel igualitario. (Mora-Galeote, 2017, p. 77)

El artista productor del *belkitsch* por su parte, tiene el papel en esta reconcepción, de producir una fácil catalización de la empatía⁸ en el espectador, y la capacidad de atribución o ToM — Teoría de la mente de sus siglas en inglés—, generando así esto que tanto critican los intelectuales de este Arte popular: el fácil alcance o consumo, que desde nuestro punto de vista nada denosta la pieza artística. Los espectadores, aun teniendo estas facilidades de asimilación o reclamo por parte de la otra, no son ni mucho menos pasivos ante la ella⁹. La inaccesibilidad no es parangón u obligatoriedad para llamar arte apto a una pieza artística, es evidente. Si miramos la historia del “arte culto” antes de su fase romántica y modernista, no vemos que la novedad y la dificultad experienciales de la comprensión fueran condiciones necesarias de la legitimidad estética, esto llegará como bien se sabe con un cambio de contexto y el reajuste de la funcionalidad del arte.

La capacidad de atribución, o «teoría de la mente», es una predisposición particularmente desarrollada de la especie humana que permite representarse los estados mentales del otro y atribuir a los otros conocimientos, creencias, emociones; reconocer una diferencia/identidad entre los estados mentales de los otros y los propios. (Changeux, 2010, p. 112)

Hablar de la ToM es hablar del descubrimiento de Rizzolatti (2004, pp. 169-92) con su experimento con chimpancés (1996) donde definió lo que hoy conocemos como neuronas espejo, principal motor en el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de la empatía en los seres humanos. Estas se activan al mismo tiempo durante la realización —propia— y percepción —de otro— de un gesto motor complejo.

Si nos vamos al campo estético, es necesario señalar la importancia, a la hora de percibir expresiones estéticas, de la empatía y la ToM. Esto conecta directamente con cómo nos podemos sentir en relación con la percepción de una pieza estética; la empatía —si nos implicamos emocionalmente— o la ToM —pero sin llegar a implicarnos al mismo nivel que con la empatía— nos ponen en el lugar del artista sin olvidar el factor de nuestro bagaje adaptativo-trasformador y no negativo, para así llegar a un nuevo aprendizaje o conformación de información que asimilaremos reescribiendo así los recuerdos de imágenes anteriores que se rememoren¹⁰ en ese momento. Según Ellen Dissanayake, la creación artística y contemplación estética constituyen en primer grado una relación “empática” —en su *Homo aestheticus* de 2001—. Changeux define por su parte «el arte “como la comunicación simbólica intersubjetiva con contenidos emocionales variables y múltiples”, donde la *empatía* interviene como “diálogo intersubjetivo *entre* las figuras, empatía del espectador *con* las figuras; y entre el *artista* y el *espectador*, que apela a la capacidad de atribución, Teoría de la mente”» (Changeux, 2010, p. 110). Por otra parte, para Theodor Lipps (*Aesthetic*, 1903) existe una “empatía estética” dada por una “imitación interior” que se sucedería de forma privada en la

⁸ La palabra empathy aparece en 1904 como traducción de *Einfühlung*, creada por Theodor Lipps en 1897 para calificar la “capacidad de identificarse con el otro, de sentir lo que éste siente” (Changeux, 2010, p. 110).

⁹ Como defiende Shusterman (Shusterman, 2002).

¹⁰ Damasio en su obra *El Error de Descartes*, nos explica la diferencia entre imágenes perceptuales —son las que se forman cuando oímos música, percibimos la escritura que leemos, en definitiva imágenes de variadas modalidades sensoriales— e imágenes rememoradas —siendo aquellas que se evocan en relación a un recuerdo; dentro de estas hay que entender también las que se imaginan como planificación de un hecho que haremos en un futuro pero aún no se ha realizado, siendo estas también al ser recordadas, pertenecientes a este grupo de rememoradas— (Damasio, 2014, pp. 147-48).

conciencia “solo para el objeto observado” esto es la “imitación estética”. Asimismo, la asimilación estética de una obra artística sería el resultado “de la capacidad del espectador de proyectar su personalidad en el objeto de contemplación”. Y nosotros señalamos aquí la importancia de la desaparición del bagaje negativo y la presencia del bagaje adaptativo-trasformador para que los posibles traumas, que según Freud serían sucesos que están constantemente no ocurriendo, no interfiriesen en la generación de una correcta interpretación, percepción y asimilación de la pieza artística.

Damos el papel al artista del modelador del imaginario colectivo vertido en un objeto que se transforma en real y es vehículo trasmisor, tocando así al espectador. Se produce una relación donde los prejuicios estético-artísticos cobran relevancia de la misma manera que los prejuicios cuando hablamos con una persona que nos recuerda a un ex o a un enemigo de la infancia. Estaríamos hablando aquí del poder negativo o positivo de los heurísticos¹¹ en psicología —o de nuestro ya comentado bagaje positivo si solo tuviese el sesgo de la emoción asociada positiva—. Estas reglas heurísticas determinan la percepción intuitiva e inmediata de la realidad, los recuerdos y las experiencias almacenadas varían mucho de una persona a otra aunque “las pautas de activación y recuperación son muy similares e influyen en el proceso de pensamiento de una manera previsible y característica” (Konnikova, 2013, p. 50).

Otro argumento a colación para reafirmar las aseveraciones que estamos llevando a cabo, y dentro del campo de la neurociencia cognitiva, sería atender a los tipos de aprendizaje y memoria. Existe la siguiente clasificación de dicho aprendizaje y memoria —usaremos los dos términos indistintamente—. Por una parte, la memoria explícita, declarativa o de recuperación consciente: subdividiéndose en espacial, episódica o autobiográfica —caracterizada por ser personal y contextual— y semántica o de hechos —siendo esta general o independiente del contexto—. Por otra parte, tenemos la memoria implícita, no declarativa o de recuperación

¹¹ “La cuestión es que los prejuicios que albergamos en cualquier momento dado —nuestra manera de ver el mundo— influyen en nuestras decisiones y conclusiones en las evaluaciones que hacemos y en lo que elegimos”. [...] “el fenómeno llamado: «heurística afectiva»: pensamos en función de cómo nos sentimos. Un estado alegre y relajado contribuye a una visión del mundo más abierta y menos prudente”. (Konnikova, 2013, pp. 52-55). Existen varios tipos de heurísticos (Aronson, 2005) según cómo se catalicen, asociados a qué. Heurístico de disponibilidad o accesibilidad —la información que tenemos más a mano es la que usamos como generalidad: si mis amigos se casan con 26 años, que es mi edad, los jóvenes en general contraerán matrimonio con esa edad—. Heurístico de representatividad —similitud con algo anterior—. Heurística de halo —la percepción de un rasgo particular es influida por la percepción de rasgos anteriores en una secuencia de interpretaciones, si nos gusta una persona tendemos a calificarla con cualidades favorables aunque realmente no tengamos información real de ella. El nombre de efecto halo fue acuñado por Edward L. Thorndike; investigadores posteriores han estudiado este efecto y su relación, en especial, con el atractivo físico dada su relevancia en el sistema educativo y en procesos judiciales. Sesgo de falso consenso —las personas tienden a presuponer que sus propias opiniones, creencias, predilecciones, valores y hábitos están entre las más elegidas, apoyadas ampliamente por la mayoría—. Heurístico de ajuste y anclaje —consiste en basar el juicio en un valor inicial, obtenido mediante cualquier procedimiento, incluido el azar, para luego ir ajustándolo a medida que se añade nueva información—, este nos puede recordar a nuestro bagaje adaptativo-trasformador en tanto en cuanto parte de una base y luego es permeable y modificado. Y por último el heurístico de actitud —evaluación de algo como bueno o malo—. Este nos recuerda a la falacia naturalista: el intento de identificar o reducir lo “bueno” a lo que es “natural” se denomina en filosofía “falacia naturalista”. Esto es: se dice que algo es bueno porque es natural. Todas las éticas han incurrido en este tipo de falacia que consiste en justificar la bondad de algo por el mero hecho de considerarlo “natural”. Recuperado de <http://www.almiron.org/otros29.html> (Fecha de consulta: 08/03/17). La heterosexualidad es buena porque es “natural” por lo tanto la homosexualidad es mala. Esto evidentemente es un sofisma soez en toda regla. ¿Y si lo “natural” fuera la homosexualidad?

inconsciente, esta se divide en memoria o aprendizaje no asociativo compuesto por habituación, sensibilización, aprendizaje por imitación —primordial en el aprendizaje del lenguaje— y latente —forma oculta del aprendizaje—; y asociativo donde nos encontramos el condicionamiento operante o instrumental¹² y condicionamiento clásico¹³, procedimental y priming o perceptivo. Dentro del aprendizaje implícito, no declarativo o inconsciente se encuentra el no asociativo, compuesto por habituación y sensibilización, términos que aplicaremos a nuestro argumento extrapolándolos y reubicándolos en un escenario teórico distinto.

La habituación es la reducción de la magnitud de respuesta conductual ante un estímulo. Es el aprendizaje que hace que la persona deje de sobrecogerse cuando oye ruidos intensos con los que ya está familiarizada. Por ejemplo, si suena la sirena de la ambulancia o el timbre de cambio de clase, mientras atendemos y nos quedamos anclados en la silla, inmersos en lo que nos está contando el profesor.

Por otra parte la sensibilización es el proceso que hace que la respuesta a un estímulo intenso o nocivo normalmente, sea más intensa de lo normal, por haberse presentado un estímulo que ha causado un sobresalto inicial. Por ejemplo andar por un callejón oscuro, asustarse por un gato creyendo que es un ladrón y si, además, al salir del callejón una persona nos toca el hombro para preguntar la hora, el sobresalto estará muy por encima de lo normal.

Por un lado, la habituación se produce tras la exposición repetida al estímulo y, por otro lado, la sensibilización ocurre tras la aparición única de un estímulo con gran impacto emocional. La duración de ambos es diferente: la habituación puede prolongarse en el tiempo; la sensibilización “normalmente”¹⁴ se limita a un corto período temporal.

Sabiendo esto, y volviendo al tema que nos ocupa planteamos lo siguiente: se podría decir que la habituación¹⁵ a lo *kitsch* —repetición del estímulo— da lugar al *belkitsch* —cuando impera el bagaje adaptativo-transformador—; y que se produce una sensibilización, por otra parte, a lo *kitsch* —peyorativo—, debido a su impacto emocional primario y se sostiene en el tiempo. En este caso de sensibilización, el espectador traería consigo el bagaje negativo. Si le aplicamos el punto de vista del bagaje adaptativo-transformador, llegaremos a concluir con que se podría ver el *kitsch* como una sensibilización sostenida —habiendo superado su lacra de bagaje negativo— que da paso a una habituación —por repetirse el estímulo— prolongada en el tiempo, llegando a anidar en la memoria a largo plazo —de forma incluso inconsciente— y su interiorización posterior, ya sí de forma positiva. Ya sí el *kitsch* histórico daría paso al *belkitsch*, evolucionado.

¹² [...] “el condicionamiento operante puede considerarse como la formación de una relación de predicción entre una respuesta y un estímulo” (Kandel, Schwartz y Jessell, 1998, p. 707).

¹³ [...] “el condicionamiento clásico se define como la formación de una relación de predicción entre dos estímulos (el estímulo condicionado y el estímulo incondicionado).” (Kandel, Schwartz y Jessell, 1998, p. 707).

¹⁴ “Tanto uno como otro, se pueden prolongar en el tiempo durante varios minutos (aprendizaje a corto plazo) e incluso hasta varios días y semanas (aprendizaje a largo plazo)” (Redolar, 2013, p. 416).

¹⁵ Habituación en “positivo”.

Respecto al aprendizaje si sería consciente o inconsciente, hay que tener en cuenta que “al iniciar el aprendizaje de un procedimiento nuevo existe un gran componente explícito, declarativo, pero éste va disminuyendo a medida que se va automatizando el proceso” (Redolar, 2013, p. 421) de modo que si alguien ha aprendido algo y lo ha asimilado será más difícil la extinción de dicha conducta que el aprendizaje de cero de un procedimiento —o asunción estética en nuestro caso— consciente o implícito. “La repetición constante [...] puede transformar la memoria explícita en el tipo implícito” (Kandel, Schwartz, Jessell, 1998, p. 709), como por ejemplo aprender a conducir o mecanografía. Se entienden entonces dos tipos de espectadores de los resultados *belkitsch* y por ello sus diversas opiniones: los que asumieron esta estética como *kitsch* peyorativo e histórico y ahora ven el *belkitsch* como algo también negativo; y por otra parte los que ignoran esa concepción histórica peyorativa y asimilan el *belkitsch* como algo aceptable, nuevo y acorde con un arte adecuado y apto. Probablemente el *kitsch* se adquiriese de forma explícita y episódica, que pasase a ser semántica y luego se sucediese una combinación de habituación negativa inconsciente a estímulos similares y leer de forma inconsciente y automática su estética sin plantearse si ese estímulo había cambiado conceptualmente.

Pasamos ahora al papel del contexto. Tenemos que prestar atención a la memoria de la fuente, clave para ser justos con el análisis de cómo aprendemos¹⁶ —condicionados o no por la circunstancia—. “La memoria de la fuente se refiere a nuestra habilidad para recordar o evocar las características contextuales con las que se presentó una información concreta” (Kandel, 2007, p. 431). Esto nos permite darnos cuenta del cambio de contexto que se ha producido respecto al aprendizaje del *kitsch* histórico y el actual como ya se ha comentado. Así debemos ser sinceros y encontraremos que la comparación dicotómica contrapuesta de la vanguardia —como arte apto y digno— y *kitsch* —como arte no apto o no culto— antes podía tener sentido, ya no.

No es la finalidad de este escrito profundizar exhaustivamente en este campo de la neurociencia cognitiva, pero al menos que quede patente la relevancia que, bajo nuestro punto de vista, tienen los procesos de memoria y aprendizaje —entre ellos los comentados anteriormente y el priming en particular— a la hora de percibir, asimilar, interpretar y entender el arte; y el bagaje previo del sujeto.

El priming perceptivo está enmarcado dentro del aprendizaje implícito, no declarativo o inconsciente. Es un tipo de aprendizaje que facilita la detección o la identificación de estímulos iguales o similares a los anteriormente presentados, debido únicamente a dicha presentación previa. Este tipo de aprendizaje se forma y evoca automáticamente, sin que sea necesaria la intervención de procesos conscientes.

La percepción del entorno y de los estímulos que lo componen hacen que se genere una huella mnésica de dicho entorno; posteriormente esta huella es activada por estímulos iguales o similares a los procesados, así se recupera la información previa, facilitando el procesamiento

¹⁶ “Somos quienes somos por obra de lo que aprendemos y de lo que recordamos”. (Kandel, 2007, p. 28)

de la información nueva como la de la familiar. Esto ocurre a nivel físico (priming perceptivo) o de significado (priming semántico)¹⁷. (Redolar, 2013, p. 417)

Contando con este priming perceptivo que ayuda al reconocimiento de estímulos iguales presentados anteriormente, planteamos y abogamos por la relevante importancia del reconocimiento del que se sirve el *belkitsch*. El artista David LaChapelle, reinterpretando obras de Sandro Botticelli —y otras muchas estructuras compositivas e interpretaciones de obras clásicas de la historia del arte—, enmarcado dentro del *belkitsch*, se sirve de este priming para que su obra sea reconocida y familiar para con los espectadores. Este principio se mantiene dentro del posible decálogo estético que cumple este *belkitsch*.

3. Consideraciones finales. *Belkitsch*: la extensión del verbo

Continuaremos retomando el argumento disyuntivo de Marx (Changeux, 2010, pp. 87-88) de si el cerebro del artista es el “reflejo” de la sociedad, o en cambio la sociedad se refleja en el cerebro del hombre. Para ilustrar esta reflexión aportaremos el primer ejemplo y nos remitiremos a la obra de Mark Ryden, traída por primera vez a Europa en 2017, al CAC Málaga. ¿Por qué si Ryden lleva desde los años 90 creando una estética muy concreta es ahora, en Europa y desde el 2006 a raíz de publicarse su obra en la revista *Juxtapoz* y popularizarse el término *Lowbrow* o *Surrealismo Pop*¹⁸, que adquiere aceptación? A colación de las palabras de Marx ¿ha llegado el momento en el que se ha atendido a la sociedad —al gusto de la gran parte de la sociedad—, que sufre cambios en un momento de crisis y al igual que en Roma, son atraídos al museo como en su tiempo al circo? ¿El arte culto se ha “acomodado” para llamar al pueblo al museo? ¿O bien, a vista de la culturización a mano de las tecnologías, Internet y expansiva consumición de imágenes que sufrimos en el siglo XXI no es asequible ese cisma, entre arte culto y el que supuestamente no lo es?

Todo está a golpe de clic, si algo no se entiende al ser visto algunos indagarán, pero la facilidad que posee lo raro, el Eros —el sexo— y el Tánatos —la muerte—, en algo figurativo, —distorsionado aunque reconocible—, no la tiene lo abstracto. Conseguido esto, esta llamada de atención, reclamo efectista y elegante *belkitsch*, ya si puede introducirse sin rivalizar con la estética, el concepto, mensaje y significado; una vez atraídos todos como la abeja a la flor. El *belkitsch* recuerda en esencia al *kitsch* pero es capaz de transmitir un significado y lo que es más importante, que el espectador se lo crea, lo viva elegantemente —con ímpetu—, y no se avergüence de reconocer que le gusta —a diferencia del *kitsch* histórico peyorativo—. Es llamativo pero no estruendoso, ligero de ver pero denso de entender, es hedonista y al mismo tiempo eudemonista. El hedonismo se encarga de nuestros sentimientos más inmediatos de felicidad, maximizar el placer y reducir el dolor; el eudemonismo se centra en la felicidad más

¹⁷ Ambos tipos de priming permiten forma memorias tras una única exposición al estímulo lo cual puede generalizarse a otros estímulos similares. Por otra parte al iniciar el aprendizaje de un procedimiento nuevo, existe un gran componente explícito, declarativo, pero éste disminuye a medida que se automatiza el proceso.

¹⁸ Que nosotros concebimos como parte de la subfamilia *belkitsch*, a saber: surrealismo pop, glam, camp, retro y vintage entre otros términos que definen estéticas dentro de las redes *belkitsch*.

a largo plazo pero estable. Persigue más allá que el placer inmediato; unos valores y una vida bien vivida, con moral. Digamos que una meta más lejana (Frazzetto, 2014). Sin embargo, bajo nuestro punto de vista, no son excluyentes, —y según también concluye Frazzetto—: “es posible formarse el carácter y desarrollar virtud admirables al mismo tiempo que se ejercita la capacidad para disfrutar del placer” [...] “Las gratificaciones pasajeras no obstaculizan el camino del perfeccionamiento personal. Se puede ser hedonista y abrazar el eudemonismo al mismo tiempo” (Frazzetto, 2014, pp. 262-263). Consideraríamos entonces el *kitsch* hedonista y su evolución, el *belkitsch*, como la combinación inteligente de hedonismo y eudemonismo. Hasta hoy el *kitsch* era un arte hedonista y digamos que el “arte culto” eudemonista. Hoy el enaltecimiento del *belkitsch* garantiza un eudemonismo artístico cuando se ancla por el previo hedonismo del reclamo estético del *kitsch* histórico. Ya es *belkitsch* en su *maestra* combinación digna de la Ilustración donde *el placer es una autogratiificación refinada y nada excesiva*. La estética *kitsch* —más o menos intensa— no obstaculiza que se impregne de significado la obra y que pase a ser *belkitsch*. Pongámonos metas para llegar a la felicidad —eudemonismo— pero mientras llegamos, por el camino, disfrutemos —hedonismo— con placeres propios y relaciones sociales, esto acelerará el camino y lo hará más corto y llevadero.

Continuando con el *belkitsch* seguiremos diciendo que es lo cotidiano de un gusto común, digerible, asimilable, llevado al museo. Es el ejercicio de un embellecimiento —*kitsch*— controlado: el mellizo guapo del *kitsch*, el que es culto pero llama la atención por ser bello; a diferencia del *kitsch* que intentaba ser culto y era atractivo —solo para algunos—; pero al no tener ese acervo cultural no cuajaba en todos, no se le tomaba en serio. El *belkitsch*, sí (es) —con presencia y esencia: con presencia para contentar a todos los que no consumían arte culto y con esencia para contentar a los componentes de las altas esferas del arte, que demandaban esto del *kitsch*—.

En palabras de Francisco Mora Teruel, en su conferencia *Neurocultura o el cambio hacia una nueva cultura* (29 enero 2016): “la emoción es lo que permite anclar aprendizaje y memoria de forma más efectiva”, si una imagen te emociona, genera una predisposición, podemos asimilar su significado más fácilmente¹⁹. Esto no nos dice que un arte sea mejor o peor que otro por atraernos más fácilmente, simplemente son diferentes. ¿Se ha llevado el museo a la calle o se ha atraído la calle al museo con lo que el espectador quiere consumir, acarreado el gusto del espectador al museo? ¿Es hora de que la exclusividad —en una era democratizada—, del dictamen de lo que es arte adecuado y lo que no lo es, teniendo este privilegio solo unos pocos que se sitúan en el *Círculo del arte* —como titula su obra Dickie—, desaparezca? Los agentes del arte tienen que estar al servicio de la sociedad, —¡ojo! que no el artista—, sino ¿qué sentido tiene sesgar la cultura y hacer ver en el museo obras que no reflejan una realidad artística? Respecto al artista, la finalidad de su creación tiene que ser libre, libre en todos los sentidos, puesto que el artista puede elegir libremente producir algo que prevea ser gustado por la sociedad del momento, o producir de forma onanista lo que le guste —o le disguste—, pero que le apetezca hacer y transmitir.

