



FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA, OTRAS OPCIONES

Roberto Rosique

Resumen

Existe la necesidad de replantear los modelos pedagógicos tradicionales existentes en las escuelas de arte, estructurados mediante contenidos extraídos de otros contextos y necesidades, planeados para formar artistas productores de bienes simbólicos y objetos de consumo para sustento de las industrias culturales y todas sus derivaciones. Por esto, se lleva a cabo una revisión comparativa documental y se propone un modelo curricular alternativo sustentado en los fundamentos de la pedagogía crítica y las teorías emancipatorias freirianas que tienen el potencial de transformar la sociedad mediante la formación de individuos responsables y críticos, cuya visión creativa este más comprometida con el bienestar social y su emancipación.

Palabras clave: currículo alternativo, pedagogía crítica, industrias culturales, emancipación

Professional formation in Art Education, other Options

Abstract

Facing the need of thinking over anew the traditional teaching models current in art schools, which are based on contents borrowed from other settings and needs and intended for artists capable of producing symbolic goods and items for cultural customers which may support cultural industries, a comparative and informed review is herein presented, proposing an alternative curricular model based on the principles of Freire's critical pedagogy and emancipatory theories. These theories have the capability of transforming societies through the training and development of critic and responsible individuals, whose creative perspective proves furthermore engaged with social welfare and emancipation.

Keywords: alternative curriculum, critical pedagogy, cultural industries, emancipation.

Formação artística universitária, outras opções

Resumo

Frente à necessidade de pensar novamente os modelos pedagógicos tradicionais existentes nas escolas de arte, estruturados mediante conteúdos extraídos de outros contextos e necessidades, planejados para formar artistas produtores de bens simbólicos e objetos de consumo para sustento das indústrias culturais e todas suas derivações; faz-se uma revisão comparativa documentária e propõe-se um modelo curricular alternativo, sustentado nos fundamentos da pedagogia crítica e as teorias emancipatórias freirianas, que tem o potencial de transformar a sociedade mediante a formação de indivíduos responsáveis e críticos, onde sua visão criativa esteja mais comprometida com o bem estar social e sua emancipação.

Palavras Chave: currículo alternativo, pedagogia crítica, indústrias culturais, emancipação.

Preámbulo

Las convulsiones sociales que en la actualidad mantienen al mundo en vilo —derivadas de un ordenamiento económico desigual, que por mucho tiempo fueron etiquetadas de disconformidades irrelevantes, de brotes aislados— ya no pueden disimularse. La enorme fractura social, económica, política y ecológica hace mella en la humanidad y ello exige, sin prerrogativas, un cambio. La sociedad misma le confía esa gran responsabilidad a la educación.

Sin embargo, la educación reproductora ha hecho posible perpetuar un sistema inequitativo; la comunidad, la familia y el propio educador han contribuido a su permanencia bajo la vieja e “inocente” premisa de educarnos para la superación, para que mañana con la posesión de un título académico podamos hacernos de reputación y riqueza. Esta es la razón, nada nueva, de la desigualdad provocada por un régimen restrictivo que ha encontrado en el engaño un recurso para justificar un progreso inexistente y una bien estructurada forma para convencernos de que en la educación, como hasta ahora, está la solución a nuestros males. En esto último hay bastante razón, la necesidad de educarnos es simple, somos sujetos inacabados (Lapassade, 1999) y requerimos de ella como ruta indiscutible para la plenitud y la integridad que nos dignifique, y esto que la torna imprescindible es motivo para que el sistema la controle, empleándola como herramienta reproductora de su propio modelo. De ahí, lo imperativo de generar un cambio para anteponerse a esa instrumentalidad y darle a la educación otro sentido, convertirla en un elemento crítico que permita liberarnos de añejas ataduras y forjar un camino hacia el bienestar común.



La educación artística superior tradicional no difiere de esta realidad. Se forman creadores bajo la premisa de la competencia para que reproduzcan un objeto artístico que solo tiene razón de ser para el que lo produce (por el valor implícito), el que lo adquiere para fortalecer el ego, y el que lo monopoliza para multiplicar su cuantía. Una razón instrumental suficiente que les permite integrarse perfectamente en el sistema referido.

