

El porqué de un currículo alternativo para la Formación Superior de las Artes y las razones de un enfoque epistemológico, crítico y decolonial

The reason for an Alternative Curriculum for Higher Education in the Arts and the reasons for a critical and decolonial epistemological approach

Roberto Rosique

Universidad Autónoma de Baja California / robertorosique88@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3431-1985>

RESUMEN: Considerando que la crisis educativa que se vive es consustancial a la crisis de los regímenes que la reproducen; que la educación tradicional no ha sido suficiente para la construcción de una sociedad equitativa, igual que la formación artística superior basada en competencias que privilegia la producción de objetos simbólicos como ruta inobjetable para el éxito, la cual resulta poco efectiva ante un escenario hegemónico que condiciona y privilegia; se demanda un modelo educativo alternativo crítico y decolonial que reclame al arte otras responsabilidades, permita descolonizar los conceptos de arte y estética para liberar la subjetividad y contribuir a la visibilidad y reconocimiento de otras lógicas consideradas inferiores por la racionalidad occidental.

PALABRAS CLAVE: Educación artística superior, pedagogía alternativa, decolonial, racionalidad occidental.

ABSTRACT: Considering that the educative crisis that is lived is consubstantial to the crisis of the regimes that reproduce it, that traditional education has not been sufficient for the construction of an equitable society, just like higher artistic training based on competences that privileges the production of symbolic objects as an unobjectionable route to success, that it is ineffective in a hegemonic scenario that conditions and privileges; they are arguments that demand a critical and decolonial alternative educational model that demands other responsibilities from art, that allows decolonizing the concepts of art and aesthetics to liberate subjectivity and contribute to the visibility and recognition of other logics considered inferior by western rationality.

KEYWORDS: Artistic university education, alternative pedagogy, decolonial, western rationality.

RECIBIDO: 6 de agosto de 2024 / **ACEPTADO:** 6 de noviembre de 2024

1. INTRODUCCIÓN

La crisis educativa manifiesta de diversas maneras, tangible en la baja calidad de la enseñanza, la desigualdad en el acceso a recursos educativos, y la desmotivación tanto de estudiantes como de docentes; proviene también de múltiples factores y suele atribuírsele a los currículos obsoletos que no se adaptan a las necesidades actuales, y a un sistema educativo que no fomenta el pensamiento crítico ni la responsabilidad. Las brechas socioeconómicas y la falta de formación continua para los docentes agravan la situación, perpetuando un ciclo de deficiencias que impacta negativamente en el desarrollo integral del estudiante y, por ende, en la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, no siempre se revelan los orígenes de esta crisis ni sus verdaderas intenciones, especialmente cuando la educación responde como instrumento reproductor de un sistema hegemónico que, de manera discrecional, favorece la desigualdad; aun cuando suele ser una tendencia global, es particularmente común en los países en desarrollo.

La crisis de la educación es expresión de la crisis integral de los regímenes que la reproducen. Las currícula, las prácticas pedagógicas y los criterios evaluativos implementados en distintos momentos de la historia están alejados de las emergencias políticas y socioculturales actuales, especialmente en los países del Sur global. Estas circunstancias no eximen a la educación artística superior tradicional, que se comporta como una educación reproductora de objetos simbólicos dependiente de un mercado que condiciona todo.

Es necesario mirar más allá de lo establecido y formular nuevos retos que permitan recuperar el atraso y establecer una educación que lleve al cambio, que fortalezca y nos libere del vasallaje para contribuir en la construcción de una mejor sociedad. En el caso de las artes, atadas al mercado que las reconoce como moneda de cambio y razón prioritaria de su existencia, influye directamente en la formación del artista, enfocada en ese objetivo. Un ciclo que reduce las responsabilidades del docente, del discente y el arte.

Estos argumentos exigen replantear un cambio educativo enfocado epistemológicamente desde lo crítico y decolonial, que se responsabilice con su contexto, visibilice y dignifique la cultura ancestral y fortalezca nuestras convicciones del rol que desempeñamos como creadores capaces de asumir un papel universal en la construcción del arte, sin la anuencia obligada de los países del Primer Mundo.

El mercado de productos artísticos es una estructura férrea que, además de proporcionar poder económico, otorga poder político. La disputa por la superioridad en ventas y consumo de estos productos es una realidad inobjetable en las economías mundiales. Es un mercado altamente selectivo que condiciona lo que debe hacerse para ser aceptado e insertarse en él, determinando desde los grandes circuitos del arte (Nueva York, Londres, Alemania, Beijing,

particularmente) las tendencias y preferencias a seguir, generalmente derivadas de artistas establecidos u originarios de contextos preponderantes.