¹⁹ “El papel de nuestras emociones, [...] obviamente no es siempre consciente, [...] por eso podemos ser incapaces de explicar por qué nos comportamos de ciertas formas” (Kolb y Whishaw, 2007, p 557).

Para concluir, cerraremos este artículo con la carta que dedicó Marina Abramovic a Darren Aronofsky después de la mala crítica que sufrió su película *Mother!*²⁰. Y también con la recomendación de su visionado. Recordemos que no nos tiene que gustar una pieza artística para que esté bien ejecutada, hay que dejarse llevar y experimentar con nuestro umbral de tolerancia artístico-emocional.

Estimado Darren,

Leí algunas críticas de mother! Una decía que era lo peor del año, y yo sólo quiero decirte mi opinión: Me conmovió emocionalmente este filme. Los actores que elegiste fueron increíbles y el sonido fue innovador.

A lo largo de mi vida, todas mis primeras obras que hice en los 70 fueron destrozadas cuando salieron. Recibía múltiples críticas negativas, pero ahora esos trabajos son considerados «históricos» e «innovadores».

Tú tuviste el coraje de exponer el lado más oscuro de la naturaleza y del amor incondicional. Cuando no tuviste nada más que dar, arrancaste tu propio corazón. Esta película es compleja en múltiples niveles y creo que, si no es esta generación, la siguiente logrará entenderla.

Una buena obra de arte tiene muchas vidas.

Con amor

*Marina*²¹.

Traemos esta carta a colación, debido a que es un ejemplo del mecanismo de aceptación evolutivo que ha sufrido la estética *kitsch* dando lugar al *belkitsch*. El horizonte de creación donde se produce una obra, el horizonte de expectativa por parte del creador y el horizonte de recepción, se ven fuertemente condicionados por el contexto. No hay que perder la panorámica y sesgar nuestra visión cerrándonos en críticas condicionadas por un bagaje negativo. Dejemos que el bagaje adaptativo-trasformador nos mueva con ímpetu y podamos analizar la prosodia artística de una obra con placer y deleite. Recordemos que las experiencias estéticas en general son las que nos ayudan a que el eudemonismo sea placentero y digno, en nuestro día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, E. (2005). *El animal social*. Madrid: Alianza Editorial.

Changeux, J-P. (2010). *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

Chatterjee, A. (2004). The neuropsychology of visual artistic production. *Neuropsychologia*, 42(11), 1568-1583.

²⁰ Protozoa Pictures (Productora) y Darren Aronofsky (Director). (2017). *Mother!* [Película]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

²¹ Cultura Colectiva (2017). Carta de Marina Abramovic a Darren Aronofsky por su película 'madre!'. Alonso Martínez. Recuperado de <https://bit.ly/2TRwPzW>

- Cultura Colectiva (2017). *Carta de Marina Abramovic a Darren Aronofsky por su película 'madre'*. Recuperado de <https://bit.ly/2TRwPzW>
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Danto, A.C. (2005). *Estética después del fin del arte. Ensayos sobre Arthur Danto*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Difalcis, M., Sampedro, M.B., y Ferreres, A. (2013). Alteraciones de la prosodia emocional y lingüística por lesiones del hemisferio derecho. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-054/164>
- Dissanayake, E. (2001). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Washintong D.C.: University of Washington Press.
- Flexas, A. (2013). *Apreciación estética de estímulos abstractos y figurativos: datos conductuales y registros cerebrales* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.
- Frazzetto, G. (2014). *Cómo sentimos. Sobre lo que la neurociencia puede y no puede decirnos a cerca de nuestras emociones*. Barcelona: Anagrama.
- Greenberg, C. (1986). «Avant-garde and Kitsch», en J. O'Brian (Ed.). *The Collected Essays and Criticism*, vol. I. (pp. 5-22). Chicago : University of Chicago Press,
- Kandel, E. (2007), *En busca de la memoria: nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Kandel, E., Schwartz. J. y Jessell, T. (1998). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Kolb, B., y Whishaw, I. (2007). *Neuropsicología humana*. Madrid: Editorial Medica Panamericana S.A.
- Konnikova, M. (2013). *¿Cómo pensar como Sherlock Holmes?* Barcelona: Paidón Ibérica.
- Leder, H., Belke, B, Oeberst, A. y Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489-509.
- Lipps, T., y Carritt, E. F. (1903). *Philosophies of Beauty: From Socrates to Robert Bridges being the Sources of Aesthetic Theory*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Macdonald, D. (1957). *A Theory of Mass Culture», Mass Culture: The Popular Arts in America*. Nueva York, NY: Free Press.
- Mora, F. y Sanguinetti, A. M. (2003). Genes, Medio Ambiente y Envejecimiento. En J.M. Segovia de Arana y F. Mora (Coord.). *Clonación y Trasplantes, Eds. Farmaindustria*. (pp. 33-42). Madrid: Serie Científica.

- Mora-Galeote, J. J. (2015). La tolerancia de la estética de la recepción o el resultado de una exaptación estética: *belkitsch*. *Boletín de Arte*, 36, (115-123). Departamento de Historia del Arte, Universidad de Málaga.
- Mora-Galeote, J. J. (2017). *Belkitsch: El éxito del kitsch desde el punto de vista de patrones de neuroestética en el arte. Un nuevo contexto, una nueva visión* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48331>
- Protozoa Pictures (Productora) y Darren Aronofsky (Director). (2017). *Mother!* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Redolar, R. D. (2013). *Neurociencia Cognitiva*. Barcelona: Editorial Médica Panamericana.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-92.
- Shusterman, R. (2002). *Estética Pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*- Barcelona: Idea Books.
- Neurocultura o el camino hacia la nueva cultura, con Francisco Mora. (2019). [Vídeo] En XIII Encuentro Eleusino en El Escorial: "Sophia perennis" Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qCMX9xaU1t8>

Tenemos derecho. Una experiencia educativa intercentros sobre la necesidad de aprender a valorar lo valioso

We have the right. An educative experience between schools about a necessity of learning to value the valuable

XOSE CABIDO PÉREZ | xcabido@edu.xunta.es
IES PLURILINGÜE FONTEXERÍA (MUROS. A CORUÑA) | ESPAÑA

MAIUCA CORTÓN TESOURO | maiucaorton@edu.xunta.es
CEIP FELIPE DE CASTRO (NOIA. A CORUÑA) | ESPAÑA

ALICIA NIMO LIBOREIRO | alicia_nl@edu.xunta.es
CEIP PLURILINGÜE PEPE DE XAN BAÑA (SANTA COMBA. A CORUÑA) | ESPAÑA

Recibido: 30 de noviembre de 2018 | Aceptado: 23 de enero de 2019

DOI : <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Cabido_Pérez, X., Cortón-Tesouro, M. & Nimo-Liboreiro, A. (2019). Tenemos derecho. Una experiencia educativa intercentros sobre la necesidad de aprender a valorar lo valioso. *Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*,2, 73-87.

Resumen:

Nuestro alumnado vive un mundo consumista agotador de recursos, desigual, patriarcal..., un mundo que naturaliza una situación injusta presentando como racional lo irracional de este modelo económico y político que sufrimos. Si la curiosidad y las preguntas son esenciales al sujeto humano adulto, no son menos esenciales al sujeto humano en sus primeras etapas de existencia. Aprovechando la curiosidad innata de niñas y niños buscábamos acompañarlas en el camino hacia el cuestionamiento de esa situación.



Desde esa idea planteamos un proyecto llevado a cabo entre alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria de tres centros de la provincia de La Coruña en el curso 2016-17. El objetivo era generar el orgullo de construirse como demócratas desobedientes, seres capaces de desobedecer la naturalización de una realidad desigual, patriarcal y, en definitiva, injusta. Por este motivo la reflexión inmanente al proyecto se completó con una acción sociopolítica que cerraba el sentido de la pregunta que recorrió toda nuestra labor: ¿es posible construir un mundo más justo?

Palabras Claves:

Artivismo; educación crítica; educación emocional; empoderamiento ciudadano; experiencia intercentros; experiencia interetapa

Abstract:

Our pupils live into a consumer world, ponderous of resources, unequal, patriarchal..., a world which naturalizes an unjust situation, presenting as rational the irrational of this economic and politic model we suffer from.

If the curiosity and the questions are essential to the adult human being, they are not less essential to the human being in their first existence stages. Taking advantage of the innate curiosity of our children, we were searching to go with them in their way towards the questioning of that situation.

From this idea, we planned a project carried out between students of infant, primary and secondary education into three schools in A coruña province during the 2016/17 academic year. The objective is generating pride of being democrat, disobedient human beings who are able to disobey the naturalization of an unequal, patriarchal and definitely unfair society. This is the reason why the reflection related to the project was finished with a socio-politic action which made sense to the question that went over our labour. Is it possible building a fairer world?

Key Words:

Critical education; emotional education; citizen power; artivism; experience between schools; expceience between stages.

1. Introducción. Educación para una ciudadanía crítica

Un signo admirable del hecho de que el ser humano encuentra en sí la fuente de su reflexión filosófica son las preguntas de los niños. A menudo oímos salir de sus bocas palabras cuyo sentido se sumerge directamente hasta las profundidades filosóficas [...] con frecuencia poseen una genialidad que se pierde cuando se hacen adultos. Sucede como si, con el correr de los años, entráramos en la prisión de las convenciones y de las opiniones corrientes, de los disimulos y los prejuicios, perdiendo al mismo tiempo la frescura del niño, receptivo a todo cuanto la vida le trae. (Jaspers, 1951)

Aprendemos durante toda la vida, que acumular conocimientos no es aprender, que lo único importante es, en definitiva, aprender a pensar por nosotros mismos, o sea, aprender a aprender, que sólo se aprende lo significativo para cada persona, lo que tiene sentido. (Freire, como cita en Accorinti, 2002, p. 39).

Conocido es el tópico o lugar común según el cual la filosofía y todo conocimiento racional humano nace de la curiosidad ante el asombro y la admiración que nos produce la naturaleza

y todo el universo. Si el filósofo griego Aristóteles destacó la curiosidad como elemento estructural de los humanos, posteriormente Karl Jaspers afirma que la filosofía es un camino donde “sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta”.

Si la curiosidad y las preguntas son esenciales al sujeto humano adulto, no lo son menos al sujeto humano en su primeras etapas de existencia. Aprovechar esta curiosidad e interrogación no contaminada de la infancia se convierte en elemento esencial del proyecto que hemos realizado y que más adelante describiremos en lo concreto. Si la filosofía es un incesante preguntar comencemos pues por cuestionarla: la filosofía, ¿para qué? La puesta en práctica de nuestro proyecto buscaba, con ilusión no exenta de modestia, que el aprendizaje de la filosofía consiga:

- Satisfacer la curiosidad.
- Cuestionar las verdades establecidas.
- Aprender a pensar.
- Caminar hacia la mayoría de edad de la razón: personas que piensen por si mismas.
- Romper las cadenas de la ignorancia.
- Enseñar a mirar: pasar del ver (impuesto) al mirar crítico.

El saber filosófico es un conocimiento reflexivo y racional que requiere un tempus distinto de la inmediatez del tiempo social actual. La filosofía no ofrece resultados inmediatos de carácter empírico y cuantificables como si fuese un saber observacional, lo que genera un discurso social sobre la no utilidad de esta disciplina. Consideramos que este discurso de lo útil y pragmático conlleva un elemento que lo hace tóxico: concibe lo útil sólo como productos de consumo lo que convierte al ser humano en una *unidad de consumo*. Cuando lo humano se convierte en mercancía condicionada a la producción y consumo de otras mercancías no tiene cabida sobre la libertad, la igualdad, la felicidad, las emociones...

Nuestro proyecto queríamos situarlo en las antípodas de este pensamiento caminando para la búsqueda de otra utilidad: la utilidad de imaginar qué mundo queremos y cuál es el que nos hace felices. Con estas premisas el camino está servido: es imperativo reflexionar sobre la emoción de la igualdad y la libertad.

Aprovechando la curiosidad de las niñas y los niños, que es innata en tanto que *sapiens*, pretendíamos dar respuesta a las preguntas anteriores abordando la siguiente dicotomía: ¿queremos construir alumnado obediente o desobediente? Desde nuestro punto de vista, y en la medida en que la tradición filosófica siempre fue incómoda con el poder establecido, escogemos el camino de la construcción de demócratas desobedientes. Esta idea de la desobediencia es necesario materializarla, llenarla de contenido concreto, máxime cuando se trata de la educación de personas comenzado a ser, a construirse. La desobediencia se dirige a un mundo consumista, agotador de recursos, desigual, patriarcal..., un mundo que naturaliza la injusticia presentando como racional lo irracional de este modelo económico y político.

Nuestra desobediencia es al mundo de la verdad única que elimina toda disidencia, toda discrepancia, a un mundo que pretende construir personas que no piensan por sí mismas. Con la formación de demócratas desobedientes queremos conseguir ciudadanía que desde las verdades individuales construyan una verdad colectiva en la que quepan la tolerancia y la disidencia. Una verdad colectiva que parta del consenso y que tenga como telón, como fin, desvelar primero los intereses ocultos de este pensamiento único para luego construirse como seres autónomos que busquen la verdad colectiva del consenso. Para este objetivo necesitamos personas que se cuestionen primero a sí mismas, sus verdades, para luego cuestionar el entorno que habitan. Se pretende que desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje naveguen por la mayoría de edad de la razón. Una mayoría del *logos* que les lleve a desvelar los intereses ocultos que nos conducen a la alienación de la autoexplotación laboral, la alienaciones de la tiranía de la belleza atlética, del consumismo feroz..., pasando de seres pasivos receptores de conocimiento a actores activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro objetivo es que se conviertan en activistas del cuestionamiento al mismo tiempo que son creadoras de su futuro pues imaginan, emocionándose, como es posible un mundo justo.

Este aprendizaje se hace con un método de diálogo donde aprendemos la importancia de la escucha tanto de la otra como de nosotras mismos. El método dialógico conlleva la virtud de dar la posibilidad a todas y todos de opinar, lo que sirve para empoderar y motivar a todo el alumnado. Pero también en el diálogo, además de la escucha tolerante del otro, está la escucha de nosotros mismos, fundamental para conocer la evolución de nuestras ideas y para eliminar estereotipos y prejuicios. El alumnado aprende que la verdad es un camino, un camino de consenso, un camino plural, un camino no dogmático. Pero no deben quedar con la idea de que todo opinión tiene el mismo valor, por lo que después de opinar deben investigar para fundamentar las opiniones mejores, las que nos conducen a un mundo mejor.

En definitiva, enseñamos para formar mentes críticas con ansia de saber desinteresado y conseguir cotas más elevadas de libertad individual y social.

No hay edad para la filosofía sino que es una cuestión de ser capaz de reflexionar sobre algo que uno cree relevante. (Lipman, 1997)

Si la creación de mentes críticas es un objetivo inherente al saber filosófico, la pregunta que nos hacemos a continuación es: ¿desde cuándo? Si la respuesta a la primera pregunta destacaba la necesidad del filosofar, la explicación de esta segunda interrogación pretende justificar la importancia de que sea desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el principio de nuestra infancia podemos aprender de todo ya que en la medida en que tenemos lenguaje es posible la reflexión sobre cualquier tema. Niñas y niños deben reflexionar filosóficamente simplemente porque pueden, lo cual no quiere decir que cual discípulos de Sócrates no necesiten una profesora o profesor que guíe estas reflexiones en su proceso de crecimiento personal. Desbordan curiosidad natural en una etapa en la que además están menos contaminados por prejuicios.

La curiosidad natural por el porqué de las cosas de nuestro alumnado se une a un interés por la acción, por la praxis. Con la filosofía aprendemos a reflexionar sobre los intereses ocultos: machismo de Disney, esclavitud del consumo, de la belleza... Nos podemos ocupar de grandes preocupaciones del ser humano que son también de la infancia: la muerte, la felicidad, la tecnología, el amor... Pretendemos invitarles a pensar lo que no se ve. Nuestra infancia está

más sometida que nunca a un bombardeo incesante de modelos y estereotipos, en especial de género, que requiere de la escuela y de los poderes públicos la tarea de liberar las mentes de estas ataduras perniciosas para una vida sana y equilibrada. Si las niñas y los niños crecen sin cuestionarse las obligaciones de tradiciones irracionales o de sociedades despilfarradoras que identifican el éxito con el tener, las posibilidades de una vida de frustración son muy elevadas. Deben, además, conocer las posibilidades que tienen para cambiar el mundo que les ha tocado vivir y esas herramientas para el cambio debemos enseñarlas también en la escuela. Esta idea era un eje central del proyecto: criticar y teorizar con un sentido práctico.

Pero la reflexión no es suficiente y al igual que grandes filósofos (desde Platón hasta María Zambrano pasando por Marx) construyeron un marco teórico con una clara intención práctica: conseguir la felicidad, construir igualdad, alcanzar el bien común..., nuestro alumnado necesita aprender que la reflexión teórica debe tener un fin práctico, en especial, cuando se reflexiona sobre la ética y la política como es nuestro caso. Por eso nuestro objetivo final era generar el orgullo de construirse como demócratas desobedientes, seres capaces de desobedecer la naturalización de una realidad desigual, patriarcal y, en definitiva, injusta. Por este motivo la reflexión inmanente al proyecto debe completarse con una acción sociopolítica que cierre el sentido de la pregunta que recorrió toda nuestra labor: ¿es posible construir un mundo más justo?

La educación es un camino de la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos y sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece (Freire, 1996).



Figura 1. Encuentro del alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria en la entrada del Parlamento. Imagen de GT "Tenemos derecho".

2. Contextualización y marco legal. Una lectura del currículo a favor de la justicia social

En el curso 2016-2017 abordábamos un proyecto cuyo objetivo era fomentar el ejercicio responsable de nuestra ciudadanía. Los centros participantes fueron el CEIP Felipe de Castro, situado en el Ayuntamiento de Noia con el alumnado de 5º de educación Infantil. Del CEIP Plurilingüe Pepe de Xan Baña del Ayuntamiento de Santa Comba participó con el alumnado de un aula mixta de 1º y 2º de educación primaria. Del IES Plurilingüe Fontexería de Muros participó el alumnado de 2º de la ESO matriculado en la materia de Valores éticos.

El marco legal que utilizamos para diseñar el proyecto son los currículos de Galicia de las tres etapas educativas que participaron en este trabajo. Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En las tres etapas se enfatiza en varios momentos sobre la necesidad de recurrir a metodologías activas de aprendizaje.

Así en el Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículo de educación infantil en Galicia dice

La organización de proyectos consensuados negociados y llevados a cabo colectivamente por el grupo o la realización de asambleas para comentar acontecimientos o discutir y decidir determinados aspectos de la actividad diaria constituyen valiosas estrategias que la persona docente utilizará porque son altamente motivadoras [...] La formulación de preguntas abiertas... contribuye eficazmente a enseñarles a las niñas y niños a hacerse interrogantes pertinentes y a buscar respuestas acertadas, promoviendo el diálogo y el intercambio de opiniones sobre cualquier tema que se esté investigando en el aula. (Decreto 330, 2009)

El Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, en su artículo 15, punto 2, recoge que

la metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, inclusiva, activa y participativa, e dirigida al logro de los objetivos y de las competencias clave. En este sentido se prestará especial atención al desarrollo de metodologías que permitan integrar los elementos del currículo mediante el desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la resolución de problemas en contextos de la vida real. (Decreto 105, 2014).

A su vez, el Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en nuestra Comunidad recoge varias referencias a estas metodologías. Así en el artículo 11, punto 9, contempla que

para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que le permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Para esto, se aprovecharán las posibilidades que ofrecen las metodologías de proyectos, entre otras, así como los recursos y las actividades de la biblioteca escolar. (Decreto 86, 2015)

Con motivo de la aplicación de la LOMCE una nueva materia llamada *Valores Éticos* empezó en 3º de la ESO. El hecho de que esta materia tuviese un currículo establecido, a diferencia de la materia de *Atención Educativa* que realizó en un proyecto anterior, acompañaba una dificultad mayor al tener que adaptarnos al marco legal. Pensamos que las niñas y niños (con

esto nos referimos especialmente a las de Infantil y Primaria) serían capaces de adentrarse en el mundo de la filosofía que no es otro que el mundo del pensamiento.

Pensar es una acción realizada a nivel cerebral que es natural de los seres humanos, y que nos permite analizar, responder, crear y cuestionar las situaciones que la vida presenta. Y si pensar es algo natural las niñas y niños pueden realizar esta tarea reflexiva si cuentan con la ayuda y motivación precisa. Pero somos conscientes que en un mundo donde nos convertimos en *homo videns*, donde estamos reduciendo el pensamiento a una mera observación pasiva acabamos por convertirnos en consumidoras pasivas de contenidos prefabricados.

Por eso es preciso no olvidar que el objetivo del pensamiento no puede ser teórico si no práctico: pensamos para actuar, para realizar acciones. Heidegger manifestó lo alarmante que podía ser un mundo sin reflexión y sin acción, es decir sin pensamiento. Es preciso reflexionar sobre esta tarea del pensar e impulsar un mundo de personas pensadoras activas. Por nuestra experiencia sabíamos que nuestro alumnado, independientemente de su edad sería quien de desarrollar un pensamiento complejo como le denomina Edgar Morín.