Por ello, la educación artística requiere también de una permuta definitiva y esto exige formar individuos cuyos procesos creativos generen ideas y recursos de transformación social. Implicaría pasar del currículo tradicional (por competencias) para la educación artística generadora de hacedores de objetos simbólicos y vendibles, a un currículo alternativo, crítico, que nos dé certeza de su poder emancipador para desalienarnos y contribuir realmente a la construcción del cambio pretendido.

Motivos para un currículo alternativo

Ante una educación artística tradicional que enseña y establece que el orden social depende de la sumisión y el consumismo, se hace imprescindible la implementación de un currículo que suscite en los actores educativos el pensamiento crítico, impulse la participación social y los haga responsables de sus propios actos. Que forme gestores de cambio que propicien espacios de intercambio de saberes, pero también de diálogo y debate. Que los convierta en sujetos históricos como propone Boaventura de Sousa Santos (2011), en aquellos que hacen historia en la medida en que no se conforman con el modo en que la historia los ha hecho.

La relevancia de la educación artística del siglo XXI (particularmente para América Latina) solo podrá concebirse en la medida de la búsqueda del cambio, pero no únicamente de estilos artísticos como se ha venido dando, o de alternativas didácticas y posturas abiertas como las planteadas en la pedagogía disruptiva (Acaso, 2013), sin duda importantes y de las que habrá de considerarse para el nuevo modelo varias de sus propuestas; sin embargo, se tendrá que ir más adelante y repensar el arte en aras del cambio social y la decolonización. El desafío ante esos avatares será crear nuevo conocimiento, abrirse a otras fronteras para refundamentar el saber, alimentado de la enorme riqueza cultural que nos conforma como latinoamericanos y sujetos universales.

Tras una teoría que lo justifique

Sin duda la primera condición que invita a ser tomada en cuenta en la propuesta de un Currículo Alternativo¹ comprometido con una educación más implicada con el cambio social, es distanciar la mirada de las pedagogías tradicionalistas y proponer un modelo radical en donde el término mismo (currículo) y su estructura sean replanteados; sin perder de vista que a falta de un término mejor, las prácticas y teorías que desafían al capitalismo frecuentemente son calificadas como «alternativas» (Santos, 2011)², que como recurso distractor parece funcionarles muy bien.

En ese tenor, se entiende que diseñar un currículo implica conocer con entera claridad lo que significa y sobre todo lo que se pretende con él; por lo que se requiere de una concepción teórica que oriente y articule el proceso, que asuma una postura epistemológica congruente con sus objetivos, que tenga claro el aprendizaje y el rol que debe ocupar maestro y estudiante, que considere una posición axiológica y ante todo emancipadora; de ahí, el importante papel de las teorías curriculares como mediadoras entre el pensamiento y la acción educativa.

Diversos autores a través de la historia del currículo han formulado posturas teóricas que, asumidas en su momento, dieron cuerpo a enfoques que han definido la evolución de la educación³, un campo extenso que no corresponde analizar en este espacio. Sin embargo, un número importante de autores como Stenhouse (1975), Lundgren (1983), Kemmis y Carr (1986), Gimeno-Sacristán (1991), Grundy (1998), entre otros, han propuesto una diferenciación entre la Teoría técnica, la Teoría práctica y la Teoría crítica del currículo. Enfoques que difieren sustantivamente en la manera de entender la ubicación cultural y social de la educación y la escolarización como aspectos centrales en las reflexiones e investigaciones que se han hecho en torno al currículo.

Para los fines de este ensayo se ha considerado la categorización de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), que, en términos generales, abarca las diversas posturas aparecidas durante el siglo XX y lo que va del presente, y que

¹ Que no tiene, en absoluto, nada que ver con la propuesta Curricular Modular por Objetos de Transformación, conocida también como "alternativa", desarrollada por Ángel Díaz Barriga, a finales de los ochenta en la Universidad Autónoma Metropolitana (México).