Esta condición es visible en las exposiciones de museos reconocidos, en los discursos de los teóricos del arte y en las ventas logradas en las subastas de las casas más prestigiosas, donde los artistas de países subdesarrollados ocupan lugares muy por debajo de sus colegas del Primer Mundo.

Al investigar en qué países se concretan estas ventas estratosféricas, sobresalen Estados Unidos, China, Alemania, Inglaterra y Francia. En la lista de los 100 artistas más rentables, cuyas obras fueron subastadas entre 2016 y 2023 en casas de prestigio como Sotheby's, Christie's, Phillips de Pury, Coogut Auctions, China Guardian, no aparece ningún artista latinoamericano (Fuente: artprice.com & AMMA, 2016 - 2023). En la lista de los 500 artistas contemporáneos más vendidos durante 2016, solo el cubano nacionalizado estadounidense Félix González-Torres, fallecido en 1996, se ubicó en el número 29; los demás latinoamericanos (el mexicano Gabriel Orozco, seis cubanos, un colombiano y un argentino) aparecieron por debajo del Top 100. Esta situación refleja el enorme poder político y selectivo otorgado al arte (Rosique, 2020).

Los informes de The Art Market 2023, realizados por Clare McAndrew (2023), fundadora de Arts Economy, y publicados por Art Basel y UBS, revelan un alto índice de ventas en el mercado del arte; Estados Unidos lidera con un 45 %, seguido por el Reino Unido con un 18 % y China con un 17 %; le siguen Francia, Alemania, Suiza, Italia, India y otros países. En Latinoamérica, las ventas representaron solo el 4 % del mercado del arte mundial (Aravena, 2023): una cifra significativa que refleja una menor atracción para los consumidores de arte en esta región y devela, a la vez, la discrecionalidad de sus preferencias.

Esta realidad limita considerablemente las posibilidades de sobresalir, salvo que se replique y se adecue a lo convenido en el mercado, como ejemplifican los latinoamericanos que han seguido esta política selectiva complaciente.¹ Que no es una cuestión para culpar al artista, es una ruta que se establece en un campo local donde existen pocas posibilidades de trascender y que, como alternativa, funciona; “caminar de la mano del diablo” aludiendo a Gerardo Mosquera (ob. cit., 1995),² es para muchos una ruta plausible que no podemos negar.

¹ Ejemplos, como Cildo Meireles, Guillermo Kuitca, Alfredo Jaar, Eugenio Dittborn, Kcho, Pepón Osorio y José Bedia, que, a decir de Gerardo Mosquera (1995: 330), serán asiduos de bienales, documentas y macro exposiciones internacionales, que presentan un arte que ha asumido plenamente la globalización de la cultura y la reconstrucción del canon occidental.

² Una metáfora que alude a la colaboración con entidades preponderantes para lograr un objetivo, no necesariamente para desafiar el *statu quo*, provocar reflexión o subvertir las normas establecidas.

Sin embargo, no deja de ser una forma bien estructurada de control que tasa los valores del arte en la oferta y la demanda, dificultando las opciones para que el artista asuma otras responsabilidades, ya que fuera de este ejercicio remunerativo se ofrecen pocas posibilidades de éxito. El mercado capitalista, como escribe Luis Camnitzer (2012), nos enseña que, si un objeto puede ser vendido como arte, es arte. Esta descripción, culturalmente cínica, oscurece una realidad mucho más profunda: el propietario del contexto último de la obra de arte determina su destino y función.

Bajo estas alternativas, donde el sistema deja pocas opciones para hacer arte fuera de las exigencias del mercado que premia y consume selectivamente lo que se produce en los países dominantes, la decisión de darle otros sentidos a los procesos creativos lejos de esta tradicionalidad restrictiva deja de ser opción para convertirse en un reto necesario. Invita a aceptar que existen otros caminos que, si se recorren, permitirían a quienes hacemos arte desde la periferia mostrarnos tal como somos y pensamos, sin importar que nos invaliden por no acatar lo establecido.

Es necesario reconocer nuestras potencialidades, y aquí la escuela juega un papel primordial. Deshacerse de la condición instrumental requiere argumentar epistemológicamente que la ruta decidida para justificarnos como creadores tiene objetivos reales e ineludibles que exigen al arte otras responsabilidades. Este camino es indispensable para construir otras lógicas, abatir la colonialidad que nos ha impedido crecer y demandar que se nos reconozca por lo que somos, por nuestras potencialidades y hechos.

2. DESARROLLO

2.1 Partiendo de hechos y realidades

Mi experiencia personal en el ámbito creativo durante más de cuatro décadas produciendo objetos artísticos me permite ejemplificar la finalidad tradicional del arte. Asimismo, mi práctica educativa en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California (FAUABC)³ desde su creación en 2003, que ha transcurrido bajo tres planes de estudios aparentemente diferentes (2003-2010, 2011-2023 y 2024), me servirá de marco referencial.