Por otro lado, en la *Introducción del currículo* de la materia se señala también la oportunidad que brinda la materia para poner en práctica metodologías didácticas activas y contextualizadas que faciliten la participación del alumnado en trabajos cooperativos, la realización de tareas, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el trabajo por retos, etc..., metodologías todas ellas que le confieren al alumnado el papel de agente activo de su propia formación (Xunta de Galicia, 2016).

Por tanto, el objetivo del proyecto era acercarse al origen de los valores éticos, a su carácter convencional y a la justificación filosófica de los que en la actualidad son considerados los mejores valores (igualdad, dignidad, libertad...) de la humanidad. Hecha la anterior aproximación al mundo de la ética pretendíamos dar el salto a la relación entre la ética y la política. Descubrimos cuales son los códigos que regulan nuestra sociedad: Constitución, Estatuto de Autonomía y Declaración Universal de los Derechos Humanos. Analizamos los valores éticos que inspiran estos códigos para después hacer una elección de algunos de los artículos, analizando su grado de cumplimiento en la sociedad en la que vivimos. Buscamos, con esto último, despertar el pensamiento crítico y al mismo tiempo manifestar la necesidad de aprender teoría para la praxis, para la acción.

Y con estos objetivos expuestos en esta breve introducción comenzamos un camino cognoscitivo-emocional donde las maestras y maestros disfrutamos durante todo el proceso tanto como las niñas y niños. A partir de todo lo anterior propusimos al alumnado participar en una experiencia de trabajo intercentros en la que gozase de un proyecto motivador que aumentase su interés por los contenidos del tema propuesto y por el propio proyecto en si. La formación del alumnado fue enriquecida con otra finalidad generadora de autoestima e ilusión, ya que además de ser portavoces del conocimiento se convirtieron en transmisoras del saber.

Partimos de los siguientes contenidos:

- Justificación de las normas éticas.
- Debate ético entre el relativismo e el universalismo éticos en los sofistas y Sócrates.

- Deber moral de la participación ciudadana en el ejercicio de la democracia.
- Riesgos de democracias que violen los derechos humanos.
- La Constitución Española: valores éticos en los que se fundamenta y conceptos preliminares que establece.
- Derechos y libertades públicas fundamentales en la Constitución Española.
- Adecuación de la Constitución Española a los principios éticos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Estatuto de Autonomía de Galicia: título preliminar; título primero, capítulos I y II.
- Relación entre ética y derecho.
- Elaboración de la DUDH y creación de la ONU. Circunstancias históricas, objetivos de ambos acontecimientos y papel de la DUDH como código ético de conducta de los estados.
- Problemas a los que se enfrenta el ejercicio de los derechos civiles y políticos de la DUDH.

Partiendo de estos contenidos y teniendo sus correspondientes estándares de aprendizaje como objetivo pretendíamos profundizar en la formación y adquisición de competencias. Así la competencia clave de aprender a aprender, que se potencia con el trabajo de investigación, se amplía con la de aprender a enseñar o, cuanto menos, a motivar a otras niñas y niños.

También fomentamos junto con la competencia de aprender a aprender, la de sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, pues conociéndose como creadoras de contenidos se permite el crecimiento personal, tanto en el orden del ejercicio de los procesos cognitivos como en el del aprecio por la creatividad, el sentido crítico...

La relación entre los grupos de infantil, primaria y secundaria promovió el valor de la formación en equipo, la necesidad de que todas y todos hiciésemos un trabajo de calidad pues era una apuesta del grupo y no individual. El proyecto no tendría sentido y no alcanzaría riqueza sin la excepcional implicación y la total colaboración de todo el alumnado y profesorado implicado. Además el hecho de la exposición pública de su trabajo ejerció un carácter motivador en la elaboración de trabajos de mayor calidad en la que ellas y ellos se reconocían. Todo esto sirvió para la mejora de la competencia social y cívica.

El trabajo previo para la elaboración de la información contribuyó al conocimiento de una de las destrezas más necesarias de nuestro tiempo en una sociedad de la información: la elección de una información de calidad. La búsqueda de información es más accesible que nunca, pero la elaboración de criterios que permitan discernir una buena fuente de otra que no lo es se convierte en una tarea transversal durante todo el proceso.

Partiendo de la idea de que todo el alumnado puede interesarse por cualquier cuestión con independencia de su edad, pensamos que, además de profundizar en las competencias anteriormente explicitadas, podríamos colaborar en la mejora de su competencia en comunicación lingüística a partir del trabajo textual con el texto expositivo.

Por otra parte, se utilizó la expresión artística como vehículo para abordar y expresar la visión de las niñas y niños sobre temas complejos y de intenso calado social. Este lenguaje permite dar un sentido más amplio a sus reflexiones enriqueciéndolas en matices.

No queríamos ocultar, como se hace en demasía en la escuela, los elementos de carácter más irracionales o emotivos por lo que intentamos que el proyecto constara de propuestas dirigidas a esa otra dimensión tan necesaria de trabajar en la escuela a través de la música, de dibujos animados, de comentarios en el blog y del visionado mútuo de las soluciones de los otros grupos.

3. Descripción del proceso. De lo valioso a la reivindicación social

El proceso de diseño parte, como ya dijimos, de la idea de que todo el alumnado, con independencia de su edad, y respetando sus diversos ritmos, puede acercarse a casi cualquier conocimiento. Desde esta perspectiva se valoró la idea de que el conocimiento adquirido por el alumnado de secundaria podría ser de utilidad para otras etapas educativas. De esta forma el hecho de que fuesen no solo receptores de conocimiento sino transmisores del mismo, podría, como así fue, ejercer de potente vehículo motivador.

Se decidió que un buen canal comunicativo entre los tres centros, que pertenecen a distintos ayuntamientos, podría ser un blog pues ya teníamos experiencias de su funcionalidad al haberlo utilizado en proyectos semejantes. La creación del blog serviría además para mejorar el conocimiento de esta herramienta educativa en nuestro alumnado. Decidido el carácter general del proceso se pensó que debíamos comenzar por un proyecto colaborativo en el que el alumnado de secundaria crease una programación de los objetivos y procedimientos a utilizar. El resultado fue la elaboración de una presentación que orientase nuestro camino durante este curso y ordenar los objetivos del proceso.

Ya con el objetivo definido comenzamos dos caminos: el primero fue el acercamiento al conocimiento de la ética. Buscábamos conceptos y luego tratábamos de trasladarlos a ámbitos más próximos al alumnado para un aprendizaje más significativo.

Decidimos que el proyecto tenía que constar de misterios motivadores para el alumnado de infantil y primaria que denominaríamos retos en los que el alumnado de secundaria demandaría ayudas para solucionar sus dudas. Desde ese momento el alumnado de infantil y primaria comenzaba una intensa tarea de investigación y diseño del material para un posterior uso. Después se colgaban las respuestas al reto por parte de cada centro y a partir de ahí se proponía el siguiente reto. Entre retos nos íbamos haciendo regalos de carácter emocional como canciones, vídeos visionando sus trabajos, dibujos animados...

3.1. Organización y tareas de carácter general del proyecto

Desde un primer momento se trasladó al alumnado de Secundaria la responsabilidad de su propio proceso, invitándoles a hacerse cargo de la programación del proyecto, tarea de la que

de forma habitual se ocupa el profesorado. Esto implicó la lectura del currículo de la materia y su guionización en los distintos retos que lanzarían al alumnado de Infantil y Primaria.

La puesta en marcha de los retos se llevaba a cabo a través de vídeos que se iban colgando en el blog que utilizábamos como medio de comunicación. En la misma línea de búsqueda de una autonomía cada vez mayor, se dejaba en sus manos tanto el guión de contenidos como la propia grabación, edición y subida a la red de los vídeos.

Al otro lado del blog, el alumnado de infantil y primaria recibía el visionado de esos vídeos con gran ilusión y motivación, comenzando en este momento su propio proceso de investigación sobre la cuestión propuesta. Una vez investigada y trabajada, se elaboraba un producto para dar respuesta a dicha cuestión desde cada uno de los centros buscando el formato más adecuado (presentaciones, vídeos...)

De manera paralela, el proceso de secundaria culminaba con la investigación y grabación de otro vídeo respuesta a la misma cuestión. Comprobar que estas respuestas recogían la misma información y a un nivel muy similar fue muy motivador y sorprendente. Convirtiéndose en una gran evidencia de la pertinencia y posibilidad de abordar temáticas de gran preocupación para los seres humanos, que también lo son para la infancia, a pesar de su complejidad.

Destacar la gran importancia que tuvo el proceso de investigación de cada uno de los retos, buscando siempre la mayor rigurosidad en el mismo y concretándose en distintas dinámicas para cada uno de ellos. Algunos de los aspectos a tener en cuenta para que este principio se cumpliese fue el uso de varias fuentes y contraste de datos que recibíamos de cada una, la reflexión y cuestionamiento de las informaciones que leíamos a través de debates.

En todo este camino se prestó especial atención a las emociones que las temáticas abordadas iban provocando en las niñas y niños. Tratándolas de manera específica en un proceso de ida y vuelta, en el que no sólo se reflexionaba sobre las mismas, sino que se aprovechaban para dotar de significado y peso a una investigación previa de carácter más científico.

3.2. Los retos. Un camino hacia la exigencia de una sociedad más justa.

- RETO 1. EL ORIGEN DE LOS VALORES ÉTICOS: VALORAR LO VALIOSO

El objetivo de este primer reto era averiguar el origen de la palabra valor de la que proceden los valores éticos, con la idea de que se relacionase con la palabra valioso. Este fue el motor de arranque para iniciar una investigación sobre los valores y el concepto de ética.

Después de ver el vídeo con el reto, cada niño y niña trajo a clase el objeto que consideraba más valioso. La variedad fue inmensa y enseguida, con una breve puesta en común, surgió la idea de que el valor residía en los sentimientos que nos provocaban y la vinculación que tenían con ese objeto, desde el tiempo que llevaba en sus vidas a momentos especiales que habían vivido con el mismo, o el recuerdo de las personas que se los habían regalado.

Para el acercamiento al concepto de ética se inició una investigación que partió de la búsqueda de su significado en distintas fuentes con el objetivo de llegar a una explicación comprensible a su nivel.

Tras analizar la intangibilidad del valor y el significado de la palabra ética, indagamos sobre los valores éticos llegando a la conclusión de que son guías de comportamiento imprescindibles para poder ser felices, ya que de la reflexión ética salen la igualdad, la tolerancia, el respeto, la libertad... La finalidad era concluir con la idea de que los valores éticos son la construcción más valiosa del ser humano, por encima del dinero, de las grandes gestas históricas y de grandes monumentos artísticos.

Estas respuestas se recogieron en varios vídeos que pueden visionarse en el blog del proyecto.

- **RETO 2. LA DIFÍCIL TAREA DE LA FUNDAMENTACIÓN: DEBATE SOBRE EL RELATIVISMO Y EL UNIVERSALISMO ÉTICO**

A partir de la pregunta “¿Todos los valores son iguales?” se inició una conversación sobre los distintos valores que conocían. La propuesta incluía una reflexión sobre si existían valores mejores o peores, que se materializó en la creación de dos listados.

En este reto también se nos propuso investigar sobre cuando fue el primer debate, sobre la muerte de Sócrates, la doctrina que profesaba en torno a los valores éticos y si existía algún grupo de filósofos contrario a sus postulados.

Tras investigar la vida de Sócrates dimos con el relativismo y el universalismo ético, que unidos a las anteriores conversaciones dieron lugar a debates sobre distintos temas de actualidad que generan gran controversia: toro de la Vega, pena de muerte... Se persigue alcanzar la idea de la necesidad de consensuar qué valores son mejores para una convivencia feliz, es decir, aceptando el relativismo desechando la idea de que “todo vale” y que no es posible justificar valores de carácter universal como los que inspiran la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Los productos en este reto fueron variados: los listados mencionados, presentación y vídeo sobre la biografía de Sócrates, línea del tiempo desde Sócrates a la actualidad con la finalidad de poner en evidencia la longevidad de este debate, y vídeos de algunos momentos de las conversaciones filosóficas que se dieron en las aulas esos días.

- **RETO 3. DEL BIEN INDIVIDUAL AL BIEN COMÚN: RELACIÓN ENTRE ÉTICA Y POLÍTICA**

En esta ocasión tocaba reflexionar sobre la contraposición entre el bien individual y el bien común como ya lo hizo Platón en sus días. Descubrir la relación existente entre la ética y la política, analizando si los valores que conocíamos debían ser la fuente de inspiración de las normas políticas.

Para finalizar debíamos buscar los códigos políticos de Galicia y España, e indagar sobre la Declaración de los Derechos Humanos para encontrar la fundamentación ética de estos códigos políticos, es decir, de qué valores éticos emanan estas normas. Además, debíamos conocer su origen histórico, en qué territorio se aplican, cuando se promulgaron, que régimen político defienden y que régimen se abolió con su declaración.

Para comenzar reflexionamos sobre los lugares donde podíamos encontrar normas: piscina, pabellón, biblioteca... Comenzamos a pensar sobre si nuestros colegios también poseían algún documento que recogiese las normas del mismo, reflexionando sobre su necesidad y función.

A partir de aquí ampliamos ámbitos y llegamos al Estatuto de Autonomía de Galicia y a la Constitución Española, que introdujimos en el aula para su lectura.

Posteriormente investigamos sobre la necesidad de dotarnos de esos códigos en sus inicios y fuimos conocedores de la existencia de la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista. En este momento fue muy impactante recurrir a familiares como las fuentes más fidedignas y cercanas de información.

Los productos de este reto fueron vídeos sobre la reflexión entre ética y política y otros con una enorme carga emotiva sobre la guerra civil.

- RETO 4. UNA CONSTITUCIÓN NO REALIZADA: DERECHO A VIVIENDA, DERECHO A TRABAJO, DERECHO A ASILO... ¿UNIVERSALES?

Tras adentrarnos en el conocimiento de los códigos, el último reto consistía en investigar sobre el cumplimiento de alguno de derechos fundamentales que en los mismos estaban recogidos. Los derechos escogidos fueron: el derecho a vivienda, el derecho a trabajo y el derecho a asilo.

Comenzamos por conocer las condiciones que deberían garantizar el cumplimiento de dichos derechos y continuamos entonces con una investigación periodística sobre el grado de incumplimiento de los derechos expresados en los códigos. Centramos la búsqueda en nuestro estado y autonomía siendo, por desgracia, muchos los testigos encontrados en forma de noticia. Decidimos entonces elaborar un libro denuncia que recogiese esos derechos, las noticias que atestiguaban su incumplimiento y nuestra propuesta y deseos para una sociedad mejor. Fue en este momento donde echamos mano del dibujo como vehículo expresivo de nuestros sentimientos.



Figura 2. Imagen del libro creado por el alumnado en el que se denuncia el incumplimiento de los derechos trabajados. Imagen de GT "Tenemos derecho".

4. Acto final. Ejercicio responsable de ciudadanía en el Parlamento de Galicia

Con el libro editado solo nos quedaba una visita al Parlamento de Galicia para entregar y explicar a los parlamentarios de todos los grupos el contenido del libro y demandar de ellos acciones para el cumplimiento de estos derechos.

En el mes de junio, nos reunimos todo el alumnado y profesorado de los tres centros participantes en Santiago de Compostela. Además del marcado carácter emocional de vernos y desvirtualizarnos tras un año de trabajo a través de la red, sentir la importancia de la función que íbamos a desempeñar creó un ambiente único en todo el grupo.

Comenzamos por una visita a las instalaciones del Parlamento en la que el alumnado tuvo ocasión de conocer ese emblemático espacio y llevar a cabo un juego de rol en el que simularon desde reuniones de toma de decisiones hasta ruedas de prensa en los locales de cada grupo parlamentario.

Y llegó la hora de la verdad. Representantes de los cuatro grupos de gobierno nos recibían en el hemiciclo del Parlamento. Por grupos, las niñas y niños fueron subiendo al estrado a exponer sus argumentos y demandas para el cumplimiento de los derechos fundamentales trabajados, mientras los representantes de los grupos parlamentarios nos escuchaban desde sus respectivos escaños, en una paradójica inversión de papeles. Posteriormente, en el turno

de réplica, fue reconfortante escuchar cómo reconocían la importancia de que estuviésemos allí recordándoles cuál debe ser su papel.

La intervención por parte del alumnado en la tribuna del Parlamento Gallego, trasladando la necesidad de cambiar las políticas en los asuntos que denuncian nuestro trabajo, lo empodera haciéndolo consciente de su papel crítico en la sociedad y reconociendo su poder para exigir el cambio en las políticas sociales.



Figura 3. Momentos previos a la intervención del alumnado en el hemiciclo del Parlamento de Galicia. Imagen de GT "Tenemos derecho".

5. Conclusión

Como reflexión final destacaremos lo que consideramos los elementos estructurales más valiosos desde el punto de vista formativo. Comenzamos este artículo destacando el carácter racional y reflexivo de la filosofía unido la inherente tarea de la transformación del mundo que nos rodea. La transformación requiere dos elementos esenciales: conocer y reconocer el mundo que habitamos al mismo tiempo que somos conscientes de la sociabilidad de nuestro ser. Este carácter social de lo humano que se aborda en el proyecto destacará el campo de la ética y la política resaltando el fomento de la competencia social y cívica como prioritaria. La prioridad de esta competencia se complementa con el desarrollo de otras competencias como la alfabetización TIC y la de aprender a aprender. Con esta proyecto el alumnado llega por si mismo, a partir de una tarea de investigación, al cuestionamiento de la realización de ideales o valores presentes en nuestro marco legislativo: democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos humanos y civiles... Descubren que el hecho de que algo esté escrito no implica la existencia de su realización efectiva, lo que los sitúa ante la siguiente disyuntiva: aceptamos lo establecido ante un mundo hipócritamente injusto o colaboramos conjuntamente para su transformación. Optando por la segunda premisa consideramos valioso trabajar para crear una ciudadanía constructiva que participe activamente en la toma de decisiones políticas.

Si la dimensión crítica y práctica nos resulta imprescindible para un proyecto que indague el origen de nuestros valores ético-políticos, no ha sido menos importante la experiencia del trabajo colaborativo en la medida que emite el mensaje de la fuerza del trabajo en grupo. La

reflexión conjunta colabora en la cohesión del grupo, facilita la fundamentación de los mejores valores para la convivencia al mismo tiempo que visibiliza la fuerza y el poder del equipo para la consecución del cambio político.

La dimensión teórico-práctica no descuida el piso de abajo de la escuela: las emociones, imprescindibles para el desarrollo de nuestro carácter relacional. El diseño del proyecto comienza con la ilusión de un trabajo distinto, con personas que desconocemos y no están próximas, al que le unimos la emoción de los retos y el placer del descubrir el conocimiento. Los afectos están presentes como un objetivo trascendental y transversal del proyecto considerando que la maduración emocional nos hace además mejores personas, ciudadanas más empáticos con el otro/a y por lo tanto más críticas y activistas de la justicia e igualdad. En definitiva, de inicio al fin, no descuidamos nuestra vertiente emocional, es decir, colaboramos en la construcción de nuestro ser sintiente, un ser que sienta la tarea inconclusa de la justicia, la igualdad y libertad como una aproximación al placer del conocimiento, a la necesidad de la acción y al verdadero sentido de la vida.

Blog del proyecto: <http://valoreseticosfontexeria.blogspot.com/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (2002). Mathew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis en Latinoamérica*, 18(7), 35-56.
- Decreto 330. Diario Oficial de Galicia, España, 23 de junio de 2009.
- Decreto 105, Diario Oficial de Galicia, España, 9 de septiembre de 2014.
- Decreto 86. Diario Oficial de Galicia, España, 29 de junio de 2015.
- Filonenos (s.f.). Filonenos. Obtenido de Centro de Filosofía para niños del Principado de Asturias: <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Ed Siglo XXI.
- Jaspers, K. (1993). *La filosofía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica S. A.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo*. Madrid: Popular.
- Xunta de Galicia (2016). Consellería de Educación, Universidade e Formación profesional. Guía LOMCE. Educación Secundaria : <https://www.edu.xunta.gal/portal/guiadalomce/secundaria/materias/es/ve>

Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil

Haptic perception, objects and visual repertoires: an experience to rethink materiality in children's art education

JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA | joserubilarm@gmail.com
UNIVERSIDAD DE BARCELONA | ESPAÑA

Recibido: 5 de noviembre de 2018 | Aceptado: 31 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Rubilar-Medina, J.E. (2019). Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 88-97.

Resumen:

El presente texto expone, en líneas generales, las resonancias de una indagación que exploró el repertorio visual de niñas y niños chilenos de educación infantil en un contexto de ruralidad a partir del despliegue experiencial perceptual y sensorial háptico. A partir de una profundización conceptual, se abren cuestionamientos sobre visualidad, cultura material y los alcances de la percepción háptica como un sistema sensorial elaborado e indistintamente importante para el descubrimiento de los objetos y la información del entorno material y social. Específicamente, a través de despliegues exploratorios hápticos, se detonan experiencias de encuentro con objetos que derivan en la expresión creativa y vivencial de un amplio repertorio visual que remite a una materialidad y objetualidad socialmente enmarañada. Una invitación para repensar las exploraciones perceptuales, la corporización del conocimiento y lugar de las dimensiones objetuales y materiales en el despliegue de la creatividad en instancias de aprendizaje contextualizado de los lenguajes artísticos en educación pre-escolar.