² En este sentido "calificar algo como alternativo [globalización alternativa, de economías alternativas, de desarrollo alternativo, educación alternativa, etcétera] implica, desde luego, ceder terreno a aquello a lo que se pretende oponer, lo que, de esta manera, reafirma su carácter hegemónico" (Santos, 2011, p. 37).

³ Algunos de los principales enfoques curriculares aparecidos durante el siglo XX: Currículo experimental (J. Saylor, W. Alexander); Currículo normativo (Tyler, Taba); Currículo tecnocrático (Gagne, Bloom, Popham); Movimiento conceptual-empírico (Bruner, Phenix, Novak, Beauchamp); Currículo reconceptualista (Huebner, Jackson, Pinar, Kliebard); Currículo procesual (Stenhouse); Enfoque práctico (Schwab); Currículo crítico (Apple, Giroux, McLaren); Currículo postestructuralista (Da Silva, Moreira, De Alba).

tiene como base, las tres formas de investigación social que Jürgen Habermas plantea sobre los intereses humanos que guían la búsqueda del saber⁴; argumentos que resultan de suma importancia para clarificar nuestro posicionamiento epistemológico.

Así pues, tomando en cuenta esta categorización es posible, en un análisis comparativo, definir y justificar hacia dónde dirigir el diseño de un currículo alternativo. Una inferencia que estará fundamentada en las características que definen a cada una de las tendencias referidas. Veamos:

Los modelos que responden a la Teoría técnica de currículo se asientan en una racionalidad instrumental que basa su interés en lo técnico (la teoría se convierte en norma de la práctica); en una ideología cientificista donde la psicología, la sociología, la antropología y la economía, establecen las bases en las que se respalda la teoría educativa y, en consecuencia, el currículo. “Se pensaba”, expresa Kemmis (1993, p. 54), “que la teoría de la educación debía descansar sobre disciplinas madres o fundamentales, fuera de la educación misma; en donde esta teoría sería simplemente la aplicación de los principios derivados de estas disciplinas”. Una posición racionalista encaminada a la funcionalidad educativa.

Ante esta postura ideológica, la confección curricular debía quedar a cargo de especialistas (tecnólogos) dependientes de los supuestos científicos y psicológicos, que centraran la planificación sobre cuestiones técnicas como la selección de contenidos, su organización y secuencia, de acuerdo con principios psicológicos, así como la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) empleando los procesos de la especificación conductual de contenidos y la medida del logro (exámenes, tests). Desde este enfoque la educación debe responder a las necesidades descubiertas y desarrollar programas que permitan alcanzar propósitos y objetivos sociales predeterminados.

La escuela bajo esta visión teórica tendrá que ser considerada como un instrumento de reproducción social y cultural que establece un modelo de acción manipulable, que pronostica todo desde el inicio así como las líneas a seguir, definidas operativamente hasta en sus detalles mínimos. Todo ello obedece a un planteamiento burocrático cuyos principios rectores serán la racionalidad, la eficiencia y la eficacia; un accionar característico de los modelos de organización empresarial. Estamos así, ante la teoría de un currículo academicista (tecnológico-positivista) que le otorga al profesor una función predominantemente deliberada y reproductora.

4 Que denominó «intereses constitutivos de saberes», porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas: el *interés técnico* que está dirigido a controlar y regular objetos, se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica. El *interés práctico* que busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue en forma típica mediante las ciencias hermenéuticas. El *interés emancipador* del saber que trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales y sobre todo por un develar críticamente las relaciones de poder que subyacen en las ideas y acciones de la vida social (Habermas, 2002).

Así lo asume también Shirley Grundy (1998), la escuela bajo esta premisa tiene una función reproductiva de la estructura social, “(...) el interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente (...)” (p. 48). Por otro lado, la relación entre teoría y práctica es jerárquica, la segunda da cumplimiento a determinados planes, elaborados de acuerdo con una teoría. De ahí, el hecho de aceptarse que una buena práctica es la evidencia clara de una teoría acertada.