Esta práctica me ha permitido conocer el desarrollo, objetivos y realidad de un programa pedagógico basado en un enfoque epistemológico cuyos planes de estudio iniciales encuadraban perfectamente dentro del modelo neoexpresionista; (Clark y Col.,1987),⁴ y en

³ Los resultados de la investigación sustentaron el objetivo de la tesis: *Un Modelo Curricular Alternativo para la Educación Superior de las Artes. Otras dimensiones para el compromiso social del arte*, para la obtención del grado doctoral en Pedagogía crítica y Educación popular (2016); de la cual se extraen las reflexiones que corporifican y justifican el ensayo.

⁴ Modelo que deriva del proyecto de Educación Artística Basado en Disciplina (Discipline Based Art Education), propuesto por Gilbert Clark y Colaboradores, en 1981, que retoma, en cierto sentido, la concepción academicista

los planes subsecuentes (2011-2023 y 2024) orientados hacia una educación artística posmoderna (Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, 2012, 126),⁵ también mostraron su inclinación por la producción de obras; ambos modelos respondían a un currículo centrado en el alumno, flexible, y con un enfoque constructivista y por competencias. Al verificarse su misión, objetivos, planes de estudio y perfil de egreso, confirman su continuidad y tradicionalidad educativa.

Para corroborar estos hechos y servir como elemento comparativo con la situación de la educación tradicional, se realizó una indagatoria sobre la realidad de los egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas de la FAUABC (2007-2014), mediante una exploración metodológica desde un enfoque cualitativo y hermenéutico. El estudio se delimitó a la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California en sus campus de Tijuana, Mexicali y Ensenada, donde se oferta la Licenciatura en Artes y se ofreció una Maestría en Producción en 2012-2014.

La recolección de información se llevó a cabo a través de entrevistas individuales semiestandarizadas, combinando preguntas dicotómicas, directas, de opinión y de alternativa abierta. Se buscó obtener datos sobre la experiencia docente y formativa de los egresados, así como sobre su desempeño laboral. Las preguntas se dirigieron específicamente a indagar sobre su percepción del plan de estudios, la misión, el perfil de egreso y los posibles campos laborales para su inserción (Rosique, 2016).

Los resultados mostraron que los objetivos institucionales propuestos en la Misión y los Planes de estudio, enfocados en generar obras de calidad y congruencia discursiva, diseñar e implementar proyectos educativos en el arte, diseñar y gestionar productos culturales fundamentados en el quehacer artístico contemporáneo y producir discursos críticos sobre las artes visuales, no se cumplen o lo hacen parcialmente. Además, reveló que asumir un compromiso social no fue una prioridad, y el compromiso sociopolítico expresado en el desinterés coincide con las posturas del alumno, docente y la institución. Estas respuestas invitaban a reconsiderar lo establecido y a encontrar nuevas formas que promuevan una misión más objetiva y una construcción social incluyente.

del arte que sostenía que la enseñanza artística no únicamente debe basarse en la creación (producción) sino que se debe instruir en el conocimiento de las diferentes manifestaciones y sus contextos históricos (historia del arte), así como analizar e interpretar la información visual (crítica) y disfrutar del arte entendiendo las bases de su pensamiento (estética). Un modelo permeado aún por la tendencia pedagógica expresionista que pone énfasis en la producción.

⁵ Una educación que a decir de estos autores debía caracterizarse por cuestionar lo infructuoso de la idea moderna de correspondencia entre representación y objeto; el poder ofrecer minirrelatos de formas artísticas marginales; hacer el ejercicio del poder en homologar el saber artístico; utilizar la deconstrucción para practicar distintos puntos de vista y reconocer la múltiple codificación de la obra de arte en varios sistemas simbólicos.

Las respuestas reflejan una dura realidad que va de la mano con otra: una sociedad que sigue viendo la profesión artística como una actividad secundaria y prescindible, un trabajo generador de productos de ornato y emotivos, con un escaso mercado local para el consumo de estos bienes, aunado a las limitadas instituciones culturales y educativas donde los egresados puedan integrarse, el desinterés de la prensa por contratar reseñistas o críticos de arte, la ausencia de presupuestos institucionales para proyectos culturales y participación de gestores culturales, así como el desinterés del sector privado por contribuir al desarrollo cultural. Todo lo cual lleva a una necesaria introspección responsable.