Palabras Claves:

Educación artística; educación pre-escolar; experiencia; háptica; objetos.

Abstract:

The present text exposes, in general lines, the resonances of an inquiry that explored the visual repertoire of Chilean girls and boys of infant education in a context of rurality from the perceptual and haptic sensorial experiential unfolding. From a conceptual deepening, questions are opened about visuality, material culture and the scope of haptic perception as a sensory system elaborated and indistinctly important for the discovery of objects and information of the material and social environment. Specifically, through haptic exploratory deployments, experiences of encounter with objects are detonated that derive in the creative and experiential expression of a wide visual repertoire that refers to a socially entangled materiality and objetuality. An invitation to rethink perceptual explorations and the embodiment of the knowledge and place of object and material dimensions in the unfolding of creativity in instances of contextualized learning of artistic languages in pre-school education.

Key Words:

Arts education; experience; haptics; objects; pre-school education.

1. Introducción

En lo cotidiano la percepción se manifiesta de diversas formas y modos que en general se considera un hecho tan usual y habitual que no se dimensionan los múltiples procesos que emergen a partir de la interacción humana con el medio social, natural y material. Los sentidos se nutren de la omnipresencia de imágenes, objetos, paisajes y otros actores que nos rodean. Desde el momento de nacer, imágenes y objetos han estado presente en nuestro alrededor; al salir del vientre, estamos en contacto con un mundo que se devela a través de la exploración activa de los sentidos y, de este modo, aprehendemos el mundo. Cualquiera sea el contexto donde nos desenvolvamos, existe una abundancia de objetos e imágenes con los que nos relacionamos e interactuamos.

Estas capacidades desarrolladas para conocer, descubrir y percibir el mundo fueron foco de la tradición filosófica clásica y continuó extendiéndose a través de la historia del pensamiento occidental en los postulados del empirismo, el racionalismo, el idealismo y el innatismo, enfoques con los que se pretendía dar una respuesta dominante a las ideas de sensación y percepción (Munar, Roselló, Maiche, Travieso y Nadal, 2008).

La especificidad de la Psicología de la Percepción (Goldstein, 2011), abrió los debates que contribuyeron al desarrollo constante de distintas investigaciones para releer los planteamientos teóricos tradicionales y ahondar en la búsqueda comprensiva de otras posibilidades en torno a la percepción. Cabe considerar que las principales preguntas se han centrado en lo concerniente a la percepción visual, acotando discusiones en torno al proceso perceptivo, los distintos mecanismos y las dimensiones contextuales de dicho proceso. De lo anterior, la vista continúa considerándose como el órgano de la percepción por excelencia. No

es sorprendente que las investigaciones sobre la percepción en sus dimensiones auditiva, gustativa, olfativa, táctil y háptica sea menor en comparación a la visual.

Tampoco se puede desconocer los avances y sucesivos progresos en el estudio biológico de la percepción, sin embargo, este no es un impedimento para que el pensamiento contemporáneo siga fraguando cuestionamientos sobre la amplitud de posibilidades que orbitan a los fenómenos perceptivos. De la mano de las ciencias sociales, no han cesado las trayectorias que consideran igualmente relevante estudiar los sentidos en relación a cambios socio-históricos construcciones culturales y educación (Gumtau, 2012).

El indagar en los repertorios visuales infantiles, implica profundizar en la relevancia de la percepción del entorno no solo material sino también contextual, lo que supone, repensar cómo objetos e imágenes construyen significados, y cómo estos significados explicitan expresiones de la interacción y relación con el entorno. Las posibilidades de experiencias 'otras' de aprendizaje en educación artística deben resonar en nuestras prácticas para interrogarnos sobre

[...] lo que hacemos y por qué lo hacemos; sobre por qué nos apuntamos a determinadas prácticas, sobre cómo hemos elaborado las concepciones de infancia y de arte que las impregnan, sobre qué otras alternativas hemos tenido para construirlas, si hemos tenido oportunidades de mirar de otra forma. (Aguirre, 2012, p. 161)

El presente artículo, da cuenta de una investigación con niñas y niños videntes de educación preescolar de contexto rural, exponiendo un acercamiento explorativo e indagatorio hacia el repertorio visual infantil a partir de la exploración háptica de objetos y materiales de su entorno próximo. Se exponen los alcances de este estudio de caso en cuanto a los procesos experienciales, la construcción creativa de imágenes y la relevancia de la materialidad en educación artística infantil.

2. Fundamentos teóricos: percepción háptica, objetos / materiales y cultura visual en educación artística infantil

Mirar, oler, escuchar y tocar son gestos propios de nuestra experiencia corporal humana. A partir de esta apropiación sensorial, nos representamos y construimos significados en torno a lo que nos rodea. Un entorno colmado de estímulos que invita a releer la corporización del conocimiento y repensar los conceptos de cultura, visualidad y materialidad, a la vez que éstos, también se ponen en relación. A partir de lo anterior, la experiencia de aprendizaje también se enreda en este tejido social, material y visual, enfatizando en la importancia del contexto cultural en el que nos movemos los educadores. Como señala Aguirre (2012):

La complejidad de los resortes cognitivos, sociales y afectivos que impulsan a la infancia comienza a reclamarnos que las artes y la cultura visual sean tratadas, en educación, en su dimensión de condensados de experiencia, igualmente complejos, es decir como incitadores de nuevas miradas, como detonantes de nuevas experiencias y como liberadores de la imaginación. (Aguirre, 2012, p. 166)

Las posibilidades que abren las habilidades sensoperceptuales hápticas (Gratacós, 2006), además de constituir una forma de aprehensión de información, también pueden considerarse

como formas potenciales de aprendizaje que propician otra forma de concebir la utilización de recursos materiales y objetuales. Si bien las actividades artísticas fundamentadas desde la experiencia perceptual háptica están proyectadas principalmente para personas no videntes y con algún grado de dificultad visual, estas formas de experimentar no son excluyentes ya que promueven un acercamiento de las artes desde un abordaje inclusivo.

2.1. Habilidades hápticas y procesos exploratorios

Cuando las sensaciones táctiles y kinestésicas interactúan mutuamente, modulándose recíprocamente, ya sea en actos reflejo y/o acciones voluntarias, a través de un proceso intencional y atencional más complejo (Goldstein, 2011), destaca el rol propositivo del acto motor en la exploración y su incidencia en el tacto, siendo esta actividad integrada la que define la percepción háptica. En ésta, los componentes táctiles y kinestésicos se combinan para proporcionarnos información válida acerca de los objetos y la materialidad que nos rodea, utilizando el sentido del tacto de manera propositiva, activa y voluntaria. La percepción háptica es el modo de acceder a la información exclusivamente a través del uso activo de las manos y dedos, dejando a un lado toda receptividad pasiva de la estimulación suministrada directamente sobre la mano (Heller y Ballesteros, 2006).

La complejidad del proceso perceptual háptico implica la interacción de los sistemas sensoneuronales, motores y cognitivos. El sistema motor articula el movimiento de dedos y manos, orientando las sensaciones cutáneas, las posiciones de los dedos y las manos. Estos procesos explicitan la experiencia del tacto activo (Goldstein, 2011). Ejemplo de esta experiencia perceptual se manifiesta en los movimientos que regulan la presión a niveles adecuados para acceder a la presencia o ausencia de puntos y caracteres, además de los desplazamientos y detenciones propios de la lectura Braille y de los Mapas de Relieve (Ugar y Rowell, 2004).

La percepción háptica representa una vía perceptual más completa que la táctil y kinestésica, en la medida que la combinación de los componentes cutáneos y motores posibilita una serie de movimientos exploratorios voluntarios a través de los cuales obtenemos información útil sobre objetos y materialidades (Fernández, 2001). La percepción háptica depende en gran medida de la realización de estos movimientos de examen que, enmarcados en un proceso de carácter perceptivo-motor, se realizan voluntariamente y están en concordancia con el tipo de información a la que deseamos acceder.

El concepto de Procedimientos Exploratorios PEs, apela a que la mano se constituye como un órgano especializado y especialmente adaptado para la aprehensión, siendo considerado el protagonista de la percepción háptica (Munar, Roselló, y Sánchez-Cabaco, 2011). Estos PEs se exponen en una taxonomía que ha definido las estrategias por las cuales se ejecutan ciertos movimientos para la búsqueda selectiva de información referida a la sustancia, el componente espacial y las propiedades funcionales (Lederman y Klatzky, 2009). Los movimientos de la mano ejecutados en el proceso de exploración no son independientes, sino que están asociados entre sí, dependiendo de la compatibilidad existente a nivel motor para su realización, siendo los promotores de la detección de las cualidades materiales de objetos tridimensionales adaptándose a sus propiedades estructurales, sustanciales y espaciales.

Aunque no existe un modelo general en el estudio de la percepción háptica, los PEs posibilitan una comprensión empírica y experiencial sobre el tacto activo o tacto dinámico (Lobo y Travieso, 2012), abriendo espacios para la indagación de las dimensiones perceptuales en el ámbito educativo.

2.2 Objetos, materialidad y cultura visual en educación artística

Las aulas de educación infantil están colmadas de materiales y elementos ante todo visuales, concebidos como recursos adscritos a fundamentos metodológicos de apoyo. En esta línea, el uso de imágenes para generar aprendizajes estaría determinado por las experiencias que conllevan expresión y/o comunicación. No obstante, la educación artística desde un modelo ecléctico, posibilita una apertura extendida a partir de la dimensión perceptual, no solo en términos cognitivos, sino en cuanto a creatividad detonada en las experiencias de aprendizaje contextualizadas no tan solo por la cultura visual, sino también por la cultura material y objetual. Elementos que no son inertes, pues cada uno habla y provoca actuaciones diferenciadas y procesos temporales diversos (Cabanellas, Eslava, Eslava, Mendía y Polonio, 2003).

La educación artística desde los modelos eclécticos, posibilitan una apertura a la dimensión perceptual. Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009) señalan que:

[...] la influencia de un entorno basado en la comunicación visual y auditiva y las nuevas ideas sobre desarrollo cognitivo, creatividad o aprendizaje, pueden llevar a que la educación artística pierda, al menos en teoría, su carácter marginal y pase a ser considerada base necesaria en la formación integral de las personas. (Jiménez, Aguirre y Pimentel 2009, p. 73)

La utilización de objetos no se distancia del amplio abanico que abraza la cultura visual, entendiendo que todo objeto es determinable gracias a su visualidad y acceder a esa especificidad, implica un desplazamiento hacia las experiencias previas, los recuerdos, los significados y las distintas formas de interpretación. Cabe considerar que la visualidad también es una propiedad de los objetos. El "lugar de la visualidad como propiedad característica y definitoria de los objetos, son los actos de visión hacia esos objetos los que constituyen el objeto de su dominio: su historicidad, su anclaje social y la posibilidad del análisis de su sinestesia" (Bal 2004, p. 8).

3. Metodología de investigación: exploración háptica de objetos en la clase de lenguajes artísticos, un estudio de caso

Por la naturaleza de los objetivos de investigación, se consideran pertinentes las virtudes de una metodología cualitativa para indagar en los repertorios visuales con un grupo de niñas y niños de educación infantil en contexto de ruralidad a partir del despliegue perceptual y sensorial háptico en una experiencia del curso Lenguajes Artísticos. Desde un posicionamiento constructor-social, ésta indagación no se delimitó únicamente al empleo de métodos de la tradición etnográfica (observación, notas de campo, entrevistas) sino que además, se

utilizaron procedimientos de recogida de información propios de la etnografía visual (Powel, 2010), tomando como premisa la importancia de la documentación en la conformación de sociabilidades respecto a la representación visual y la experiencia perceptual.

3.1. Justificación de metodología

En esta investigación, no solo se exploró el despliegue de las dimensiones perceptuales con objetos del entorno sociocultural, sino que se concibió poder acceder a los repertorios visuales de las niñas y niños de educación infantil. De lo anterior, cabe reconocer los enormes potenciales de una educación centrada en las relaciones (Gergen, 2007), por ende, se optó por el desarrollo de un estudio de caso desde un posicionamiento construccionista-social de la investigación (Domingo y Hernández, 2015) concibiendo la realidad en términos de los significados construidos y reconstruidos por las niñas y niños con base a sus experiencias en su contexto particular (Ibáñez, 2001). Esto implica dos aspectos fundamentales. Primero, considerar las trayectorias de quienes nos vemos involucrados en un proyecto educativo, y segundo, convertir la actividad de indagación en una experiencia personalmente significativa y de aprendizaje contextualizado (Domingo y Hernández, 2015). En ambos aspectos, la experiencia personal y colectiva, se articulan como interacciones significativas (Denzin y Lincoln, 2005) que permiten explorar, participar, comprender e interpretar el caso desde su singularidad (Grupo L.A.C.E., 2013).

3.2. Muestra y criterios de selección

Los participantes del estudio fueron un grupo de 36 estudiantes, 18 niñas y 18 niños de educación infantil en un centro educativo rural. Para los efectos del estudio, los estudiantes fueron seleccionados de las listas de cada curso bajo azar sistemático. El criterio de selección de los estudiantes fue que cursasen los Niveles de Transición (Prekinder y Kinder).

3.3. Descripción del caso

En el aula de Lenguajes Artísticos se propició la instancia para la exploración háptica de dos objetos del entorno natural próximo a la escuela. El primer objeto es un 'estróbilo de pino', el segundo una 'concha de molusco' (*concholepas concholepas*). Asimismo, se elaboró un tercer objeto abstracto de forma tridimensional y hecho en madera. A través del movimiento de brazos y manos dentro de un contenedor que les impedía la vista de los objetos, niñas y niños desplegaron una serie de movimientos táctiles y kinestésicos que se combinaban para acceder hápticamente a los objetos. Un despliegue propositivo, activo y voluntario que involucra la postura corporal, las manos y los dedos (Heller y Ballesteros, 2006). Posteriormente, para acceder a sus repertorios visuales, se invitó a las niñas y niños a dialogar y dibujar lo que exploraban, un reconocimiento de los objetos en cuanto acto perceptual que no tenía por fin último la unívoca identificación del objeto, pues ellos podían proponer conceptos y/o dibujos para remitir a los objetos explorados.

4. Resultados y análisis. Repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil

Niñas y niños exploraron hápticamente los objetos, utilizando el sentido del tacto de manera propositiva, activa y voluntaria. Cuando comenzamos a dialogar respecto a lo que habían explorado, se abrió un espacio de interacción en torno a los relatos y dibujos de sus experiencias. En sus respuestas orales y apoyadas en sus dibujos, tanto niñas y niños atribuían a los objetos explorados una referencialidad que conectaba con actuaciones y funciones definidas por su cultura y experiencia social. Estos objetos consignaron experiencias alusivas a lo que podría entenderse como un ‘uso socio-material’ de dichos objetos. Por ejemplo, la concha del molusco hizo alusión a historias donde emergían objetos como ceniceros, tazas, vasos, cuencos, entre otros. El estróbilo de pino remitió piña, pelota, leña, etc. Aquí, la creatividad detona en el “despertar de la imaginación, donde los cuerpos entran también en juego, despiertan los sentimientos y se abren las puertas de la percepción” (Greene, 2005, p.51). Lo que verbalizaron niñas y niños se articula como una creación que explicita la tensión sobre la visualidad que surge cuando un objeto que es tocado y explorado, tiene una visualidad particular o una calidad visual que aglutina las constituyentes sociales por las cuales se interactúa con ellos (Bal, 2004).

La experiencia perceptiva de la materia responde a un uso “retórico de la materialidad... enfrentarse a la materialidad de los objetos, puede ser una experiencia verdaderamente intensa” (Bal, 2004, p.5). La utilización de estos objetos implicó un desplazamiento hacia experiencias previas, recuerdos, significados y distintas formas de interpretación, esa extensa red de relaciones en el anclaje social, esos lugares emergentes en la relación que tenemos con el medio. La búsqueda de generación de micro-mundos propios que se produce desde la capacidad de obtener excedentes de significado en dicho acoplamiento (Cabanelas, Eslava, Eslava, Mendía y Polonio, 2003).

Mientras los objetos del entorno natural (concha de molusco y el estróbilo de pino) detonaron en un repertorio visual vinculado al uso doméstico de los mismos, el tercer objeto definido como abstracto recibió significaciones socioculturales, la mayoría asociadas al trabajo en el contexto rural próximo. Los diálogos verbalizados por niñas y niños remiten a la vida agrícola y de pesca artesanal en el uso de herramientas (horqueta, rastrillo, pala, llave, tridente, ancla, etc.). Esta alusión se enmarca en la noción de “vida social de las cosas visibles”, reciclando la frase de Arjun Appadurai (1986), aplicable a la cultura material (Bal, 2004, p. 4).

La concepción de estas imágenes, corresponde a un proceso complejo que se expande cuando niñas y niños recurren a su experiencia vivida. En los términos de Van Manen (2003):

[...]la experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal, nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada. Más aún, nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida. (Van Manen 2003, p. 56)

En este acto, tanto memoria como creatividad participan de un proceso simbólico que se reconstruye. Esta estructura temporal abrió y develó una muestra de las experiencias donde se entrecruzaron cuerpos, objetos, imágenes, recuerdos, narraciones y acciones. Las posibilidades de la narración para hablar de objetos e imágenes como portadoras de relatos, mensajes, pensamientos, recuerdos e ideas. Pero no sólo como representaciones de un mundo visible alineado a las habituales convenciones de representación, sino como un evocador de ficciones, fantasías, cuentos e historias, manifestación de afectos en términos educativos, sociales o culturales, “objetos significativos” que engendran asociaciones extendidas en una red de relaciones con asociaciones más libres y múltiples entre objetos y significados (Cabanellas, et. al., 2003, p. 5).

5. Consideraciones finales. Una potencialidad creativa para seguir explorando

Los relatos que niñas y niños me regalaron, me remitieron a un “despertar, revelar lo que habitualmente no se ve, no se oye, no se espera” (Greene, 2005, p.51). Ese “alimento que da cuerpo a lo que se ve. Y cuando se reintegran a la materia de una nueva experiencia, dan expresividad al objeto nuevamente creado” (Dewey, 2008, p. 101). Aquí, las miradas trascienden lo visual para convertirse en imágenes interiores, esas miradas de la educación artística (Gratacós, 2006). Experiencias que se expanden en el acto perceptivo infantil y conllevan a derivas en la búsqueda de significados que se tejen en el entramado social del cual niñas y niños son parte. Desde aquí, las producciones de significado dejan de ser simples prácticas de comunicación entre actores humanos y no humanos para convertirse en fuentes efectivas de creación de orden y realidad (Tirado y Domènech, 2008).

La educación artística en educación pre-escolar debe propiciar experiencias del conocer entrelazadas con las dimensiones corporales, éticas, sociales, culturales y afectivas. Considerar las posibilidades contextuales permite expandir el campo de creación a partir de las experiencias vividas, proyectando un modo de entender y repensar el pensamiento visual de niñas y niños, adoptando una perspectiva socioeducativa que incluya lo no humano: lo objetual. Una invitación a reconocer en los materiales, herramientas, objetos y cosas, la naturaleza alusiva a la materialidad (Hood y Kraehe, 2017) ya no eludiendo su agencia, sino considerando sus conexiones y responsabilidad en la red de relaciones.

Las formas en que nos relacionamos con objetos pasan por hechos tan comunes y cotidianos que su complejidad pasa muchas veces inadvertida y no se dimensionan sus alcances en términos de influencias, interacciones y afectos relacionados con el entramado social. A lo mejor, deberíamos detenernos a repensar el fundamento corporal del conocimiento, el lugar de las experiencias sensoriales y el rol que se les otorga a los elementos materiales y objetuales en las prácticas de educación pre-escolar y artística.

Finalmente, es importante el desarrollo de investigaciones en los diversos contextos de aprendizaje, enriqueciendo las prácticas pedagógicas de educación artística con pre-escolares. Ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y determinado para recorrer caminos alternativos y realizar otras matizaciones del aprehender he ir más allá de los aspectos

del mundo de afuera, sino también considerar los objetos y hechos que se pueden crear, experimentar, o crear cualidades que merecen experimentarse (Hernández, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2012.) Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2). 161 – 173. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/21266>
- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de la cultura visual. *Estudios Visuales*, 21-49. Recuperado de: <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RCM/article/download/11547/32136>
- Cabanellas, I., Eslava, C., Eslava, J., Mendía, E. y Polonio, R. (2003). ¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística? *Educación Artística*, 1, 1-15.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, UK: SAGE.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Domingo, M. y Hernández, F. (2015) Jóvenes que investigan en educación secundaria alternativas para aprender. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(19), pp. 133- 146.
- Fernández, J. (2001). *Desafíos didácticos de la lectura braille*. Madrid: Dirección de Educación Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Gergen, K. (2007) *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Goldstein, B. (2011). *Sensación y percepción*. Santa Fe, Argentina: Cengage Learning.
- Gratacós, R. (2006). *Otras miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Depósito digital Universidad de Barcelona.
- Gumtau, S. (2012). Critique of Haptic Interaction Design in a Historical Context - What's the Matter with Touch Now? *Artnodes*, 12, 11-18. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wr4t0Y>
- Ibáñez, T. (2001) *Municipiones para disidentes: Realidad, verdad, política*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En: Hernández, F., Muntané, M. y Pérez, H. (Coord.) *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia.