En el caso de la Teoría práctica, que se funda en la racionalidad interpretativa (hermenéutica) y también cientificista, no se considera importante la producción del conocimiento en sí, sino la comprensión del sujeto y del objeto al elaborar dicho conocimiento. Emplea la comprensión y no la explicación; la idea es interpretar la naturaleza de los fenómenos y el significado que el sujeto le otorga a tales fenómenos, de ahí el interés principal por comprender el medio de manera que el sujeto sea capaz de interactuar con él.

Se acoge a una racionalidad liberal (humanista) en donde el individuo debe tomar decisiones morales y actuar conforme a sus juicios y consciencia, y que presupone que todos pueden elegir cómo actuar mejor; esto visto desde una libertad condicionada por reglas, hace que el libre albedrío sea solo un decir.

En estos modelos el diseño del currículo se considera un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo (Stenhouse, 1975); en donde los docentes son los actores principales y rechazan el ceder la responsabilidad del currículo a los agentes externos.

Un currículo, expresa Grundy (1998), que pertenece a la esfera de lo práctico, es parte integrante a su vez del ámbito de la interacción humana que se produce entre profesor y alumno, de lo cual deriva que todos los participantes deben ser considerados sujetos y no objetos, con derecho a la toma de decisiones en relación con los objetivos, el contenido y la dirección del currículo.

Este tipo de racionalidad hermenéutica, plantea Giroux (2008), constituye un avance en relación con la racionalidad técnica, pues ésta reconoce la necesidad de superar el currículo oculto, pero reproduce esta problemática a un nivel psicológico de desarrollo cognitivo, descartando un análisis desde la sociología crítica o de la teoría política donde el currículo oculto revela la naturaleza y la estructura de las relaciones y prácticas que ocurren en la sociedad.

Mientras que en el enfoque técnico la importancia se centra en el conocimiento teórico, en este caso se enfoca en la acción, en la que el práctico delibera, intenta la comprensión de la situación y emite juicios. Ya no interesa tanto la medida de los resultados del aprendizaje como la comprensión del

proceso; se preocupa más de la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, que de los productos obtenidos.

En estos enfoques podemos ubicar perfectamente a los modelos pedagógicos artísticos que a través de su historia se han venido proponiendo tales como el logocéntrico, el expresionista, el filolingüístico, el neoexpresionista y los modelos posmodernos, particularmente el propuesto por Efland, Freedman y Sthur (2003), cuyos objetivos permanecen ligados al sistema de economía de mercado, sin llegar a la práctica que ofrezca soluciones más allá del beneficio particular.

Ambos enfoques (técnico y práctico) cumplen con las expectativas del currículo convencional sustentado en la lógica de las necesidades y la eficiencia, logradas a través del discurso político de la integración y el consenso, y resultan exitosos para el sistema que considera a la educación el medio óptimo para la reproducción; pero no profundizan en la estructura social de la injusticia, en sus decisiones y cambios, y por supuesto, los conceptos de crítica, conflicto y emancipación, no aparecen como elemento del análisis educativo.

Por su parte la Teoría crítica, que se origina como una oposición a la racionalidad instrumental y técnica, insta por la necesidad de una racionalidad substantiva, liberadora, incluye juicios, valores y los intereses de la humanidad; entiende la enseñanza como una práctica liberadora, cuyo propósito es la emancipación del individuo y la transformación social.

Resulta una teoría que se fortalece en la autorreflexión sobre los procesos sociales, que revela y desmitifica los puntos de vista deformados por la superstición, los dogmas y la irracionalidad, que tiende a la liberación del despropósito del discurso, de las injusticias en las relaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

Mientras que en la perspectiva teórica se prioriza la teoría, y en el otro enfoque la práctica pedagógica, el tercero concibe a la enseñanza como praxis, y ésta no significa una relación unilateral entre teoría y práctica en la que una determina a la otra, sino la entiende como una actividad reflexiva que entrama acción y deliberación.⁵ Los contenidos aquí se constituyen en pretextos para el desarrollo de la praxis. Las ciencias que suscriben el currículo crítico son las ciencias críticas y los métodos empleados son la autorreflexión, la acción y la responsabilidad.