En las indagaciones se encontró que los modelos pedagógicos tradicionales establecidos en el país y en otras universidades del mundo estaban fundamentados, ya sea en modelos basados en disciplinas o en los enfoques de educación artística posmoderna que proponían los norteamericanos Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (ibíd., 2012, 126), o bien en una mixtura de estos modelos, y replicaban con bastante fidelidad los perfiles de egreso. (Tabla 1).⁶

Estas realidades invitan a reconsiderar el papel tradicional del arte. A menudo visto como un elemento simbólico aparentemente irrelevante en comunidades enfocadas en la supervivencia y la mejora de una existencia precaria, especialmente en la mayoría de los países en desarrollo, el arte puede ser mucho más. En contraste, en sociedades acomodadas, el arte sigue siendo principalmente un objeto decorativo que exalta el estatus social y, en ciertos casos, se valora por su plusvalía.

Por lo tanto, es fundamental asumir nuevos compromisos con el arte: valorarlo como memoria, reconocerlo como un recurso imprescindible en la construcción de identidades, y utilizarlo como un medio para evitar la repetición de actos adversos. Además, el arte debe ser considerado un elemento coadyuvante en los procesos sociales, asumiendo su responsabilidad en la construcción de una sociedad más equitativa. Por ello es crucial desarrollar modelos educativos que reflejen estas responsabilidades, y permitan a docentes y estudiantes convertirse en creadores emancipados de toda forma de colonialidad.

2.2 De lo tradicional a lo alternativo

Las currícula tradicionales para la formación artística, por lo común bajo el enfoque por competencias, con objetivos generales y perfiles de egreso, propuestos en diferentes planteles nacionales e internacionales, ofrecen capacitar profesionalmente para que el egresado pueda elaborar productos plástico-visuales con técnicas diversas, desempeñarse en el campo docente de las artes, así como en la gestión de proyectos culturales y en la generación de discursos críticos.

⁶ Ver anexo (p. 14): Tabla 1. *La oferta educativa artística nacional e internacional.*

Resultan ofrecimientos atractivos, pues responden a una supuesta demanda y a una estimulante posibilidad de poder insertarse en los circuitos internacionales del arte, aunque en términos reales no resulte tan sencillo y menos probable en los sectores creativos provenientes de los países periféricos. Sin embargo, es claro que responden muy bien a la tradición, a esa necesidad requerida por el mercado para continuar en la producción de bienes que emocionan, simbólicos (Bourdieu, 2010)⁷ y vendibles como objetivo único del arte.

Los planes de estudio convencionales están diseñados para instruir a los estudiantes en la producción de objetos de arte que, como mercancías, requieren calidad y originalidad para garantizar su plusvalía y alimentar las industrias culturales y el mercado del arte. Estas condiciones reproducen su funcionalidad como moneda de cambio, limitando otros posibles caminos para la creación artística.

Buscar alternativas educativas no implica eliminar los modelos tradicionales. Las formas de hacer arte bajo estos enfoques seguirán atrayendo a quienes desean centrarse en la producción de obras. No obstante, es igualmente importante considerar opciones pedagógicas que inviten a explorar otras responsabilidades del arte, ofreciendo una mayor diversidad en la formación y respondiendo a diferentes intereses y necesidades.

No obstante, la realidad de los modelos educativos para el arte, con sus normas establecidas, coloca a la producción artística del Sur global en desventaja. Esto nos invita a buscar y proponer otros modelos para desprendernos de estas lógicas utilitarias y explorar alternativas pedagógicas. Por ello, se propone un currículo alternativo donde el arte se asuma con otras poéticas. Un modelo disruptivo con un enfoque epistemológico, crítico y decolonial, que forme individuos capaces de generar cambios a través de acciones creativas, proyectos culturales de impacto y mayor compromiso social. Este enfoque permitiría mostrar la capacidad creativa de los actores en igualdad con cualquier manifestación expresiva reconocida en la cultura predominante. Los contenidos deben reconocer otras historias y formas de ser en el mundo, buscando restituir la dignidad de aquellos considerados inferiores por imposición.

Si bien el primer paso para estructurar un Currículo alternativo, crítico y decolonial, es distanciarse de las pedagogías tradicionalistas y proponer un modelo radical; su estructura organizativa puede permanecer (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, metodologías didácticas), siempre y cuando se redefinan cada uno de estos elementos bajo estricto consenso entre los participantes educativos, para orientarlo bajo un riguroso sentido crítico hacia la emancipación y la superación de la decolonialidad en todas sus formas.

⁷ Como realidades de doble faceta: mercancía y significaciones cuyos valores simbólicos y comerciales permanecen independientes (Bourdieu, 2010).

Diseñar un currículo implica tener claridad sobre sus objetivos y significados. Requiere una concepción teórica que oriente y articule el proceso, una postura epistemológica clara sobre el aprendizaje, los roles del maestro y el estudiante, así como una posición axiológica liberadora. Las teorías curriculares desempeñan un papel crucial como mediadoras entre el pensamiento y la acción educativa (Sacristán, 1991, 44).