- Heller, M. y Ballesteros, S. (2006). *Touch and Blindness: Psychology and Neuroscience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hood, E. y Kraehe, A. (2017) Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching and Learning. *Art Education*. 70(2), 32-38.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- Lederman, S. y Klatzky, R. (2009). Human Haptics. En Squire, L. (Ed) *New Encyclopedia of Neuroscience* 5, (pp.11-18) UK: Elsevier.
- Lobo, L. y Travieso, D. (2012). El patrón de exploración modula la percepción de longitudes a través del tacto dinámico. *Psicothema*, 24, 55-61.
- Munar, E., Roselló, J., y Sánchez-Cabaco, A. (2011). *Atención y Percepción*. Madrid: Alianza.
- Powell, K. (2010) Viewing Places Students as Visual Ethnographers. *Art Education*, 63(6),44-53.
- Tirado, F. y Domènech, M. (2008) Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. En Sánchez-Criado, T. (Ed.) *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas* (pp. 41-78) Madrid: AIBR.
- Ugar, S. y Rowell, J. (2004). El mundo del tacto: estudio internacional sobre mapas en relieve. Parte 2: diseño. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 15-23.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

La experiencia estética popular: elementos para la acción descolonial¹

The popular aesthetic experience: elements for the decolonial action

INÉS PÉREZ WILKE | inesperez@unearte.edu.ve

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LAS ARTES. UNEARTE | VENEZUELA

Recibido: 30 de octubre de 2018 | Aceptado: 21 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.07>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Pérez-Wilke, I. (2019). La experiencia estética popular: elementos para la acción descolonial. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 98-115.

Resumen:

Se presentan claves emergentes de la producción popular en el campo cultural que prefiguran elementos para pensar una estética descolonial. Esto implica identificar, a partir de experiencias, acciones y perspectivas estéticas de base, eludidas por las corrientes hegemónicas de valoración del arte, elementos claves para la comprensión de la experiencia estética popular, mostrando vectores de mucha potencia para rehacer la producción y la experiencia sensible en la vida contemporánea, en sentido amplio e incluyente. En primer lugar la idea de materia afectable transformativa como condición de la vida e instancia en la que opera la acción estética; en segundo lugar la idea de creación artística re-encarnada en la cotidianidad y en las actividades de cuidado de la vida; en tercer lugar la comprensión del hecho estético como tecnología de transformación de la realidad social; en cuarto lugar, la agencia colectiva como noción operadora de la experiencia de lo común; en quinto lugar se muestra la potencia política de contra-interferencia, a través de la experiencia estética. Estos elementos en su conjunto configuran condiciones para la emergencia de experiencias estéticas situadas, operativas, decoloniales y transformativas.

Palabras Claves:

Arte popular; arte y política; experiencia estética; pensamiento descolonial.

¹ Estas ideas fueron presentadas en el Seminario “Mediaciones Estéticas Decoloniales”, que coordiné entre los meses de marzo y junio en la Universidad Experimental de las Artes de Venezuela en el marco del Programa de Formación Avanzada en Artes y Culturas del Sur. Se presenta aquí una versión revisada y sintética de estas ideas e intervenciones que se sucedieron en diversos momentos durante el seminario, y que vienen dialogando con trabajos anteriores como “Otras narrativas” (2017) y “La Experiencia de l@s Otr@s” (2016).

Abstract:

Emerging keys of popular production are presented in the cultural field that prefigure elements to think a decolonial aesthetic. This implies identifying, from experiences, aesthetic actions and perspectives, eluded by the hegemonic currents of art valuation, important elements for the understanding of the popular aesthetic experience and shows how these are vectors of great power to rehabilitate production and experience sensitive in contemporaneous life, in a broad and inclusive sense. We have in the first place, the idea of *affectable matter* as a condition of life and the instance in which the aesthetic action operates; second, the idea of artistic creation re-incarnated in everyday life and its activities of care for life; third, the understanding of the aesthetic fact as a technology for the transformation of social reality; Fourth, the collective agency as a notion that operates the experience of the common; Fifth, is show how the aesthetic experience is a political power of possible counter-interference. These elements as a whole configure conditions for the emergence of situated, operative, decolonial and transformatives aesthetic experiences.

Key Words:

Aesthetic experience; arts and politic; decolonial thinking; popular art.

1. Introducción

Presentamos las ideas centrales en torno a la experiencia estética, desarrolladas junto a grupos culturales comunitarios y en diálogo con autores que vienen señalando el campo de la sensibilidad como central en las dinámicas sociales, en tanto aportes para el debate sobre la mediación estética como fuerza de operación transformadora para la experiencia vital, sensible, descolonial de la vida contemporánea. La agencia estética es pensada como elemento clave en la mediación de procesos de sinergia social para la producción y materialización de contenidos que emergen en el campo simbólico, expresados en la movilización de las subjetividades y las prácticas sociales. En este escenario vemos la persistencia de formas populares de producción cultural, que pueden estar asociadas a acervos tradicionales o a la emergencia de formas de enunciación urbana, que materializan necesidades y campos simbólicos locales y cuyas claves creadoras pueden aportar a las dinámicas contemporáneas de rehabilitación de las fuerzas colectivas de producción cultural. Esta propuesta viene a sumar a la labor de construcción teórica para pensar una estética descolonial o transmoderna, al decir de Bautista Segales²; a la que ya vienen contribuyendo autores como Walter Mignolo (2012), Adolfo Alban (2013) o Suely Rolnik(2007) desde distintas perspectivas.

Han existido, en tensión y en paralelo a la sociedad legitimada por los procesos coloniales, y las formas actuales de sujeción que perviven como colonialidad (Grosfoguel, 2007), experiencias de los pueblos con proyectos y agencias descoloniales en muchas formas del hacer estético (Figura 1). El campo cultural, así como ha sido un blanco del ejercicio del poder autoritario a través del lenguaje, la religión, del establecimiento de jerarquías étnicas, potenciadas en formas de biocontrol social y perfeccionadas a través de la industria

²Entrevista al Prof. Juan José Bautista Por el Grupo Caracara, en el marco de la 1era Escuela de Pensamiento crítico Descolonial. UNEARTE, 2018. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=cVhO_Kg2Xc4

comunicacional, también ha sido un campo potente de resistencias, recreaciones, subversiones por parte de los pueblos marginalizados, folklorizados, minorizados y/o valorados negativamente como acervos epistémicos. Sin embargo, existen dificultades en hacer presentes plenamente estas experiencias, como contribución a dinámicas sociales más democráticas, incluyentes, respetuosas de la diversidad y de la creatividad social comunitaria. Estas limitaciones están vinculadas al reduccionismo conceptual que caracteriza los aparatos hegemónicos de validación del arte, el conocimiento y la cultura en general. Esto hace que estas experiencias negadas pero existentes no encuentren soportes más allá de la memoria popular, debiendo disputar con mucha beligerancia espacios de legitimidad.



Figura 1. Fiesta de San Juan de la Vega, Caracas, Venezuela, 2012. Fotografía Nelson Rojas.

Para los pueblos del sur nacidos y formados bajo una fuerte marca colonial, pueblos en resistencia que han guardado la continuidad de muchos de sus saberes, se trata al tiempo de responder a las fuerzas de la sociedad legitimada, de hacer ver su participación de la dinámica contemporánea; y al mismo tiempo de dar continuidad a formas de comprensión de la vida y del mundo que como archivo común de saber es patrimonio de su pueblo. Esto implica el desarrollo y la visibilización de formas de registro y de racionalidad locales en ámbitos de debate globales, como formas colectivas de pensamiento.

Se efectúa aquí un desplazamiento del lugar de comprensión y de enunciación, para asumir territorios marginados como punto de perspectiva, desde donde el mundo se observa sin ser visto, sin que esa mirada sea incorporada a la narrativa social, y desde allí hacer emerger las claves de estas formas de agencia cultural. La experiencia de creación cultural popular muestra elementos que pueden esclarecer nudos críticos en los debates sobre la producción y control de la subjetividad en la actualidad; lugar donde se perciben y experimentan los dobleces, contradicciones de lo social. En ese contexto la experiencia estética popular se remite a una honestidad cruda, que no disimula sus dolores, y que utiliza tipos de racionalidad impregnados del saber y la tradición local, vistos en occidente como supersticiones, costumbres, saberes minorizados y desacreditados pero que perviven en el uso popular y

representan formas de regulación de las operaciones subjetivas que transitan los pueblos subalternizados. Esta perspectiva, irreconocible desde el marco de discursos dominantes, coloca retos a la experiencia estética que las formas artísticas de salón no podrían ver y por ello incorporar plenamente. Estas funciones de mediación estética serían parte de un aparato productor de imaginarios, subjetividades, así como de sus formas de expresión material, de las cuales el propio sujeto es su producción privilegiada.

En este sentido nos proponemos puntualizar cinco elementos desarrollados a partir del encuentro con experiencias, históricas y contemporáneas, de producción cultural popular, que posibilitan vislumbrar un camino para pensar, potenciar, cuidar, agenciar, producir territorios y experiencias estéticas populares, descoloniales, liberadoras, transmodernas. Este párrafo resulta bastante confuso por la disposición de los signos de puntuación. De este modo tenemos, en primer lugar, la idea de *materia afectable transformativa* como condición de la vida e instancia en la que opera la acción estética en condiciones de vulnerabilidad; en segundo lugar, la idea de *creación artística re-encarnada en la cotidianidad* y en las actividades de cuidado de la vida que incorporan una dimensión poética; en tercer lugar, la comprensión del *hecho estético como tecnología de transformación* de la realidad social con consecuencias registradas; en cuarto lugar, *la agencia colectiva como noción operadora de lo común*, indispensable a la agencia estética; en quinto lugar, se muestra *la potencia política de contra-interferencia*, a través de la producción en el campo de la sensibilidad. Estos elementos en su conjunto configuran condiciones para la emergencia de experiencias estéticas situadas, operativas, decoloniales y transformativas.

Queremos llamar la atención, antes de comenzar, sobre nuestra afinidad con el giro descolonial como parte formalizada y académica de un pensamiento autonómico, que ha existido en todos los tiempos en los pueblos de Sur, entendido no solo geográficamente, sino como campo político de los pueblos colonizados, marginados o de cualquier forma empujados a lugares no visibles de la geopolítica regional o mundial. Nos proponemos aportar al debate descolonial en el campo de la estética a partir del diálogo con experiencias de diversos orígenes y tiempos que pensamos aportan elementos claves para la comprensión de las tensiones coloniales en la experiencias sensible y las vías de materialización de otros sentidos del campo estético.

2. Vulnerabilidad y materia afectable

Una teoría sobre la experiencia estética popular no consistiría, como se postuló en la modernidad europea para la filosofía estética, en desarrollos teóricos sobre la belleza y el arte, ni sobre esa forma de aprehensión directa de lo verdadero, parafraseando a Schopenhauer (2003). En el análisis que venimos haciendo concluimos que versaría sobre las fuerzas y formas que *con-mocionan* al ser humano. Se trata del poder productivo y transformativo que implica la condición sensible de la vida como materia de afectabilidad, pero también como agencia creadora.

En principio nos referiremos al ser humano, pero sin duda otras fuerzas vivas entran en juego en esa experiencia; no solo en aquella relación contemplativa de la naturaleza que fue asociada en Kant con lo sublime como más alto paradigma de la belleza, ella objetualizada frente al

genio; si no en otro tipo de relaciones y tejidos de interdependencia con lo vivo, e incluso con la consideración de fuerzas espirituales como las ancestralidades para muchas comunidades, u otras formas de lo sagrado, que en estos contextos siguen participando de la producción de la vida.

Por *con-mocionar* entendemos, a partir de sus componentes: mover o alterar junto, o llevar a movimiento, lo cual implica una dimensión estética no referida a las formas o las obras en sí, sino al proceso de ser movido, tocado, afectado, trasladado de un punto a otro por una fuerza. Si pensamos lo humano como cuerpo material y simbólico vivo, cambiante, poroso, plástico, producido permanentemente como subjetividad encarnada, vemos un desplazamiento, absorción, metamorfosis, de mayor o menor intensidad, en eso que llamamos materia afectable de la vida. Este tejido de lo vivo no es pasivo, acciona a partir de la huella, de la fuerza del otro en sí y del desplazamiento producido; participa de ese desplazamiento o de esa transformación con mayor o menor poder de control y de afectación en relación a los contextos. Esto implica que ese cuerpo sensible material y simbólico está no solo en condiciones de ser afectado, si no de afectar, tiene capacidad transformativa y de agencia.

En ese mismo camino, la estética puede entenderse como una teoría sobre la vulnerabilidad. Aunque en la tradición latina esta palabra tiene una connotación negativa, versando sobre aquel o aquello que puede ser herido o dañado; afirmamos que esta posibilidad de ser herido, es condición para ser tocado, movido, transformado. Esta vulnerabilidad que nos pone al alcance de los otros, es una forma de lo que otros teóricos como Dussel (1984) Boal (2005), Albán (2013), han asociado al pueblo pobre, y está en vinculación con las historias de opresión. En los contextos marcados por la colonialidad y la desigualdad, la vulnerabilidad tiene peso como tragedia, como condición hetero-impuesta y hetero-construida que condena a amplios sectores sociales a una vida expuesta sin las condiciones mínimas de realización.

Nos proponemos pensarla como la voluntad común de renuncia a asumirse como sujeto reificado de poder, que implica ser vulnerable y estar con los vulnerables, asumiendo su lugar junto a los(as) otros(as), que se suman, se mantienen y se cultivan en vulnerabilidad. Esta sería al mismo tiempo que capacidad de ser tocado, y también potencia de tocar y producir territorio y vida, a pesar de los sistemas hostiles que se usan de la vulnerabilidad como herida a capturar y no como condición de apertura de lo vivo creador. Sería asumirse en su afectabilidad-transformatividad como uno más en la comunidad (Figura 2). Tal como propone Albán (2013), los pueblos han encontrado en la creación un espacio para disputar la visibilidad de su universo simbólico emergente:

Quizá podamos pensar que en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo, el arte se esté constituyendo en las comunidades sujetos étnicos en un acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. (pp. 451-452)

Pensamos un acercamiento a la realidad como tejido vivo y afectable, en un movimiento de apertura, procesamiento y producción a través de la operación estética. Estaría implícita la continuidad material-simbólica, por medio de la cual se hacen transitar contenidos materiales al campo simbólico; y en sentido inverso permiten la materialidad de determinadas producciones simbólicas, indispensable en la producción de la realidad social. Esto convierte la experiencia estética en un proceso co-determinante y co-determinado, fundado en la vulnerabilidad frente a la presencia de lo otro, de la otra y de los otros.



Figura 2. Tocador de guarura - Repique de San Juan de Curiepe-Venezuela, 2011. Fotografía Inés Pérez-Wilke.

Esta corporalidad sensible de la vida la vemos expresada en el *cuero vibratil* de Rolnik (2007), caracterizándolo como aquella instancia en la cual la subjetividad es producida. Esta instancia clínico-estética, como la define la misma autora, la entendemos como cualidad sensible de la materia que se deja afectar, atravesar, transformar por las fuerzas que la tocan y más tarde lo expresa, lo enuncia clínicamente. Aquí el adjetivo clínico no remite al estudio de lo patológico, sino de los movimientos observables, registrables de la sensibilidad cuando se manifiesta.

El cuerpo es, sin duda, donde se constata con mayor intensidad la afectabilidad de la materia viva. Los cuerpos mortales, sensibles, atravesados por las experiencias de placer y dolor, modelados en sus forma de aparecer, encarnan la vulnerabilidad. Encontramos un amplio abanico de formas tradicionales populares para el tratamiento, configuración, escritura y performance corporal que pasa por formas de movimiento, de vestuario, de pintura, de marcaje del cuerpo. La propia construcción identitaria y comunitaria pasa por esta producción de corporalidades singulares en diálogo con los contextos. Una vez más, la diferencia y la disputa se da en relación a las marcas exógenas que sujetan el cuerpo por vía de las determinaciones sociales impuestas, a través de dispositivos de control como roles de género, etarios, étnicos y raciales.

Venimos levantando la idea de que el epicentro de los derechos culturales es la posibilidad de participar de la producción y habitación de un mundo propio. La palabra *propio*, utilizada justamente en la medida de esta participación, lejos de todo enfoque purista en torno a

matrices culturales o identitarias, junto a todo tipo de intercambios, colaboraciones. Lo que vemos como indispensable es la implicación real en la producción del territorio vital que luego puede ser transitado. Entre estas producciones ocupa un lugar privilegiado la propia producción de territorios, performances, ritualidades, que sostienen la voz y los enunciados colectivos, así como la capacidad de procesamiento y creación, frente a la masa de objetos-sentidos fabricados para el consumo cultural pasivo.

De igual manera podemos referirnos al despliegue de esta plasticidad en el espacio. La producción material de los contextos, por ejemplo en la arquitectura popular, generando soluciones distintas en torno la idea de la casa, modelando la realidad en diversos tipos de formas comunales. Churuatas, palafitos, comunidades urbanas autoconstruidas³, todos establecen relaciones muy concretas y diversas con los contextos, y por otra generan dinámicas muy diferentes en su interior y en la comunidad. La dimensión estética, de modelaje o construcción de esos espacios, así como la experiencia sensible de habitarlos, transitarlos, y estar en permanente recreación, muestra el ciclo transformativo de las materias más allá del sujeto y de la obra; en este caso en una de las obras más complejas de la actualidad, la urbe contemporánea.

Si bien podríamos seguir identificando ejemplos de actividades que evidencian la cualidad plástica y sensible de la materia, del cuerpo y de las subjetividades, lo importante aquí no es la enumeración de los campos, sino la singularidad de las producciones en cada caso, la cualidad de irrepetible de cada modulación de la vida, expresando su contexto y sus desdoblamientos. Lo irrepetible de las formas que, logradas en la materia por su fuerza de impresión, estarían en el centro de la experiencia estética que venimos describiendo.

3. La experiencia estética de vuelta en la cotidianidad

La experiencia estética no ha dejado de estar en la cotidianidad popular, solo que a partir del *impasse colonial* (Pérez-Wilke, 2016) y de la configuración de la modernidad se abre una brecha entre espacios y formas cualificadas como legítimas o no, en la cual la pujante producción popular quedó en la exterioridad del mundo moderno-colonial (Dussel, 1984). El nombre y la categoría de obra de arte, objeto de la estética, quedó reducido a espacios y actores de una clase de servicio a las élites, para la celebración, adorno y entretenimiento de tales. Inclusive si acompañadas de textos filosóficos referidos a lo sublime, al genio y al camino de la verdad, o administrando políticamente ciertos contenidos críticos, la obra estaba referida a una experiencia acotada a un cierto sector social (Albán, 2013). Aunque en muchos casos los artistas modernos hacían una doble vida, produciendo materiales y experiencias al margen del oficio visible, estas obras que serían reconocidas como tales mucho tiempo después. Hoy día, las teorías y formas del arte contemporáneo, mantienen esquemas en los que, con algunas perspectivas de criticidad un tanto tautológicas y autorreferenciales, en muchos casos se

³ Churuata: construcción indígena de vivienda colectiva de forma circular, hecha con madera y fibras vegetales. Palafito: construcción indígena de pueblos de río elevadas sobre el agua. Comunidad urbana autoconstruida: comunidades de la periferia urbana, construidas por los propios habitantes, sin referencia a la planificación urbana.

cuestionan solo de manera retórica estos temas, pues la clase artística, aunque sea marginal en el campo de saber, no deja de gozar de ciertos privilegios.

En la perspectiva que planteamos, se propone volver a la idea de la experiencia estética como un hecho procesual, parte de la vida social y del cual participa cualquier persona *necesariamente*, porque forma parte de la condición creadora vital del ser humano (Pérez-Wilke, 2017). La participación y vivencia de procesos de creación en los más diversos campos y lenguajes, con, para y desde todo aquel, se revela como un elemento existencial de vida o muerte. Planteada lejos de la vida y restringida a un sistema de clases, parece un asunto suntuario, electivo, fundando a menudo su valor en la inutilidad y gratuidad y destinada a unos pocos. Por el contrario nos reencontramos en su vinculación con el movimiento de la vida material y simbólica, asociada a las dimensiones afectivas, epistémicas, pedagógicas, eróticas, económicas que están en el centro de procesos vitales personales y comunitarios. El reconocimiento y recuperación de la experiencia sensible y su plena potencia en el campo de la vida cotidiana es un vector de trabajo indispensable.

Augusto Boal⁴ dijo en más de una oportunidad “Todos podemos hacer teatro, inclusive los buenos actores pueden hacer teatro”⁵ señalando el hecho de que los contextos y la formación profesional en los ámbitos cualificados del arte, tal como está concebida, puede dificultar la experiencia de vulnerabilidad y la verdadera creación escénica. La profesionalización obstaculiza la experiencia estética en lugar de promoverla, sin embargo también en ese caso permanece como derecho al alcance de todos(as). Esto no es solo una declaración; en su amplio trabajo en torno al Teatro del Oprimido, Boal desarrolla dispositivos estéticos para la atención concreta y colectiva de situaciones cotidianas de opresión. Los dispositivos desarrollados pretenden aportar soluciones, y generar debates para intervenciones efectivas en lo real, a partir siempre de experiencias de vida. Lo cual muestra por una parte los beneficios del trabajo en contextos no profesionales, y por otro la potencia de los recursos artísticos para atender problemas específicos.