La teoría curricular crítica no desestima la creación de significados, le otorga valor a la aportación teórica, pero no la concibe como el objetivo científicamente comprobado, sino como interpretaciones que puedan aceptarse a través de la autorreflexión y el diálogo; en donde también deben ser considerados los mecanismos sociales y políticos que distorsionan y limitan la enseñanza.

Si bien la teoría crítica atiende los aspectos sociopolíticos y económicos, pone especial atención en el fortalecimiento de la emancipación del individuo, en la capacitación para que los sujetos asuman responsablemente la conducción de sus vidas.

Grundy (1998) dice que el currículo crítico toma en consideración, además de la integración de la teoría y la práctica de Habermas, las ideas y acciones de Paulo Freire⁶ que permiten comprender su interés emancipador y “la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1998, p. 38).

5 Un aspecto que para Shirley Grundy (1998) resulta coadyuvante a la visión freireana que entiende la acción pedagógica comprometida con la *praxis*, la cual está asociada al interés crítico y ésta, entendida como un proceso de construcción de significados socialmente válidos, sus elementos son la acción y la reflexión. El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el mundo natural, que permite la interacción social con otros y no sobre otros.

6 De acuerdo con Paulo Freire (1974), enseñanza y aprendizaje son indivisibles; el significado de la educación debe ser negociado entre profesor y alumnos, y la pedagogía también ha de ser crítica, pues es un proceso que toma las experiencias de alumno y profesor y, a través de una acción dialógica las reconoce como problemáticas. Lo que permite que ambos al enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones, adquieran gradualmente una comprensión crítica, se liberen de las conductas alienantes y puedan discernir, generalmente entre lo natural y lo cultural.

Ante lo expuesto, ya clarificadas posturas y objetivos, si la pretensión es construir un Currículo Alternativo que ofrezca otras condiciones para enfrentar y superar desigualdades sociales, o en su caso, que la producción artística deje de estar ligada a la complacencia y reproducción del sistema, habrá que sublevarse a las dos primeras teorías por su racionalidad instrumental y justificar la teoría crítica como un camino plausible para forjar una relación dialógica entre teoría y praxis. Considerarla como una relación que proponga formar una moralidad diferente que esté por encima de los objetivos económicos; que cuestione los modelos académicos y los estilos de vida generados por el estado y la sociedad; que favorezca la creación de paradigmas alternativos para reconocer e interpretar la cultura y los imaginarios simbólicos que gobiernan; para crear nuevos modelos de vivir y de pensar. Bajo esa perspectiva, la formación artística convenida a través de su historia como productora de objetos simbólicos y bien monetario ya no tiene razón de ser y tendrá que sumarse al cambio como justificación digna de su existir.

Bajo este paradigma crítico, el conocimiento es la posesión de una acción óptima y útil para transformar una realidad, éste avanza por medio de la formulación, confirmación o refutación de acciones, a través de las cuales la persona o la comunidad logran finalmente cambiar la realidad que las oprime. Por lo tanto, no hay aquí contribución alguna a ninguna teoría sino más bien la construcción del conocimiento con fines útiles.

El accionar multidisciplinario del arte de hoy y sus prácticas cada vez más socialmente comprometidas precisan la modificación de los campos formativos tradicionales y el diseño del objeto de estudio más allá de la producción de material de consumo o como transmisores de emociones; incluso, ser solo lenguaje o instrumento para comprender críticamente su contexto, pues aún con sus discursos delatores, si logran rebasar la teoría, tienen poca consecuencia en la emancipación social.

El currículo alternativo

Con base en lo expuesto, se propone el diseño de un enfoque curricular mixto, en donde el eje central sea su componente crítico y su compromiso con la transformación social; con una orientación ligada a la pedagogía crítica y a los planteamientos emancipatorios freirianos, que además, esté siempre abierto a los ideales de mayor responsabilidad social de otros modelos, así como a metodologías didácticas propositivas alejadas de las normas tradicionalistas dominantes. Todo ello como medios que permitan trazar el cambio surgido del consenso y la negociación entre todos los miembros de la comunidad educativa y la población.