Es pertinente reconocer que apostar por un modelo de esta naturaleza no significa hacer desaparecer el otro, en una sociedad diversa e inclusiva debe existir espacio para ambos, y aun cuando se instituyen desde perspectivas distintas, cada uno de ellos juega roles diferentes, y aunque aparentemente no sean consustanciales uno de otro, solo en la pluralidad podrían encontrarse los consensos para una sociedad equilibrada y justa.

En conclusión, es fundamental avanzar hacia un modelo educativo que no solo mantenga las estructuras tradicionales para quienes las prefieren, sino que ofrezca alternativas críticas y decoloniales que enriquezcan la formación artística, fomentando la responsabilidad, la ética y el compromiso social.

2.3 Argumentos para un perfil epistemológico conveniente

El conocimiento de los diversos enfoques teóricos existentes permite una mejor posición para tomar decisiones sobre la enseñanza, la manera de responder a las necesidades del estudiante y, por supuesto, de la sociedad; de ahí que la orientación epistemológica que se determine implica no solamente los puntos de vista respecto a la racionalidad posible en los fenómenos educacionales, sino también a la manera de entender la función pedagógica, el marco profesional del egresado y sus repercusiones en el contexto.

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 educación,⁸ un campo extenso que no corresponde analizar en este espacio; sin embargo, es importante reconocer a autores como Lundgren (1983), Stenhouse (1984), Kemmis y Carr (1986), Sacristán y Pérez-Gómez (1993), Grundy (1998), Giroux (1992), Appel (1979), entre otros, quienes han propuesto una diferenciación entre la Teoría Técnica, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículo, que permite conocer sus objetivos, cualidades y desventajas.

⁸ Algunos de los principales enfoques curriculares durante el siglo xx: Currículo experimental (J. Saylor, W. Alexander); Currículo normativo (Tyler, Taba); Currículo tecnicista (Gagne, Bloom, Popham); Movimiento conceptual-empirista (Bruner, Phenix, Novak, Beaucham); Currículo reconceptualista (Huebner, Jackson, Pinar, Kliebard); Currículo procesual (Stenhouse); Enfoque práctico (Schwab); Currículo crítico (Apple, Giroux, MacLaren); Currículo poscrítico o posestructuralista (De Silva, Moreira, De Alba). (Rosique, ibíd., 2020).

Si bien estas tres perspectivas 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.

Es indispensable, entonces, contemplar también aquellos otros planteamientos que han sido desestimados o parcialmente contemplados en el enfoque crítico, que hoy son perfectamente ubicados en la Teoría Poscrítica (Da Silva, 1997, Moreira, 2000), enfocada en desnaturalizar y problematizar las verdades asumidas, destacando la importancia de contextos específicos y la diversidad de voces existentes, que abogan por cambios verdaderos y que ya no hay justificación para su ausencia, y en la misma consideración, las perspectivas derivadas de la Teoría Crítica Latinoamericana, que desde el pensamiento decolonial se proponen discutir el enfoque de las herencias coloniales en América Latina, así como reposicionar prácticas educativas de carácter emancipatorio las cuales contribuyan a la formación de la conciencia histórica (Zemelman, 2007), y que junto a la capacidad crítica propicien nuevas formas de conocimiento, otras maneras de aprender, de producir, de recrear, de transformar la cultura y la realidad (Freire, 1974. Dussel, 1975, Walsh, 2007, entre otros).

Así mismo, en ese orden de apertura, se deben tener en cuenta las voces disidentes sobre estas categorizaciones, de cuyas posturas se desprenden aspectos que siempre deben ser puestos en consideración durante el diseño de cualquier modelo educativo.

Por ejemplo, para Joseph Schwab (1969, 201), partir del hecho de que todos aquellos elementos que componen un curriculum sean relativamente susceptibles de separarse de los fines de la investigación, y no así en la práctica (dado que currículo y práctica constituyen un solo organismo complejo y orgánico), resulta el motivo de su rechazo a las distintas teorías establecidas; las que considera “una colección de generalidades inútiles”.

En su enfoque ecléctico, admite que estas carencias no son ocasionadas por las limitaciones conceptuales de quienes investigan las ciencias sociales y la educación, “más bien la especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de la enorme complejidad de este y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio” (Schwab, *ibíd.*, 1969, 201, 202).

Un planteamiento que obliga a una mayor cautela en el abordaje de estos aspectos del currículo, pero que no exime de la responsabilidad de identificarse con alguna de las categorizaciones o bien descalificarlas en la medida en que hayan sido claramente instrumentadas para cumplir con objetivos precisos abanderados con la justificación del progreso.