La observación de estos dispositivos puede ser mucho más sutil, revelándose en signos y enunciados, movimientos corporales, cambios sonoros, solo perceptibles a la atención aguzada, en procesos de desaceleración y no por ello menos efectivos y/o registrables. La experiencia agenciada con el grupo de Mujeres de Alto das Pombas, en la ciudad de Salvador (Pérez-Wilke, 2017), a través de un espacio de juego, de autocuidado e intercambio centrado en la narrativa de relatos de vida de la mujeres, se reveló como dispositivo para provocar procesos creadores en torno a las categorías de memoria, imaginario y sensibilidad. En este caso, el espacio regular, abierto, democrático, de libre participación, sin expectativas espectaculares, permitió la aparición de una teatralidad cotidiana a través de la cual, mirar, presentar y también recomponer, recrear, las historias de vida individuales y el relato de la configuración de la comunidad. Se trataba de observar la emergencia de una poética de la

⁴ Augusto Boal, (1931-2009) Actor y director teatral brasileño, creador del teatro del Oprimido. Técnica teatral y pedagógica de transformación social.

⁵ Referido por Olivar Bendelak, Miembro del Centro del Teatro de Oprimido de Rio de Janeiro, en taller de Teatro Forum en la Ciudad de Salvador de Bahía, Brasil, 2008.

cotidianidad al poner en común sus propias narrativas, en la voz y actuación de las mujeres que obraba un recrearse para sí.

Se hace imperiosa una democratización radical del acceso a la prácticas creadoras como condición humana y su reintegración plena a la vida cotidiana y prácticas extracotidianas colectivas. Vemos que la experiencia estética es un modo de interferencia o manipulación de las dimensiones rituales-simbólicas, que permiten fortalecer esos otros lugares de comprensión, de operación y de enunciación, reafirmandose como populares, más allá de los espacios, las formas legitimadas de arte (museos, teatros, salas de cine). Implica la asunción y el fortalecimiento del hacer popular, incluso desde la condición de exterioridad al mundo legitimado, como vectores potentes de producción sociocultural, como expresión y realización de la propia vida comunitaria, que fabrica los mundos-contextos-realidades realmente existentes de pueblos invisibilizados.



Figura 3. Taller montaje de Teatro del oprimido – Salvador de Bahia Brasil-2008. Fotografía Isadora Yanes.

4. Arte como tecnología de transformación de lo real

La noción de tecnología, en este momento tan asociada a las máquinas y los sistemas informáticos, invoca aquí su sentido etimológico para cualificar las actividades de transformación de la materia (Dussel, 1984). Sentido este que permite comprender los dispositivos de creación estética, en tanto que artefactos que trabajan con la materia afectable, como formas de tecnología que operan en la configuración de la realidad. Nos referimos a una estética ocupada en transformación como *poiesis*, en la fabricación del mundo a través del trabajo con su condición de plasticidad. En ese sentido todas las técnicas de manipulación del sonido, del espacio, de color, del cuerpo, de la materia, de la construcción narrativa, visual, táctil, son acciones que marcan, modelan, afectan el mundo material y simbólico, y califican como tecnologías artísticas. Estamos de plano colocando el hacer artístico en el campo empírico fabril, pero no de las máquinas, si no de la experiencia vital, con los materiales tangibles e intangibles más sensibles de la vida, el cuerpo, la subjetividad, el imaginario, el espacio habitado, e inmersos en la cotidianidad de cada uno/a.

La racionalidad moderna con sus ideas de científicidad y laicidad, generó, en relación a los saberes y prácticas de los pueblos periféricos, la interdicción y deslegitimación de artefactos que operaban en la vida cotidiana, de significación cultural; trastocando la continuidad material-simbólica que activaban estos dispositivos. El desplazamiento que proponemos, en torno a la experiencia estética popular comprendida como *techné artística*, nos permite pensarlas, no ya como fórmulas estilísticas, si no como técnicas de interferencia de y en la realidad, como recursos de las manifestaciones sensibles en sus procesos de afectación y producción de territorio común. Esto implica reconocerles su plena legitimidad y efectividad como saber, su necesidad contextual y la plena evidencia del mundo que, a partir de ellas es producido.

Más allá de la materialidad de las artes plásticas o arquitectónicas, podemos ver el caso de la literatura. Pensemos en las analogías; si en lugar de concebirlas como figuras literarias, las utilizamos como dispositivos activos: *¿Qué hacen?* Las analogías, entendidas como relaciones proporcionales entre dos términos que se ubican distantes pero en un cierto paralelismo, han sido leídas en la matemáticas, la lingüística o la filosofía. Traeremos aquí la perspectiva literaria de José Lezama Lima, cuyas figuras analógicas él mismo incorpora en su metafísica “Al aumentar el hombre su longitud de onda, sabe que su potencia se manifiesta en lo que he llamado la vivencia oblicua, que viene a decirnos que la imagen no se extingue, que nace en lo cercano e inmediato y renace en el eros de la lejanía” (Lezama, 2000, p. 287). Se trataría entonces, no de la distancia entre el sentido y la interpretación, si no de operaciones que se dan en un campo, en relación dialógica con otro distante sobre el que opera. En los textos de Lezama, esta fórmula aparece como eventos que se dan en un contexto, y se expresan de forma misteriosa y amplificadas en otro; en ese sentido ejercen sobre él influencia, introduciendo elementos y condiciones desde el primer campo. Tal como las acciones rituales, que operan en el canto o la danza, para movilizar fuerzas que se expresan en la salud, el tiempo o la fertilidad. Formas de accionar en un campo desde otro campo (Figura 4).

Otro ejemplo aparece en manifestaciones africanas y afrodescendientes como las fiestas de San Juan en Venezuela, el Candomblé brasileño y Ubuntu sudafricano. En esas tradiciones, según

sus propios oficiantes⁶, la música ocupa un lugar fundamental, estableciendo o propiciando, a través de las vibraciones producidas por el sonido, la conexión entre los planos físicos y espirituales. Lo cual podría explicar la resiliencia y persistencia de las manifestaciones afrodescendientes en toda América, y sobre la cual se han anclado numerosas luchas étnicas, antirracistas e identitarias en general. En el propio seno de los movimientos y militancias afrodescendientes hay un justo debate en torno a la *folklorización* a la que eran sometidas las manifestaciones afro, simplificándolas a su dimensión lúdica y exótica. Pensamos hoy que es necesario reivindicar las manifestaciones sonoras afro, como saber y tecnología, mas allá de las limitaciones del imaginario blanco, que ha construido en relación a estas prácticas.



Figura 4. Ñangareo Ritual - Matanzas, Cuba 2014. Fotografía Francisco Pérez

⁶ Declaración del bailarín afrobrasileño Augusto Omolu en el Taller de Danzas del Candomblé, 2002, en el marco del Festival de Teatro de Occidente, Venezuela, 2003; y ponencia de Sibusiso Nkundlane, militante sudafricano sobre la sabiduría Ubuntu en el 1er Encuentro Internacional Diálogo de Saberes en torno a la Afrodescendencia, Maracay, 2014.

De nuevo en el campo de la música, la medicina tradicional china también muestra experiencias curativas a través del sonido, en las cuales el mismo amplifica o sustituye el efecto de tratamientos de acupuntura. Es decir, que las vibraciones sonoras modifican los flujos energéticos que circulan por los meridianos corporales. Esto puede darse tanto escuchando el sonido grabado, con diapasones percutidos en vivo, o por el propio canto de los sonidos indicados. El hecho de que se produzca una disciplina, aún marginal como la musicoterapia, por una parte demuestra los fundamentos reales de estas prácticas antiguas, al tiempo que corre el peligro de contribuir a su invisibilización puesto que se configura como nuevo gueto de saber desvinculado de estas prácticas populares. Lo importante aquí es insistir en la cualidad operativa de los *haceres* vinculados a las formas que conocemos como artísticas, y que operan la agencia sensible, con efectos demostrados en prácticas populares.

Por último citaremos el dibujo, como forma de pensamiento y materialización directa de contenidos simbólicos emergentes. La imagen gráfica sobre las piedras, es de hecho una de los primeros elementos en el reconocimiento y estudio del hombre y la mujer en la antigüedad, y su fuerza se mantiene intacta como elemento de registro, expresión y creación humana. Muchas de las más complejas invenciones del ser humano han pasado por esa tecnología de creación que se asienta en trazos significantes, el diseño y la construcción de un mundo que nos habla desde cualquier soporte: un trozo de papel, de tela o un muro. Es evidente que la creación artística y sensible, ha estado generando elementos claves en la configuración del mundo que conocemos, y restituir este lugar operativo, garantiza que el tipo de racionalidad y tecnología con la que actúa sean reconocidas plenamente.

5. Cuerpo común y experiencia de multiplicidad

Habiendo desarrollado ya una crítica al sujeto reificado occidental, y postulado un pasaje del sujeto a la agencia colectiva (Pérez-Wilke, 2016), pasamos a identificar los aspectos puntuales de estas ideas en relación con la noción de experiencia estética popular en un contexto descolonial o transmoderno. En realidad, toda vez que hemos ubicado el cerne de la experiencia estética en la afectación, es decir en la interferencia, atravesamiento, impresión de unos agentes sensibles en otros, es evidente que los límites entre agentes se hacen difusos. Reaparecen aquellas ideas que expresa Peñalver (2000) en su lectura comparada de Levinas y Derrida, de las relaciones alteritarias en y por contaminación; destacando aquí una lectura antropofágica y no purista de esa contaminación. Esa transformación por lo otro, la otra y los otros, evidencia la presencia actuante unos(as) en otros(as) y en ese sentido, la crítica a la idea del sujeto se refiere menos a cuestionar unos límites definidos y a problemas identitarios de este o aquel sujeto, que a la habitual concentración de fuerzas autoritarias y unidireccionales de unos sujetos para actuar privilegiadamente sobre las y los otros.. Más que un asunto de identidad o un problema ontológico, un asunto de poder, de la posibilidad o no de participación creadora en la producción de mundo que identificamos como condición de los derechos culturales, es un asunto político, con incidencia en la circulación del ejercicio *afectivo colectivo*.

Nos referimos aquí específicamente a la idea de comunidad y a la relación no antropocentrada de la agencia, que permite la comunión con otras formas de vida. Las ideas de masa abigarrada (Zabaleta, 2009), de multitud (Negri, 2003), de multiplicidades (Viveiros, 2010), de horizonte comunitario (Guitierrez, 2016) dan cuenta de una búsqueda concreta de comprender esas formaciones vitales colectivas. Si entendemos la comunidad como agente, veremos que estos dispositivos de mediación estética son formas de pensamiento y acción común (Figura 5).



Figura 5. Mercado de El Alto, Bolivia 2013. Fotografía Inés Pérez-Wilke.

La expresión más empírica y material de ser comunitario vivido a través de la experiencia sensible lo encontramos en la comida común. Acción ritual de muchas comunidades, que no exige evadir la narrativa de la comunión cristiana. Hay en otras tradiciones el cuerpo común, por todos producido (literalmente, a través de la siembra o de la elaboración del alimento) que en la ingesta es incorporado por cada uno(a), produciendo un cuerpo común. En este sentido aporta el saber, en el cuerpo, de ser más que un individuo, de lazos y continuidades materiales en la comunidad que sin duda excede a la persona, que al mismo tiempo la contempla y la contiene, en este sentido enriquecida, pues la agencia personal, está alimentada y protegida por la comunitaria.

Estas actuaciones plurales y heterogéneas, en el caso de las manifestaciones estéticas, tiene formas visibles en procesiones y danzas populares, cuyo cuerpo extenso toma forma y se muestra en ocasiones rituales. Como tecnología de corporeización masiva, vemos el candombe uruguayo, y así mismo el San Juan caribeño, el bloco de carnaval bahiano, los chibangeles en el occidente de Venezuela, donde la tradición afrodescendiente ha desarrollado ese cuerpo danzante masivo. Son dispositivos de movilización mítico-política de sujetos colectivos subalternos del mundo afrolatinoamericano, asentados en sólidos acervos con tecnologías para la cohesión, sincronidad, resonancias de colectividades fundados en códigos comunes

abiertos a la improvisación y creación, muchas veces sin un liderazgo muy claro, que se va moviendo de lugar. Nos interesa señalar aquí como se arriba a esta corporalización colectiva a partir de determinados saberes, en un lenguaje de pasos y ritmos que amasados por generaciones, continúan repitiéndose y transformándose en el tiempo y en el espacio. El cuerpo y la persona entran, de este modo, en diálogo con otras escalas de la ciudad, con otros danzantes en el tiempo y con otros planos de lo real. Recordando el estudio de Graziela Rodrigues (1997) en torno a los reizados de Minas Gerais, circulando en procesión por el pueblo, se atraviesan también umbrales y pasajes de otros planos y tiempos.

En otro campo expresivo, el reconocimiento de los flujos creadores de la tradición oral, ampliamente utilizados en los contextos populares como estrategias de continuidad, apropiación, difusión actualización en mitos, canciones, declamaciones, oraciones, rezos, cuentos, anécdotas, y reeditado en formas actuales de hip hop y otras líricas escénicas, muestra otras formas de subjetividad colectiva que vienen produciéndose y modificándose a lo largo de grandes períodos de tiempo. La historia que viene siendo transmitida, encuentra en cada nueva narración, en cada nueva voz, un nuevo cuerpo, que recoge y recrea una voz múltiple; la voz colectiva habla en cada uno(a) y a la vez se transforma, voces de lugares y tiempos distintos en un solo cuerpo, y a la vez muestra el camino de la misma idea operada por muchas voces en tiempos distintos.

Esta experiencia de agencia colectiva y de multiplicidad permite así pensar la inversión de perspectivas, de los tránsitos de doble vía, el afectante es afectado, el agente es agenciado. El cuerpo de tejidos colectivos, intenso, múltiple, plástico, vulnerable al que nos referimos, y que de muchas formas se intenta controlar, dormir, domesticar, (Rolnik, 2007) se rebela y se sostiene creador como condición para la vivencia plena en el cultivo de la vida.

6. Contra-interferencia

Si se piensa la actividad artística, tal como venimos colocando, operando en la germinación de la subjetividad, y mediando los campos eróticos, pedagógicos, políticos y económicos, reconocemos dispositivos estéticos que disputan la potencia productiva de la realidad a favor de las agencias populares. En una conferencia en la ciudad de Caracas, Ramón Grosfoguel (2017) decía que el arte descolonial debe generar mecanismos para interrumpir el control del capital sobre las subjetividades subalternas. Se refería a una acción subterránea, en el fundamento de las culturas y de la civilización actual, como dispositivos operando sobre la sensibilidad más íntima de cada uno, que expresa los supuestos civilizatorios.

En este sentido la acción artística popular en diversos contextos urbanos, especialmente en los más áridos, consiste en producir corrientes críticas desde el discurso sensible. Estos discursos, que muchas veces se realizan (a falta de cuerpos y acervos tradicionales o por elección e identificación con códigos globales) a partir de los contenidos producidos para el consumo por la industria cultural, pueden lograr, sin embargo, la producción de territorios propios. Es decir, que aparece la necesidad y la posibilidad de creación popular, por apropiación y uso creador a partir de elementos del propio *detritus* urbano contemporáneo, sin que esto implique una pérdida o renuncia a la capacidad productiva.

Es evidente que esto no siempre se logra con éxito, Mario Rodríguez⁷ se refiere a sobreconsumo, como el límite de esta capacidad de incorporación propicia a continuidades y potencias culturales. La disputa que habita en el *inconsciente colonial* (Rolnik, 2011), muestra poderosos agentes, con los que se está en pugna y que pueden colapsar la capacidad de apropiación creadora y disruptiva del material circulante para el consumo. Es importante entonces mantener una perspectiva crítica y una actitud participativa constante que sostenga la presencia de la comunidad y sus integrantes en lo producido. Se trata de una vía de creación popular emancipadora que da la vuelta a la interferencia de las formas de control social de la subjetividad, en las actividades de producción y creación común, generando lo que estamos llamando contra-interferencias. Esto implica que a partir de las condiciones y materiales coloniales, en contextos donde los insumos locales han sido devastados o fragmentados hasta un punto que es difícil apoyarse en ellos para iniciativas de producción local, se logren formas de apropiación creadora que les permiten una producción propia con cierta autonomía discursiva y con plena potencia de territorialización. Ya José Luis Omaña (2017), ha desgranado algunos ejemplos en este sentido. Refiriéndose a movimientos culturales donde vemos cómo se generan, a partir de contenidos puestos en circulación por la industria cultural, a través de un ejercicio de incorporación crítica, la modificación de los marcos de interpretación o de uso, la mixtura entre materiales de diverso origen, creaciones, acciones, propuestas locales potentes para quebrar la interferencia de los mecanismos de biocontrol social, a la vida productiva. Esto implica una especie de cimarronaje sensible⁸, es decir, el desarrollo de tácticas de fuga a la domesticación, y la capacidad de producir, defender y cuidar de nuevos territorios habitables para la experiencia vital sensible.

Un ejemplo actual podemos verlo en las formas que toma el movimiento hip hop en las ciudades latinoamericanas. La apropiación por parte de las comunidades urbanas periféricas, en varias ciudades latinoamericanas, especialmente aquellas étnicamente diferenciadas, en primer lugar las afrodescendientes, pero también comunidades con fuerte marca indígena generando formas *sui generis* de rap y hip hop. En el caso boliviano vemos el trabajo de Nina Uma (Pérez-Wilke, 2016), mujer, rapera, y de ascendencia indígena, se apoya en la interferencia hip hop, para generar una narrativa contra el poder masculino, colonial, presente en la propia práctica del rap, generando una textura musical y discursiva distinta de los sonidos importados que fueron asimilados.

Vemos también el caso de la configuración territorial de clases en la ciudad de Caracas, que instauró una vinculación del este de la ciudad con las clases pudientes y del oeste de la ciudad con las clases medias bajas y pobres. Esto no es cierto en rigor, pues justamente en el este de la ciudad se encuentra una de las más grandes comunidades autoconstruidas del continente, el conocido barrio de Petare. Sin embargo, las clases altas se atribuyen el dominio del este, que en realidad ha devenido sureste. Frente a esto, en una investigación del Ejército comunicacional de Liberación⁹, publicada en el libro *Mural y luces* (2011), sobre la pintura urbana de la ciudad, emerge la categoría de *Oestética* (Figura 6), para referirse a las formas y

⁷ Entrevista a Mario Rodríguez realizada en La Paz, Octubre 2013. En Pérez-Wilke Inés, 2016 Op.cit.

⁸ Por cimarronaje se conocieron a los esclavizados que huían de las haciendas, logrando en muchos casos constituir comunidades libres.

⁹ Organización social radicada en Caracas, Venezuela; dedicada a la comunicación popular.

necesidades expresivas populares, asociadas a cierto tipo de combate de imágenes y cimarronaje cultural. El movimiento se apropia no solo de elementos de la corriente hip hop, tanto en la expresión grafitera, como en el rap, para contar otras historias y otros sentires y construir espacios de reconocimiento, sino que hace un giro sobre la categoría estética para garantizar lugares y formas de habla, que los registren.



Figura 6. *Oestética*. Ilustración del libro Mural y Luces, 2011. Ejército de Guerrilla Comunicacional.

Fuente: captura de pantalla de <https://issuu.com/ejercito.comunicacional/docs/mylfinalwev>

Pensamos también en el movimiento a menudo contradictorio que se da en determinadas formas de música, comercializada como latino-caribeña (Changa, pagode, reggaeton, trap, *dance hall*) que basa su mercadeabilidad en referencias al cuerpo de la mujer. El tratamiento que se le da a la mujer en las imágenes audiovisuales promocionales la muestran casi sin rostro, toda la atención en fragmentos del cuerpo en que parecen fortalecer patrones patriarcales y de cosificación. Sin embargo, algunas mujeres han usado este espacio de exposición y de colocación del tema sexual como vector de liberación del cuerpo, para afirmar su libertad de movimiento y expresión, no culpabilizada y desvinculándolo del objeto al servicio masculino. Esto implica para la mujer asumir el erotismo y la expresividad plena del cuerpo femenino, hecho tabú y asociado a prostitución, pornografía, etc., como derecho, por y para sí, por voluntad y goce propio. En el baile urbano popular, tanto tradicional afrodescendiente, como recreaciones contemporáneas, encuentra un lugar de contestación a partir del propio lugar de cosificación, en el que la plena expresividad de un erotismo inmanente, no se asume ni pecaminoso, ni deudor para con el varón.

La perspectiva popular desde la cual se vivencia el mundo encarna entonces un lugar privilegiado de comprensión, con saberes y formas propia, así como capacidad de procesar las fuerzas de interferencia a su práctica creadora y productiva, reutilizándolas de modo insurgente.

7. Conclusiones

Una vez identificado el lugar de la sensibilidad humana y sus cualidades operativas de plasticidad, contacto, desaceleración, porosidad, autopoiesis, como formas habilitadas de producción realidad social, se evidencia la necesidad de restituir la potencia de la experiencia sensible y creadora a la vida comunitaria, cotidiana e insurgente para la salud y vitalidad de los pueblos. Dejamos registro de casos que, como vertientes metodológicas fundamentan un registro, a menudo obviado, de experiencias que vienen realizando colectivos, movimientos sociales, agrupaciones artísticas y culturales de base, que se ofrecen, como referentes para la experimentación sensible, para la producción sociocultural comunitaria y para una reflexión académica en diálogo diversos contextos. Encontramos aquí elementos concretos para un abordaje del campo de la estética, del estudio de la producción material y simbólica de subjetividades, a partir de elementos vitales de las realidades populares con capacidad de incidencia a largo plazo en las dinámicas imaginarias, simbólicas y materiales de la contemporaneidad.