Un currículo situado en el entorno socio-cultural implica que la fuente primordial para la selección de los contenidos sea la propia realidad social y ello compromete a una formación artística con objetivos dirigidos a la generación de proyectos culturales, a la resolución de problemas, a lacientización social por medio de procesos creativos críticos (artísticos y culturales); en suma, una formación responsable con su propio contexto.





Ya desde esa perspectiva tendrá que pensarse en un currículo abierto que se encuentre sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización dependiendo de las necesidades del entorno; que contemple al currículo oculto como parte sustancial de la experiencia que da forma a la educación significativa. Habrá de proponerse como un modelo flexible que contemple la posibilidad de generar relaciones de interdependencia entre la formación que se ofrece y las necesidades de la sociedad, entre las propuestas académicas, administrativas y la formación de profesionales de la educación. Esto implica un mayor grado de autonomía, más oportunidad de acceso y nuevas formas de llegar al conocimiento, lo que asimismo permitirá al estudiante tomar sus propias decisiones en cuanto a la orientación de su formación profesional.

Un modelo que tenga en cuenta la transversalidad dirigida a la formación de individuos con autonomía moral e intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de su comunidad. Un currículo inclusivo, que proporcione oportunidades para que cada quien desarrolle las destrezas, actitudes y valores esenciales, en donde se reconozcan y respeten las capacidades, necesidades e intereses de todos. Lo que será también una ruta que contribuirá a la consolidación de una cultura de paz.

Que aproveche lo mejor de cada ámbito cultural con el fin de determinar una zona común de valores, sin recurrir a la violencia, opresión o desigualdad. Que contribuya al incremento de la autoestima de los grupos menos favorecidos analizando y enalteciendo los factores positivos de cada cultura. Que prepare al alumno para el cambio social a la vez que cuestione y modifique el sistema normativo de la cultura predominante (McLaren, 2005), mediante la activación de la acción cívica sobre su entorno.

Que contenga tópicos⁷ que hagan referencia a contenidos emergentes e integradores, a situaciones y problemas que confrontan en su cotidianidad como resultado de los conflictos sociales y los cambios culturales, con el fin de concientizarnos de su relevancia y de la búsqueda de soluciones para el bienestar compartido.

Un currículo comprometido en una educación artística pensada como un campo de verdadera transformación social; que favorezca la creatividad y el descubrimiento. Que promocióne una ciudadanía activa en donde se reafirme la importancia de lo político, que inste al educado a la subversión como base de la expansión del conocimiento; a la inconformidad para que aprenda a no aceptar las cosas como hechos dados; una educación que lleve a las personas a perder el miedo a las ideas que establecen la diferencia, que ayude a familiarizarlos con términos como revolución, socialismo,

⁷ Los derechos humanos, ciudadanía, democracia y paz, medio ambiente y sustentabilidad, multiculturalidad y ética, alienación, decolonización, emancipación, crítica social y política, entre los más relevantes.

subversión, anarquía, emancipación, entre otros, que han sido manipulados y desvirtuados al grado de hacerlos parecer desgastados, utópicos y perversos. Que le haga entender y enseñe al docente que el arte, como escribiera Luis Camnitzer (2012), es un lugar en donde se pueden pensar cosas que no son pensables en otros lugares.

Un enfoque que proponga una educación artística que entienda el arte como parte del conocimiento humano y su potencial de generar conocimiento; que se integre al modelo de educación; se ha de insistir, como práctica política, que se articule con el compromiso liberador y crítico, sin dejar a un lado lo específico de lo estético como campo de trabajo; que conciba una formación artística que se alimente de prácticas formales e informales, que acoplen su espacio de enseñanza en donde se requiera y no únicamente en el aula.

En definitiva, un currículo disyuntivo, necesario, justo y emancipador.