Así pues, tomando en cuenta estas clasificaciones y a través del análisis comparativo de sus contenidos, es posible poder definir y determinar los argumentos que clarifiquen el posicionamiento epistemológico del modelo curricular que se propone. Veamos:

Los modelos que responden a la *Teoría Técnica* del currículo basan su interés en lo técnico (la teoría se convierte en norma de la práctica); en una ideología cientificista donde la psicología, la sociología, la economía y la antropología en particular, establecen las bases en las que se respalda la teoría educativa y, en consecuencia, el currículo. Una teoría que, desde esta postura racionalista, adquiere, para la lógica funcional, particular importancia.

La escuela bajo esta visión teórica, que establece un modelo de acción controlable, que prevé todo desde el principio, así como las líneas a seguir definidas operativamente hasta en sus mínimos detalles, puede ser considerada como un medio de reproducción social y cultural. Todo ello obedece a un planteamiento cuyos principios rectores serán la racionalidad, la eficacia y la eficiencia; un accionar característico de los modelos de organización empresarial.

En relación con la *Teoría Práctica*, que se funda en la racionalidad interpretativa (hermenéutica) y también cientificista, esta no 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 les 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; lo que presupone que todo el mundo puede elegir cómo actuar mejor, y que visto esto desde una libertad condicionada por reglas, el libre albedrío es solamente un señuelo que enmascara la realidad.

Ambos encuadres (técnico y práctico) cumplen con las expectativas del currículo convencional sustentado en la lógica de las necesidades y la eficiencia, lograda 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 ahondan en la estructura social de la injusticia y, como es de suponer, los conceptos de crítica, colonialidad, liberación y alteridad, entre otros, no los encontramos formando parte del análisis educativo.

Enfoques en los que podemos ubicar perfectamente a los modelos pedagógicos artísticos que a través de su historia se han venido proponiendo, tales como el mimético, el logocéntrico, el expresionista, el filolingüístico, el neoexpresionista y los modelos postmodernos, particularmente el propuesto por Efland, Freedman y Stuhr (ob. cit., 2003)⁹,

⁹ El **Modelo Mimético**, centrado en el valor del objeto, en la destreza técnica y la instrucción; el eje en torno a quien circundaba todo era el maestro, al que debía emularse y reverenciarse, y el objetivo último: el logro de la representación mimética de la naturaleza.

El **Modelo Logocéntrico**, sitúa la acción educativa en el propio hecho artístico y sus productos, sujeta a los principios griegos de proporción y armonía, emanados del uso de la razón, para lograr el conocimiento riguroso,

cuyos objetivos permanecen ligados, mediante la producción de objetos simbólicos, al sistema de economía de mercado, sin llegar a la práctica que ofrezca soluciones más allá del beneficio monetario.

En este punto, es fundamental explorar alternativas que permitan un desarrollo y una actuación que respondan mejor a las necesidades específicas de una realidad que está inherentemente dividida, marcada por desigualdades. Estas alternativas deben abordar las particularidades y complejidades de cada contexto, reconociendo las disparidades y buscando soluciones que sean sensibles a las circunstancias locales y a la historia de dominación que ha moldeado estos escenarios.

En este sentido, adquiere particular importancia la *Teoría crítica*, que se origina como una oposición a la racionalidad instrumental y técnica, insta por la necesidad de una racionalidad liberadora e incluye juicios, valores y los intereses de la humanidad. Entiende la enseñanza no como un ejercicio redentor, sino como una práctica revolucionaria 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 deja ver y desmitifica los puntos de vista deformados por la superstición, el dogma 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.

el respeto irrestricto a la norma, el dominio de los medios y técnicas que hicieran posible alcanzar el ideal de belleza en sus trabajos; también bajo la sumisión a la dirección sabia del maestro.

El **Modelo Expresionista**, cuya acción formativa estaba centrada en el sujeto y la esencia de la práctica artística consistía en expresar y transmitir sus emociones, en ser resonancia de los estados de ánimo y los sentimientos. Se concebirá el arte como la expresión más genuina de lo íntimo del ser humano y el hecho artístico será por tanto subjetivo.

El **Modelo Filolingüístico**, centra al modelo formativo en el hecho de la comunicación, más que en el objeto artístico o el sujeto creador, respaldado esto en la idea de que el arte es otra forma de lenguaje. El objeto de estudio será el lenguaje visual, por tanto, el propósito para la educación artística será la alfabetización visual, lo que implicaba que el receptor debería ser capaz de percibir e interpretar correctamente los mensajes producidos por el artista.

Modelo Neoexpresionista que retoma, en cierto sentido, la concepción academicista del arte como saber y entiende a este, como fusión de diferentes ámbitos: la producción, la crítica, la historia y la estética. Un argumento que sostiene, que la enseñanza artística no únicamente debe basarse en la creación (producción) sino que se debe instruir en el conocimiento de las diferentes manifestaciones y sus contextos históricos (historia del arte), así como analizar e interpretar la información visual (crítica) y disfrutar del arte entendiendo las bases de su pensamiento (estética).