Las consecuencias geopolíticas, económicas y culturales pueden entrecruzarse: Puesto que las fuerzas y las marcas inscritas en la materia afectable, generan corrientes análogas, relatos y correlatos, resonancias, secuelas, que se materializan en el territorio, es la configuración de lo real. Cada experiencia alimentada es una fuerza social y política, que puede ganar agencia y control sobre la circulación material y simbólica, es decir, puede ganar poder. Las tramas de afectaciones, analogías e intercambios que constituyen campos en la economía de la producción sensible y luego simbólica, ocupan un lugar central en las dinámicas culturales del mundo actual, y lo que se aspira es hacer visibles las formas de operarla desde el campo popular y en favor de la vitalidad de los pueblos

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albán A. (2013). *Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En Walsh, C. (Ed) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América latina?* Marid: Akal.
- Bautista, J. ((2016). *Juan José Bautista Con Caracas* [Fuente] Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=cVhO_Kg2Xc4
- Boal, A. (2005) *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Bogotá, Colombia: Nueva América.

- Ejército comunicacional de Liberación. (2011) *Mural y Luces*. Caracas, Venezuela: Ejército Comunicacional de Liberación.
- Grosfoguel, R. (2007). *Entrevista a Ramon Grosfoguel*. Revista Polis, recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/4040>
- Kant, E. (2001). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Editorial.
- Lezama, J. (2000). *La posibilidad Infinita*. Madrid: Editorial Verbum.
- Mignolo, W y Gomez, J. (2012). *Estéticas descoloniales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Negri, A. (2003). *Del retorno: Abecedario biopolítico*. Madrid: Debate.
- Omaña, J. (2017). *Grupo Caracara: Asentar Ideas*. [Fuente] Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_JEQNInDEo4
- Peñalver P. (2000). *Argumentos de Alteridad. La hipérbole metafísica en Emmanuel Lévinas*. Madrid: Caparrós Editores.
- Pérez-Wilke, I. (2016). *La Experiencia de l@s otr@s. Claves para una Heterología Suramericana*. (Tesis doctoral). Universidad Bolivariana de Venezuela, Recuperado de: <https://bit.ly/2CAbAeG>
- Pérez-Wilke, I. (2017). *Otras narrativas, la mujer pueblo y sus relatos de vida*. Caracas, Venezuela: Editorial UBV.
- Rodrigues, G. (1997). *Bailarino, pesquisador, interprete. Processo de formação*. Rio de Janeiro, Brasil: Funarte.
- Rodriguez, M. (2004). *Para seguir viviendo. Reconfiguraciones en las relaciones entre juventud, sociedad y educación*. El Alto: Ediciones Wayna Tambo.
- Rolnik, S. (2007). *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina-UFRGS Editora.
- Rolnik, S. (Productor). (2018). *Sugerencias para resistir al abuso de la potencia de creación* [Audio Podcast]. Recuperado de: <https://bit.ly/2SQ4AV2>
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta.
- Viveiros, E. (2010). *Metafísicas Caníbales*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Zavaleta, R. (2009). *La autodeterminación de las masas*. Bogotá, Colombia: CLACSO. Siglo del hombre.

El profesor de educación artística en secundaria ante los retos y desafíos de la contemporaneidad

The teacher of art education in secondary school facing the challenges of contemporaneity

FRANCISCO M. REINA GARCÍA | francesco5691@ya.com
IES VELÁZQUEZ (SEVILLA) | ESPAÑA

Recibido: 2 de noviembre de 2018 | Aceptado: 13 de diciembre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.08>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Reina-García, F. (2019). El profesor de educación artística en secundaria ante los retos y desafíos de la contemporaneidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 116-123.

Resumen:

El propósito de este artículo es reflejar de forma simplificada los retos y desafíos que tiene ante sí la educación visual y artística dentro del contexto educativo de la enseñanza secundaria, y que se harán más evidentes en un futuro cercano. El docente en la especialidad de Dibujo, al igual que otros especialistas de diversas materias, se encuentra inserto en un sistema educativo que instituye una forma de trabajo y un modelo educativo, el cual está limitado de recursos para adaptarse a una nueva realidad. Al mismo tiempo la profesión de educador en las enseñanzas no universitarias se ha convertido en una labor compleja y difícil debido a los cambios profundos que se vienen produciendo en los últimos años en el seno familiar y en el panorama social, cultural, económico, tecnológico y político. El análisis del *statu quo* del docente en arte y de los perfiles del alumnado en el mundo contemporáneo se convierte en una necesidad fundamental para comprender la situación y emprender acciones encaminadas a generar entendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Claves:

Conductas; educación secundaria; labor docente; profesor de educación artística; propuestas; retos y desafíos.

Abstract:

The purpose of this article is to reflect in a simplified way the challenges that visual and artistic education have before it within the educational context of secondary education, and which will become more evident in the close future. The teacher in the specialty of Drawing, like other specialists



of various subjects, is inserted in an educational system that institutes a form of work and an educational model, which is limited in resources to adapt to a new reality. At the same time, the profession of educator in non-university education has become a complex and difficult task due to the profound changes that have taken place in recent years in the family and in the social, cultural, economic, technological and politician. The analysis of the status quo of the teacher in art and the profiles of students in the contemporary world becomes a fundamental need to understand the situation and take actions aimed at generating understanding and effectiveness in the teaching and learning process.

Key Words:

Behaviors; challenges; secondary education; proposals; teaching work; teacher of Art Education.

1. La docencia en el sistema educativo de secundaria

Reflexionar sobre la situación actual de la docencia en secundaria no deja de ser un tema complejo donde intervienen múltiples factores. En las últimas décadas se han producido cambios significativos en los hábitos y costumbres de las familias, en los grupos sociales, en los avances tecnológicos, en las leyes educativas, etc. que han afectado y siguen afectando al sistema educativo. Este nuevo panorama implica directamente al docente, ya que debe saber adaptarse a un contexto que requiere generar una zona o espacio común con el discente de cara a establecer una comunicación que ayude a la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para alcanzar tal fin debe existir una actitud o predisposición del profesor que suponga una revisión y cuestionamiento de la metodología de trabajo dentro del rol adquirido en la institución educativa, y sea sensible a las realidades cotidianas que conforman y dan sentido a las vidas de niños y adolescentes.

Para clarificar la situación contemporánea del docente es preferible hacer un diagnóstico del *statu quo* del educador que nos ayude a ver las dificultades e inconvenientes a los cuales se enfrenta en la actualidad. Por ejemplo, los datos que aporta la educadora y sindicalista Montserrat Ros (2016) son bastante reveladores:

En cualquier lugar del mundo occidental, cuando se ha preguntado al profesorado por su profesión, ha expresado preocupaciones coincidentes: la alta dificultad y exigencia de su trabajo; inestabilidad y falta de control; falta de tiempo; aislamiento; currículum rígido; burocracia; presión para llegar a determinados objetivos; falta de apoyo de las familias; mal comportamiento del alumnado; sentir que el sistema es injusto y contradictorio.

Y ha expresado cuáles son los factores de satisfacción profesional: autonomía, colegialidad, ser escuchado y valorado, tener tiempo para aprender, reflexionar y planificar, el contacto directo con el alumnado, margen para la experimentación, sentir que haces un bien a las personas (pp. 30-31).

Se deduce de la cita anterior que los docentes valoran su trabajo y obtienen satisfacciones tanto en el ámbito intelectual como en el ético y social, pero las condiciones de trabajo se han complicado por múltiples factores (convivencia escolar, excesiva burocracia, programas rígidos, etc.), haciéndose difícil la labor educadora y de enseñanza.

Hay que estimar que la situación actual desde el punto de vista social, cultural, político, económico y tecnológico difiere bastante de la que existía hace treinta o cuarenta años. Actualmente se considera como algo evidente que la denominada sociedad del conocimiento y de la información está configurando una nueva forma de aprendizaje en espacios y escenarios muy diversos que no suelen ser los tradicionales como las escuelas, institutos, academias o universidades. En relación con lo anterior César Coll (2013) afirma lo siguiente:

Esta nueva ecología del aprendizaje, que se vincula a un modelo educativo emergente en el que la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos, contrasta vigorosamente con la ecología del aprendizaje que sustenta los sistemas educativos actuales, basados en el principio de escolarización universal... Los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos son el resultado de nuestra participación en los diferentes escenarios por los que transitamos y de cómo aprovechamos las oportunidades y los recursos para aprender que nos ofrecen. (pp. 31-32)

Consecuentemente, la figura del profesor hoy día se encuentra ante un gran dilema, ya que está inmersa en un sistema educativo que reacciona con lentitud y no acaba de adaptarse a esta reciente realidad que ha sido denominada como una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006), y además ha surgido un nuevo contexto donde la Escuela ya no es el único referente para la instrucción y la adquisición de conocimientos. Un ejemplo de ello lo tenemos en la red informática internet, la cual se ha convertido en una fuente de consulta primordial para millones de personas en todo el mundo.

En las últimas leyes educativas (LOE, LOMCE) se ha introducido el concepto de aprendizaje por competencias como un recurso para hacer más efectivos los contenidos aprendidos. El objetivo de las competencias se enfoca hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante para poder llevar a la práctica diaria y cotidiana los conceptos y contenidos aprendidos. Desde nuestro punto de vista creemos que se ha dado un gran paso con la incorporación de las competencias al sistema educativo para ir del "saber" al "saber hacer", pero es imprescindible que la comunidad y la institución escolar en su sentido más amplio se impliquen con todos sus miembros (profesores, alumnos, familias, etc.) para hacer realidad este proyecto.

Derivado del contexto actual hay que subrayar los cambios que se están produciendo en las conductas de los niños y los jóvenes en lo que respecta a la atención y concentración. Según Sousa (2014) los alumnos de ahora están influenciados por el ambiente en el que viven; en clase suelen atender menos y se aburren con más facilidad. Este comportamiento se debe a que el cerebro de los niños y de los jóvenes está cambiando por influencia de un uso y consumo continuado de medios tecnológicos debido a la sobreestimulación a través de distintas fuentes compartidas en un mismo tiempo, y también por los nuevos hábitos de vida social. Lógicamente, si consideramos que los estudiantes de ahora ya no son como los de generaciones anteriores, algún cambio metodológico habrá que llevar a cabo para adaptarlo a esta nueva realidad.

Centrando la atención en las propuestas que se están barajando actualmente para mejorar la educación ante los retos y desafíos de la sociedad contemporánea en los albores del siglo XXI podríamos citar, entre otros expertos en materia educativa, a Richard Gerver, Ken Robinson, James Heckman, Jannet Patti o Michael Fullan. A grandes rasgos sus aportaciones van encaminadas a la consecución de las siguientes metas:

1. Estimular al alumno para el desarrollo de las habilidades sociales y la formación del carácter.
2. Fomentar la creatividad para el despliegue de las cualidades innatas y el pensamiento divergente.
3. Ayudar a descubrir en el estudiante su talento propio, lo que le gusta y le apasiona.
4. Despertar la curiosidad y la motivación por el conocimiento y el aprendizaje.
5. Establecer la educación emocional desde temprana edad.
6. Conseguir la cooperación entre la Escuela, la familia y la comunidad, ya que la educación es un asunto que implica a toda la sociedad.
7. Crear un nuevo rol del profesor y su formación.
8. Establecer relaciones entre los contenidos de las disciplinas para producir interacciones y poner en práctica los conocimientos.
9. Construir un currículo adaptado a las demandas y necesidades.

Pasando al ámbito concreto de España hay que reconocer la preocupación existente actualmente por la situación general del sistema educativo. Desde diferentes sectores de la sociedad (profesores, sociólogos, políticos, filósofos, etc.) se está reclamando un pacto de Estado por la educación donde todos los agentes implicados lleguen a un acuerdo estable y duradero que garantice un sistema educativo de calidad. Uno de los expertos nacionales de mayor reconocimiento en este sector es el filósofo José Antonio Marina que considera que la clave del éxito de los estudios en este país está en alcanzar la excelencia del profesorado. Rodríguez (2015) comenta lo siguiente sobre el pensamiento del filósofo:

El diagnóstico que él hace es que en España nuestros profesores están desprestigiados, viven aislados y han perdido la pasión por su trabajo, mientras fallan la selección, la formación y falta liderazgo en los directores. Éstos son los cinco grandes problemas de la educación española, según Marina (y según buena parte de la comunidad educativa) [Selección, Formación, Incentivos, Aislamiento y Liderazgo].

En torno a estos cinco temas considera el filósofo que giran los problemas de la educación. Las propuestas de mejora que expone Marina (Rodríguez, 2015) son las siguientes:

- 1º. Seleccionar a los estudiantes más cualificados para acceder a estudios de docencia a través de unas pruebas específicas.
- 2º. Elevar la calidad de la formación continua de los docentes.
- 3º. Ofrecer incentivos a los profesores que se esfuerzan en mejorar sus prácticas escolares.
- 4º. Creación de comunidades de aprendizaje y redes educadoras donde los profesores puedan compartir experiencias que tengan éxito. Y también fomentar la educación basada en proyectos para que los alumnos puedan aplicar al mundo real lo aprendido.

5º. Estimular el liderazgo de los directores en los centros de enseñanza.

2. El profesor de educación artística en secundaria

El profesor de la especialidad de Dibujo en el contexto sociocultural actual se enfrenta a una serie de situaciones complejas en el campo de la educación en general y de la enseñanza artística en particular, inexistentes en décadas anteriores. Como ya se ha descrito en el apartado anterior, la figura del docente necesita un reciclaje y comprender los nuevos comportamientos y actitudes de los niños y adolescentes de la actual generación. Desde las disciplinas artísticas no es poco todo lo que se puede hacer y aportar para desarrollar las habilidades sociales, la creatividad y el pensamiento divergente de los estudiantes. De hecho, la competencia denominada "Conciencia y Expresiones Culturales" está diseñada para:

[...] la preparación y formación del alumnado en el campo de la imagen como lenguaje plástico, tanto artístico como técnico. La posibilidad de aprender y apreciar las diferentes cualidades estéticas de las distintas manifestaciones visuales de los lenguajes plásticos y los lenguajes audiovisuales, abre al alumnado la posibilidad de ser personas críticas a éstas. Además, desde el conocimiento y puesta en práctica de las habilidades y destrezas desarrolladas, se les inicia a utilizarlas como lenguaje y forma de expresión propia, convirtiéndose en una herramienta esencial para su desarrollo posterior en múltiples disciplinas" (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, BOJA nº 144, 28 de julio de 2016, pp. 275 - 276).

Esta nueva ley educativa considera el carácter multidisciplinar de la Educación Artística y su posibilidad de desarrollo crítico respecto a las diversas manifestaciones visuales y audiovisuales de la contemporaneidad.

Partiendo de las palabras de Marshall McLuhan (McLuhan en Muiños, 2011, p. 13): "cualquier tecnología va creando, paulatinamente, un ambiente humano totalmente nuevo", podemos deducir que un cambio sociocultural producido por el desarrollo tecnológico debe ser tenido en cuenta en las políticas educativas para incluirlo y adaptarlo al sistema educativo. Y, en un porcentaje alto, los nuevos cambios tecnológicos relacionados con los medios de comunicación y la informática, tienen una gran vinculación con la imagen y lo audiovisual. Particularmente, los más jóvenes con edad escolar han acogido con gran rapidez y entusiasmo los medios de información y comunicación digitales, generándose nuevos modos de interrelación, expresión y creación. Este hecho debe ser reconocido por la institución educativa para comprender el fenómeno y organizar una didáctica acorde a las implicaciones cognitivas, sociales, afectivas, culturales, etc. que se están originando en las vidas de las nuevas generaciones. La Educación Artística a través de sus docentes especializados tiene ante sí un gran reto y responsabilidad para conectar con los nuevos aprendizajes que se producen más allá de los muros de los centros educativos. En concordancia con lo expresado, Sousa (2014) afirma lo siguiente:

Actualmente los alumnos están acostumbrados a interactuar constantemente con todo tipo de medios de comunicación visuales. En consecuencia, las herramientas visuales pueden ser un dispositivo didáctico para captar la atención de los alumnos y ayudarles a recordar lo que aprenden (p. 15).

El experto en neurociencia David A. Sousa (2014) no sólo recomienda tener en cuenta el nuevo ambiente sociocultural y visual donde se desenvuelven los niños y los adolescentes sino

también lo emotivo y novedoso como algo congénito de la juventud. En este sentido la educación del arte y la cultura visual ofrece un amplio panorama de posibilidades para captar la atención del alumno mediante propuestas originales y personales donde se ponga en juego, por ejemplo, la construcción de la identidad, o los asuntos cotidianos que generan interés (la familia, las amistades, los juegos, etc.).

Aunque el momento actual para la institución educativa no deja de ser muy complejo y se enfrenta a una gran encrucijada en relación con sus principios y hábitos tradicionales, las nuevas generaciones necesitan, quizá más que nunca, un referente que ordene las ideas, las informaciones y los mensajes que a diario saturan, de forma caótica y con intenciones muchas veces poco éticas el ambiente cotidiano. Sobre este aspecto la Educación Visual y Artística puede ser de gran ayuda para el desarrollo de la conciencia crítica y la expansión imaginativa mediante el dominio del lenguaje visual y audiovisual, y también desde la práctica artística con un enfoque postmoderno. Pero, para tomar una determinación de esta envergadura es necesario un cambio en la forma de trabajar y concebir la Educación Artística y Estética de los profesores de arte especialmente. Muiños (2011, p. 20), en coincidencia con Aguirre y Giráldez (2009) afirma que "la educación en arte se encuentra en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular".

Las propuestas más relevantes que se han diseñado en las últimas décadas sobre Educación Artística han estado vinculadas a la filosofía de la postmodernidad como una forma de salir del reduccionismo occidental moderno para incluir otras culturas, otras realidades estéticas y puntos de vista. Un ejemplo de ello lo tenemos en la vía multicultural y en los planteamientos reformista y reconstruccionista. Concretamente la comprensión de la cultura visual se ha convertido en uno de los proyectos más significativos de cara a la renovación del currículum de dicha disciplina. Expertos como Mirzoeff, Freedman o Hernández, sugieren la enseñanza de la cultura visual como contenido de estudio donde la interpretación adquiere una relevancia primordial frente a la expresión creativa o el conocimiento formal y técnico del arte. En esta línea argumentativa Hernández (1996) sostiene que:

Una interpretación que no es sólo verbal o visual, sino que las aúna y vincula en un proceso interaccional. Pero que va más allá de los objetos, pues interpretar supone relacionar la biografía de cada uno con los artefactos visuales, con los objetos artísticos o los artefactos culturales con los que se pone en relación. Lo que se persigue es enseñar a establecer conexiones entre la producciones culturales y la comprensión que cada uno, y el grupo, elabore. (pp. 16-17)

En paralelo al ideario de Hernández, Aguirre (2005) se decanta por una Educación Artística enfocada hacia un vínculo social desde el estudio por la comprensión de la cultura visual.

[...] la educación artística está llamada a cumplir funciones de integración social, de cohesionadora del grupo, de proveedora de identidad o de revitalizadora del orgullo propio y la autoestima.

La educación artística como comprensión de la cultura visual se sustenta en la idea de que las imágenes son mediadoras de valores culturales y que la función de la educación artística para la "comprensión de la cultura visual" es reconocer estas metáforas y su valor en diferentes culturas. (p. 311)

Las funciones que señala Aguirre como la integración social, la cohesión de grupo, el desarrollo de la identidad y autoestima, son valores que van más allá de los tradicionales conceptos de enseñanza artística, y que conectarían, comparando con la última ley LOMCE, con los denominados elementos transversales que se deben desarrollar en las diferentes materias. Por tanto, los nuevos enfoques del currículo de Educación Artística en los niveles no universitarios tienen un planteamiento interdisciplinar y van encaminados más hacia un desarrollo integral de la persona que a la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos asimilados a través del estudio formal de los productos artísticos.

Desde otro punto de vista, la investigadora Stella Maris Muiños (2011, p. 17) reflexiona sobre los retos a los cuales se enfrenta la Educación Artística en el nuevo milenio. Hace hincapié en cuatro aspectos fundamentales para dar respuestas a la realidad actual:

- 1.- Tener en cuenta las características del arte y la cultura contemporánea.
- 2.- Asumir el estado actual del conocimiento en el campo del arte, el cual se nutre de diversas disciplinas, materiales, técnicas y procedimientos.
- 3.- Ser consciente de que las nuevas teorías y perspectivas pedagógicas han modificado la pedagogía y la didáctica del arte.
- 4.- Comprender el perfil de los destinatarios, ya que las propuestas deben tener en cuenta las características particulares de las culturas infantiles y juveniles.