A manera de cierre

Se ha insistido en la necesidad de replantear la función del arte partiendo de la formación de sus actores, quienes deberán tener un papel distinto al de productores de bienes simbólicos y de consumo, y comprometer su producción con fines comunitarios prácticos y útiles que contribuyan a la desmitificación de la cultura hegemónica, a la decolonización en todas sus manifestaciones en aras de una construcción social más justa y ello solo será posible replanteando el currículo tradicional de la formación artística y proponiendo uno más acorde a los cambios pretendidos.

Se propone, por tanto, el trazado de un currículo alternativo, mixto, fundado sí en el modelo crítico, pero abierto a los mecanismos de mayor compromiso social de otros modelos. En particular, aquellos enfoques que permiten lograr fines específicos de beneficio social, lo cual, visto desde una mirada amplia, es una postura congruente en consideración a lo perfectible y abierto que debe ser todo currículo; una posición tan importante como el defender y mantener clara su postura contrahegemónica, para evitar que termine fagocitado por el mismo sistema que cuestiona.

Una sociedad condescendiente con el propio régimen que la restringe y divide, que subsana sus carencias con panaceas, la vuelve conformista y escéptica a todo cambio y dificulta cualquier acción que proponga alternativas de beneficios compartidos. Esta condición también concierne al arte cuyos productos establecidos como moneda de cambio desde los albores de la cultura occidental, dificulta encontrarle otros objetivos, otras razones de su existir más allá de la instrumentalidad referida. De ahí que proponer otras opciones formativas sea la ruta para modificar estructuras férreas, que aún obsoletas subsisten por sus fines utilitarios; un reto que implica responsabilizarse por la búsqueda de nuevos caminos y horizontes que solo tendrán sentido cuando los llevemos a la práctica y se establezcan en la realidad.

Referencias Bibliográficas

Acaso, María (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*, Madrid, España: Paidós.

Camnitzer, L. (2012). *La Enseñanza del arte como fraude*. Consultado en línea, desde: <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>

Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona, España: Paidós.

Freire, Paulo (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Habermas, J. (2002). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Barcelona, España: Tecnos.

Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.

Giroux, H. (2008). *Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. En *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, compilado por Peter McLaren y J. L. Kincheloe. Colección Crítica y Fundamento. Barcelona, España: GRAÓ.

Grundy, S. (1998). *Curriculum: Producto o Praxis*. 3ª edición. Madrid, España: Morata.

Kemmis, Stephen (1993). *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. 2ª edición. Madrid, España: Morata.

Kemmis, S & Carr, W. (1986). *La teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Lapassade, G. (1999). *Grupos organizados e instituciones. La transformación de la burocracia*. México: Gedisa.

Ludgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and Context*, Deakin University, Vic.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, Reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Santos, B. de S. (coord.) (2011). Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista. México: FCE.

Stenhouse, L. (1975). Investigaciones y desarrollo del currículo. Madrid, España: Morata.

Roberto Rosique

Cárdenas, Tabasco, México, 1956. Radica desde 1986 en Tijuana, B. C., Méx. Artista plástico/escultor, crítico de arte, curador e investigador. Formación: Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana. Maestría en Docencia UABC, 2010. Doctorado en Pedagogía Crítica, Fundación Peter McLaren, 2014. Fundador de la Licenciatura en Artes en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Actualmente catedrático e investigador de la misma institución. Autor de libros que dan cuenta de la realidad cultural de la frontera Norte de México.

Rosique, R. (2004), Hacedores de Imágenes (Plástica bajacaliforniana contemporánea), ICBC, IMAC, UABC, México. DF.

Rosique, R. (2010), Del arte en terciopelo negro al arte instalación. Apuntes sobre las artes visuales en Tijuana, UABC/ INBA, México, DF.

Rosique, R. (2014), Los 70. Un período fundamental en la plástica de Tijuana. IMAC, Gobierno Municipal, Tijuana, B.C., México.

robertorosique@gmail.com

Artículo recibido el 4 de octubre y aceptado el 15 de octubre de 2015