Modelo Postmoderno, caracterizado, entre otras cosas, por cuestionar la idea moderna de correspondencia entre representación y objeto. Propone para ello ofrecer minirrelatos de formas artísticas marginales; hacer el ejercicio del poder en homologar el saber artístico; utilizar la deconstrucción para practicar distintos puntos de vista y reconocer la múltiple codificación de la obra de arte en varios sistemas simbólicos. (Rosique, 2019, 65-73).

Si bien la teoría crítica atiende los aspectos sociopolíticos y económicos, pone especial atención en la potenciación de la emancipación del ser humano, en la capacitación para que los sujetos asuman responsablemente la conducción de sus propias vidas; un hecho de indiscutible valor.

Grundy (ibíd., 1998), plantea que el currículo crítico toma en consideración, además de la integración de la teoría y la práctica de Habermas (2002),¹⁰ sobre los intereses humanos que guían la búsqueda del saber; las ideas y acciones de Paulo Freire (ibíd., 1974)¹¹ 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, ibíd., 1998, 38).

Por lo que respecta a las *Teorías Poscríticas*, se asumen como posturas que develan e instan por conocer las causas para lograr el cambio verdadero; reclaman que no es suficiente enseñar la tolerancia y el respeto, sino que hay que ponerlas permanentemente en cuestión (y en práctica), así como hacer un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad. Lo mismo que las discrepancias educacionales centradas en las relaciones de género y sexo, no se trata únicamente de mostrarlas como constructo social, sino que es preciso describir y explicar las complejas interrelaciones entre estas dinámicas diferentes de jerarquización social.

De igual forma, plantean que raza y etnia tampoco pueden ser consideradas como constructos culturales fijos, definitivamente establecidos, pues están sujetas a un constante proceso de cambio, transformación y comprensión.

En ese mismo nivel de importancia se encuentra el pensamiento o la *Teoría decolonial* (o Postoccidental) que desde el Sur global se vuelve una necesidad ética y política cada vez más difícil de eludir como un componente primordial de los procesos pedagógicos.

Si entendemos el colonialismo como un modelo de imposición situado en la esfera económica, política, jurídica y administrativa, y la colonialidad, como un asunto de ocultamiento de pensamientos alternativos que encontramos inserta en el campo cultural (Quijano, 2000); la descolonización personifica la superación de la colonización territorial,

¹⁰ La teoría técnica, está enfocada en la eficiencia y la eficacia, busca la optimización de medios para alcanzar objetivos predefinidos; en la teoría práctica el objetivo es el diálogo y la deliberación entre los individuos, en tanto que la teoría crítica, persigue la emancipación y la liberación de las estructuras de poder y dominación.

¹¹ De acuerdo con Freire (ibíd., 1974), enseñanza y aprendizaje son indivisibles; el significado de la educación es negociado entre profesor y alumnos, y la pedagogía es 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 hace posible 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.

mientras que la decolonialidad representa el proceso cultural de superación de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Los argumentos y teorías de la modernidad de acuerdo con Castro Gómez (2007) se basan en las dicotomías: autonomía-dependencia, atraso-desarrollo, local-global, centro-periferia, etcétera; una lógica binaria que jerarquiza las dinámicas sociales, según su mayor o menor distanciamiento de la tradición. Estos argumentos deben ser cuestionados para abrirlos a otros diálogos más amplios y justos.

El pensamiento colonial impone un discurso que privilegia la cultura occidental sobre todas las demás, atribuyendo la creencia de una sola cultura (universal) válida; con lo cual establecen la separación entre los que poseen el conocimiento y aquellos que deben adquirirlo (Quintero, 1999). Así, reconocen en su existir a unos y no a otros; marcando siempre diferencias.

El pensamiento decolonial que “emerge, según refiere Walter Mignolo (2007, 27), en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida”, que se articula desde América Latina y establece diálogos constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos de otras latitudes del planeta, particularmente del Sur global; representa un franco desprendimiento de las teorías críticas eurocéntricas, y tiene como objetivo la decolonialidad del poder (del saber y del ser, agregaría).

Visto así, precisa entender la decolonialidad como el proceso de resistencia a través del cual se reconocen otras formas de ser y estar en el mundo (distintas a la lógica racional capitalista); que visibiliza los conocimientos otros; que reconoce, además, otras historias, trayectorias y pensamientos que pueden devolver a los colonizados la dignidad, reivindicar las identidades, memorias, saberes y tradiciones; en otras palabras, su visibilidad arrebatada bajo el raciocinio modernista de la inferioridad.