Consecuentemente, observando esta breve reseña sobre los retos a los cuales se enfrenta la Educación Artística y especialmente el profesor de arte, hay que señalar que tan importante es el "qué hacer" a través de las propuestas y sugerencias de expertos, investigadores y teóricos como la forma de proceder o aplicar una teoría o proyecto a una realidad concreta por parte del profesor. Desde el punto de vista del autor de este artículo, la experiencia adquirida tanto a nivel de formación teórica como empírica en los años de docencia ha sido fundamental para comprender la auténtica realidad del aula. Es importante subrayar que dicha realidad es muy compleja, y la enseñanza y educación de los alumnos adolescentes se vuelve más o menos dificultosa dependiendo de las actitudes que tengan y del interés que muestren hacia el aprendizaje. Evidentemente el profesor debe tener una gran formación y conocimiento tanto de cuestiones artísticas clásicas y contemporáneas como cualidades pedagógicas y empáticas para saber entusiasmar y animar. En este sentido, cada profesor debe asumir su responsabilidad en la adquisición de habilidades y cualidades que le permitan contactar y comunicar con un público que, de entrada, tiene otra formación, edad y cultura. Y en relación con las propuestas de aprendizaje artístico es importante que estas tengan un sentido y un significado, sean atractivas y emocionen y puedan tener un carácter de aplicación práctica a la vida cotidiana en conexión con las costumbres y hábitos de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, I y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I y Pimentel, L. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.75-89). Madrid: OEI - Fundación Santillana.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193 - 224.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-España. (2016). *Currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. ORDEN del 14 de julio. Sevilla: BOJA nº 144, 28 de julio de 2016, 275 - 276.
- Hernández, F. (1996). El diseño curricular de Educación Visual y Plástica: un análisis crítico. *Aisthesis*, 29, 96-114.
- Muiños, S. M. (2011). La educación artística en la cultura contemporánea. En:Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 9-21). OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131
- Rodríguez, O. (2015). Los cinco grandes problemas del profesorado español. *El Mundo*, Recuperado de: <https://bit.ly/2DO4wgl>
- Ros, M. (2016). El futuro de la profesión docente. *Temas para la educación (te)*, Comisiones Obreras - Enseñanza. *Monográfico digital*, 357, Recuperado de: <https://bit.ly/2Trad9e>
- Sousa, D. A. (Ed.) (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.

ZONA REMIX



Asaltando la solidaridad, privatizando la educación

Assaulting solidarity, privatizing education

NOAM CHOMSKY | chomsky@mit.edu
MIT (Massachusetts Institute of Technology) | USA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.09>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY

Cómo citar este artículo:

Chomsky, N. (2019). Asaltando la solidaridad, privatizando la educación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 125-128.

Resumen:

En la presente sección *Zona Remix* compartimos un texto de Chomsky. Noam Chomsky es uno de los pensadores más influyentes de la actualidad. Reconocido en el campo de la filosofía, la lingüística y ciencia cognitiva, así como por su actividad filosófica política. En el presente texto, el autor apunta un certero análisis de los efectos de la privatización educativa justo en los inicios del siglo XXI, la cual lejos de perder vigencia es más actual en nuestro presente y contexto globalizado.

Texto bajo licencia Creative Commons – BY.

Palabras Claves:

Democracia; educación; solidaridad; privatización; educación pública.

Abstract:

In this section *Remix Zone* we share a text by Chomsky. Noam Chomsky is one of today's most influential thinkers. Recognized in the field of philosophy, linguistics and cognitive science, as well as for his political philosophical activity. In the present text, the author points out an accurate analysis of the effects of educational privatization just at the beginning of the 21st century, which far from losing validity is more current in our present and globalized context.

Text under Creative Commons - BY license.

Key words:

Democracy; education; solidarity; privatization; public education.

Fuente :

- Versión española:



https://archive.org/details/NoamChomskyAsaltandolasolidaridad_privatizandolaeducaci_n

- Versión inglesa: http://scepsis.net/eng/articles/id_1.php

Asaltando la solidaridad, privatizando la educación

En los últimos 25 años, ha habido un ataque generalizado a la solidaridad, a la democracia, al derecho social o a cualquier cosa que interfiera con el poder privado; son muchos los objetivos. Uno de esos objetivos es indudablemente el sistema educativo. De hecho, un par de años atrás, ya los grandes inversores como Lehman Brothers y otros, mandaban a sus clientes folletos diciendo, "Mira, ya nos hemos encargado del sistema de salud; nos encargamos del sistema carcelario; el próximo gran objetivo es el sistema educativo. Podemos privatizar el sistema educativo, hacer mucho dinero de él."

Además, observemos que privatizándolo debilitamos el peligro, es algo así como una ética con la que debemos acabar, la idea de que tú te puedas preocupar por alguien más. Un sistema público de educación se basa en el principio de que unos se preocupan por otros. Te preocupa que el joven de la calle reciba una educación. Y eso se tiene que acabar. Esto es bastante parecido a las preocupaciones que tenían los obreros en las fábricas de Lowell, Massachusetts hace 150 años. Ellos trataban de detener lo que llamaban el nuevo espíritu de la era: "Enríquécete, olvídate de todo menos de ti mismo." Queremos detener eso. No somos así. Somos seres humanos. Nos preocupamos por otras personas. Queremos hacer cosas juntos. Nos preocupamos porque el joven de la calle reciba educación. Nos preocupamos de que otros tengan un camino, aunque no lo transiten. Nos preocupa la esclavitud infantil en Tailandia. Nos preocupamos porque una persona mayor pueda comer. Eso es seguridad social. Nos preocupamos porque otros puedan comer. Hay un gran esfuerzo en debilitar todo eso, en tratar de privatizar las aspiraciones para así controlar totalmente a la gente. Privatizando las aspiraciones estaremos completamente controlados. El poder privado va por su propio camino, el resto de las personas tienen que subordinarse a él.

Bueno, eso es parte del argumento para atacar el sistema de educación pública, que se está extendiendo rápidamente a las universidades. En las universidades hay un movimiento hacia la corporatización y esto tiene muy claros efectos. Se puede observar en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), donde enseño, lo puedes ver por todas partes. Se quiere crear, como en la industria, una fuerza de trabajo más flexible. Esto significa debilitar la seguridad. Significa tener mano de obra temporal y más barata, como estudiantes graduados, que no deben ser bien remunerados y que pueden ser descartados -- son temporales. Está bien, ellos van a estar por aquí un par de años, luego los desechas y contratas a otros temporales.

Esto afecta notablemente la investigación. Estoy seguro que lo puedes ver aquí, pero una institución de investigación como la que yo estoy, el MIT, lo puedes ver bastante claro. El financiamiento de entidades públicas se está reduciendo, incluyendo incidentalmente al Pentágono (de hecho principalmente al Pentágono) quien desde hace mucho había comprendido que su rol doméstico consistía en encubrir las transferencias de los fondos públicos en beneficio privado. Cuando la financiación va desde el Pentágono y la Fundación

Nacional de Ciencia hacia las corporaciones, hay una transferencia evidente. Una corporación, digamos, una corporación farmacéutica no está particularmente interesada en invertir en una investigación que nos ayude a todos. Hay excepciones, pero en general, no va a querer invertir, digamos en biología fundamental, algo que podría ser de beneficio público y que todos podríamos usar dentro de 10 o 20 años. Va a querer invertir en algo de lo cual pueda obtener ganancias, y más aún, ganancias a corto plazo. Hay una importante tendencia, -y perfectamente natural para las corporaciones inversoras-, al secretismo y a llevar a cabo más proyectos aplicables a corto plazo; proyectos propiedad de las mismas, cuyo uso y publicación puedan controlar como propietarios. Bien lo saben, técnicamente las corporaciones de inversión no pueden reclamar mantener el secreto, pero esto sólo técnicamente. De hecho sí pueden, con la amenaza de no invertir imponen el secretismo. Actualmente hay casos como este, tan dramáticos que han aparecido en el *Wall Street Journal*. Apareció un artículo en el *Wall Street Journal*, el verano pasado, puede que lo hayan visto, sobre el MIT, mi lugar. Lo que sucedió fue que un estudiante de ciencias de la computación rehusó responder a una pregunta en un examen. Cuando fue consultado por el profesor, dijo que sabía la respuesta pero que estaba bajo condición por otro profesor de no responderla, y la razón fue esa, en la investigación que él estaba realizando para este otro profesor, ya había trabajado en la respuesta a esa pregunta; pero quiso mantenerla en secreto porque ellos querían hacer dinero o alguna otra cosa con ella. Bueno, esto fue tan escandaloso que hasta el *Wall Street Journal* se escandalizó.

Pero este es el tipo de cosas que se pueden esperar cuando hay un movimiento hacia la corporatización. Después de todo, las corporaciones no son sociedades benevolentes. Como dijo acertadamente Milton Friedman aunque en otras palabras, la cúpula de directores de una corporación, de hecho tiene una obligación legal de ser un monstruo, un monstruo ético. Su obligación legal es maximizar los beneficios para los accionistas. No están obligados a hacer cosas lindas. Si lo estuvieran, seguramente sería ilegal, a menos que estuviera dirigido a apaciguar a la gente o a mejorar el intercambio comercial o algo. Esta es la forma en que funciona. No esperes que las corporaciones sean benevolentes, no más benevolentes de lo que podrías esperar de una dictadura. Quizás puedas forzarlas a que lo sean, pero el problema es la estructura tiránica, y como las universidades están tomando ese camino, debes esperar todos esos efectos.

Y uno de esos efectos, en cierta forma yo creo que el más importante, es el debilitamiento de la concepción de solidaridad y cooperación. Yo pienso que eso es lo que radica en el corazón del ataque al sistema de escuelas públicas, el ataque a la seguridad social, el esfuerzo por bloquear cualquier forma de sistema nacional de salud, que ha estado funcionando durante años. Y, de hecho, esto ocurre en todas partes, y es comprensible. Si quieres "regimentar las mentes de los hombres, tal como lo hace el ejército con sus cuerpos", tienes que debilitar esas nociones subversivas de apoyo mutuo, solidaridad, simpatía, preocupación por la gente, etc, etc..

El ataque a la educación pública es un ejemplo. Yo no sé cómo funciona aquí, pero en Massachusetts, donde lo veo directamente, hay un ataque comparable en las universidades estatales, donde estudian trabajadores, gente que vuelve a la universidad luego de dejar a medias su carrera, madres que vuelven, gente de los guetos urbanos, etc., etc. En eso consistía el sistema de universidades estatales, y esto está sufriendo un serio ataque por un interesante

método. El método ha sido aumentar los estándares de entrada para las universidades estatales, pero sin desarrollar las escuelas. Entonces cuando no se desarrollan las escuelas pero se aumentan los estándares de entrada para las personas que están intentando seguir estudiando, es obvio lo que sucede. Tienes menor matrícula, y cuando baja la matrícula, tienes que recortar personal, pues recuerda que debemos ser eficientes, como las corporaciones. Entonces reduces el personal y recortas servicios, con lo cual puedes recibir a mucha menos gente todavía. Es como un proceso natural, y puedes ver dónde termina. Termina con gente o bien no entrando a la universidad, o bien intentando averiguar de alguna manera, cómo gastar 30.000 dólares al año en universidades privadas. Y sabes lo que eso significa. Todo ello es parte del esfuerzo general, creo, de crear un orden socio-económico bajo el control del poder privado. Esto aparece por todas partes.



SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL

El reflejo

The reflection

TIFFANY LÓPEZ GANET | tiffany.lopez.ganet@gmail.com
UNIVERSIDAD DE GRANADA | ESPAÑA

Recibido: 21 de noviembre 2018 | Aceptado: 15 de diciembre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.10>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

López-Ganet, T. (2019). El reflejo. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 130-132.

Planteamiento:

La presente imagen corresponde al trabajo realizado dentro del proyecto de cooperación al desarrollo *Educación Artística y desarrollo humano. Fortalecer la educación artístico-cultural para el desarrollo integral de los/as niños/as en el contexto social de Anantapur (India)* (Fundación Vicente Ferrer y Universidad de Sevilla), desde 2015 al 2018. De manera específica la fotografía “El reflejo” se ubica dentro de las actividades llevadas a cabo a finales de 2018 en la “High School for Inclusive Education” de Anantapur, un centro donde se atiende a niños y niñas con y sin discapacidad visual, aprendiendo y formándose juntos y en colaboración.

Sumario de actividades donde se contextualiza la imagen “El reflejo”:

Las primeras sesiones artístico-educativas han estado centradas en el concepto de autorrepresentación: una presentación del grupo, un acercamiento al proyecto y de descubrimiento de cada una de las personas que compartimos la experiencia. Todos y todas somos igual de importantes y necesarios para que el proyecto se pueda llevar a cabo.

- Autorretrato sobre papel

Autorretrato en papel *braille* en el que, posteriormente, se inserta un mensaje especial para ser leído sin la necesidad de *ver*. Para la representación visual de sus retratos, han utilizado imágenes mentales, de memoria, y recurrido al tacto para descubrir facciones de sus rostros y traspasarlas así a las dos dimensiones del papel.

- Jugando con el reflejo

El elemento protagonista de esta dinámica es el espejo. Con él, exploraron y jugaron con las posibilidades del autorretrato: el reflejo de la persona desde diferentes perspectivas, dando importancia a diferentes partes de su cuerpo, e incluyendo a compañeros y compañeras.

- Autorretrato sobre el espejo

El espejo como mecanismo de *impresión* de nuestra identidad y sus posibilidades de relación con el medio y la persona. La pintura sobre el espejo se tornó en diálogo lúdico e identitario con un espejo que favorecía la creatividad y búsquedas de otras dimensiones de la persona a través de las posibilidades plásticas de un ejercicio cromático original para alumnado y profesorado.



Los espejos han sido donados por la cristalería "El Reflejo" y han viajado desde su fábrica en A Coruña hasta Anantapur. Muchísimas gracias de nuevo por vuestra acción solidaria.

<https://www.elflejo.com/> | <https://www.facebook.com/elflejo.cristaleria/>

Palabras Claves:

Autorretrato; cooperación al desarrollo; desarrollo humano; educación artística; espejo.

Focus:

This image corresponds to the work carried out within the development cooperation project Artistic Education and Human Development. To strengthen artistic-cultural education for the integral development of children in the social context of Anantapur (India) (Vicente Ferrer Foundation and University of Seville), from 2015 to 2018. Specifically, the photograph "El reflejo" is located within the activities carried out at the end of 2018 in the "High School for Inclusive Education" of Anantapur, a centre where children with and without visual disabilities are cared for, learning and training together and in collaboration.

Summary of activities where the image "El reflejo" is contextualized:

The first artistic-educational sessions have focused on the concept of self-representation: a presentation of the group, an approach to the project and the discovery of each of the people who share the experience. All of us are equally important and necessary for the project to be carried out.

- Self-portrait on paper

Self-portrait in *braille* paper in which, subsequently, a special message is inserted to be read without the need to see. For the visual representation of their portraits, they have used mental images, from memory, and resorted to touch to discover features of their faces and thus transfer them to the two dimensions of the paper.

- Playing with reflection

The main element of this dynamic is the mirror. With it, they explored and played with the possibilities of the self-portrait: the reflection of the person from different perspectives, giving importance to different parts of his body, and including companions.

- Self-portrait on the mirror

The mirror as an *impression* mechanism of our identity and its possibilities of relationship with the environment and the person. The painting on the mirror became a playful and identity dialogue with a mirror that favoured creativity and searches for other dimensions of the person through the plastic possibilities of an original chromatic exercise for students and teachers.

The mirrors have been donated by the "El Reflejo" glassworks and have travelled from their factory in A Coruña to Anantapur. Thank you very much again for your solidarity action.

<https://www.elflejo.com/> | <https://www.facebook.com/elflejo.cristaleria/>

Key Words:

Art education; development cooperation; human development; mirror; self-portrait.

Obra fotográfica licenciada bajo Creative Commons
(BY-NC-SA) 4.0 International

Título : *El reflejo / The reflection* (2018)

Tiffany López Ganet



28, 4, 2

JULIA MAÑERO | juliamanero@us.es
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 1 de diciembre 2018 | Aceptado: 15 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.11>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Mañero, J. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 22-30.33

Planteamiento:

Durante 28 años un muro de unos 4 metros de altura separó Alemania en 2 realidades distintas y aparentemente opuestas. Una división territorial causada por el choque de ideologías de varios países que decidieron apropiarse de un territorio y también de su población. Familias divididas y amigos que durante un largo periodo vivieron separados por unas condiciones políticas, económicas y sociales impuestas —algunos incluso no llegarían a conocer el fin de semejante división de hormigón—.

Actualmente conocido como *East Side Gallery* (Berlín, Alemania), los restos de la kilométrica barrera se han convertido en una galería donde artistas de todas partes del mundo rinden su homenaje a la libertad y denuncian la opresión vivida durante esos años. Esta obra artística colectiva es un símbolo de denuncia, un recuerdo del pasado y una advertencia hacia el futuro. Advertencias silenciadas y recuerdos olvidados en las políticas antidemocráticas actuales.

El acusado contraste entre el pasado y el presente o futuro inmediato se aprecia en la imagen. La antigua zona de residencia de comunidades de artistas, inmigrantes y anarquistas, se disfraza actualmente con nuevas construcciones fruto de la especulación urbana como consecuencia de las políticas económicas propias del neoliberalismo. Aunque el arte, al igual que el conocimiento, guarda siempre un significado político, parece que sin darnos cuenta vuelven a intentar silenciarse aquellas voces que aclamaron por un cambio y por mantener los restos de un símbolo que nos recuerde donde estuvimos y hacia dónde vamos.

Palabras Claves:

Arte urbano; denuncia; galería artística; libertad; política; símbolo.

Focus:

For 28 years a 4 metres blank wall divided Germany into 2 different realities and seemingly opposed. A territorial separation caused by an ideology struggle of various countries which decided expropriate a territory and its residents too. Families divided and friends who for a long time lived separated because some political, social and economic imposed deals —some would not even come to know the end of such a concrete division—.



Nowadays known as East Side Gallery, the rests of the kilometric barrier have become an outdoor gallery where artists from all over the world pay tribute to freedom and denounce the oppression experienced during those years. This collective artwork is a denunciation symbol, a memory from the past and a future warning. Silenced warnings and forgotten memories in in today's anti-democratic policies.

The sharp contrast between the past and the present or immediate future is seen in the image. The former residence area of communities of artists, immigrants and anarchists is now disguised with new constructions resulting from urban speculation as a consequence of the economic policies of neoliberalism. Although art, like knowledge, always has a political meaning, it seems that without realizing it, those voices that claimed for a change and ask for the remaining of a symbol that reminds us of where we were and where we are going are silenced once again.

Key Words:

Art Gallery; denunciation; freedom; Politics, symbol; urban art.



Obra fotográfica licenciada bajo Creative Commons
(BY-NC-SA) 4.0 International

Título : 28, 4, 2

(2018) Julia Mañero Contreras

La educación prohibida

The forbidden education

EULAM PRODUCCIONES | info@educacionprohibida.com
ARGENTINA

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.12>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Planteamiento:

La educación prohibida (2012) es un documental argentino que reflexiona sobre prácticas educativas no convencionales desarrolladas en países de Iberoamérica y España. La película muestra dinámicas y experiencias pedagógicas vinculadas a instituciones educativas muy relacionadas con la pedagogía progresista como la Educación Libertaria, la Pedagogía Waldorf, Montessori o la Educación Popular. *La educación prohibida* propone cuestionar las lógicas contemporáneas de la escolarización así como la propia manera de comprender la educación.

Una obra abierta, de libre distribución y acceso, financiada a partir de la práctica económica del micromecenazgo o *crowdfunding*, con un modelo de proyección distribuido que facilitó el estreno simultáneo en más de cien ciudades de trece países, con una tasa de descarga que asciende a más de diez millones de reproducciones.

Palabras Claves:

La educación prohibida; educación progresista; crowdfunding; educación no convencional.

Focus:

La forbidden education (2012) is an Argentine film documentary that reflects on non-conventional educational practices developed in Latin American countries and Spain. The film shows dynamics and pedagogical experiences linked to educational institutions closely related to progressive pedagogy such as Libertarian Education, Waldorf Pedagogy, Montessori Pedagogy or Popular Education. The *The forbidden education* proposes questioning the contemporary logics of schooling as well as the very way of understanding education.

An open work, of free distribution and access, financed from the economic practice of micro-patronage or *crowdfunding*, with a distributed projection model that facilitated the simultaneous premiere in more than one hundred cities in thirteen countries, with a download rate that amounts to more than ten million reproductions.

Key Words:

The Forbidden education; progressive education; crowdfunding; unconventional education.



Créditos del documental:

Dirección: Germán Doin

Dirección artística: Germán Doin, Franco Iacomella

Producción: Daiana Gómez, Eimi Ailen Campos, Fernanda Blanc, Florencia Moreno

Guión: Germán Doin, Verónica Guzzo, Julieta Canicoba, Juan Vautista

Sonido: Juan Mac Lean, Javier Ruiz

Maquillaje: Martina Grossi, Mayra Blazina

Fotografía: Sandra Grossi

Montaje: Germán Doin, Verónica Guzzo

Vestuario: La Polilla Vestuario

Narrador: Germán Doin

Protagonistas: Santiago Magariños, Amira Adre, Nicolás Valenzuela, Gastón Pauls

País: Argentina

Año: 2012

Género: Documental

Duración: 145 min

Idioma: Español

Productora: Eulam Producciones

Web: <http://educacionprohibida.com>

Obra licenciada bajo Creative Commons
(BY-NC-SA) 3.0

VERSIÓN COMPLETA OFICIAL HD



La educación
PROHIBIDA

La educación prohibida /
The forbidden education (2012)
Eulam Producciones

NORMAS DE PUBLICACIÓN | AUTHOR GUIDELINES



NORMAS DE PUBLICACIÓN · GUIDELINES · REGRAS PARA PUBLICAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

ENVÍOS DE PROPUESTAS · SUBMISSION OF PROPOSALS · APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: revistacommuniars@gmail.com



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.