Condiciones todas que atañen también directamente al arte, para desencasillarlo de aquel condicionado al cumplimiento de reglas que se establecen desde la cúpula del mercado (capitalista y hegemónico), de tal forma que todo aquello que pueda colocarse en estas lógicas, dependerá de su cumplimiento, donde serán validados, sancionados o premiados, y en dependencia del origen serán etiquetados en un rango de suavizado colonialismo, generosamente rotulado de exótico, extravagante o vernáculo; una medida que lo coloca en la categoría de lo antropológico y lo exenta de ser valorado desde la estética (lo que visto desde la distancia no es tan grave, pues esta se rige también por estatutos privilegiados). Escenarios que exigen ser re-trazados desde los entramados de lo decolonial con el ánimo de ampliar las expectativas del arte hacia otros compromisos.

Si bien es cierto que la multiculturalidad pregonada desde el Norte le abre las puertas al arte de las periferias y acepta sus bienales (São Paulo, La Habana, Johannesburgo, etcétera), estas pronto son convertidas en contenedores que respetan sus reglas, las que aún

maquilladas de contestatarias sirven de ejemplo del actuar “democrático”. Una manera gentil de reivindicación parcial que sustentada en las características de lo exótico resulta atractiva para el mercado que fagocita todo lo que pueda convertirse en dinero.

No obstante, la realidad tajantemente representada en las subastas antes mencionadas nos permite dimensionar la verdadera condición de cómo es visto y aceptado. De ahí entonces que no hay razón alguna para esperar ser tasado por medio de reglas convenidas por otros, cuando tendríamos, por obligación, que trazar las propias para valorar nuestros alcances en la justa medida de lo que significan; no importa que no se nos invite a formar parte de la gran comparsa del mercado del arte validada en los circuitos internacionales.

Habrà que aprender a reconocer la existencia de perímetros dentro de nuestros contextos que requieren ser recorridos por manifestaciones creativas donde nuestro pasado prehispánico, lo tradicional, lo popular y lo universal, así como la plástica, lo visual y lo conceptual, pueden emulsionarse con otras o cualquier disciplina del hombre como recurso para transcribir nuestro pasado, tan digno como el de cualquier pueblo libre, y comenzar a escribir la historia desde lo decolonial, en donde no tengamos que juzgarnos, se ha de insistir, con las reglas occidentales tradicionales que dividen, sino con nuestros propios criterios de equidad, y donde seguramente se podrán valorar nuestras potencialidades que ya son realidad a pesar de la neblina del desdén que por centurias la ha invisibilizado.

Un currículo que, desde este enfoque, entendería al acto creativo, como un estado comprometido más allá de la producción del objeto que únicamente emociona y, si acaso, se vende; se asumiría, según plantea Adolfo Albán:

como un hecho que in-surge, [...] e interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación reafirmando su condición sociocultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (2009, 91)

Un enfoque que redimensiona la forma de hacer arte animándola a que se convierta en una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender y se cristalice en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes para “expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamiento y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma” (Albán, ibíd., 2009, 90). Lo que llevaría, no únicamente, a producir objetos/proyectos artísticos (que serían los menos), sino a recapacitar constantemente con ellos sobre nuestra condición humana y sus diásporas opresoras o invisibilizantes.

Una orientación que considera la urgencia de reconocer como cualidad, tal lo sugiere Ramón Cabrera Salort (2015, 91) “la producción de objetos sustituida por acciones [...] el

abandono de las categorías estéticas tradicionales por nuevas cualidades ideoformales [...] la ruptura con los géneros artísticos tradicionales”. Un enfoque en el cual las disciplinas se integren en la praxis, donde se involucren las operaciones elementales: sensitivas, visuales, intelectuales y manuales. Ejercicios que, de acuerdo con Cabrera (ibíd., 2015, 95) llevan a un comportamiento orgánico sobre los modos de mirar, sentir, manipular, pensar e imaginar de tal manera “que cada disciplina enseñe a construir y deconstruir paradigmas”.

Y ya en este rol alternativo valdría la pena proyectar la educación artística desde la decolonialidad estética (*aisthesis* decolonial)¹², aquella que a decir de Pedro Pablo Gómez (Gómez et al., 2016, 125), no se agota con la crítica a la estética, ni con mostrar el racismo, el patriarcado, el eurocentrismo, y el sexismo que se esconden en las grandes teorías estéticas o en la historia del arte”. Se ocupa, al mismo tiempo, de entender cómo opera la estética hegemónica que dicta, selecciona y sanciona invisibilizando a otros saberes. Una *aisthesis*, además, abierta a otras estéticas, incluso, a la occidental, por tanto, plural y directa, en la que pueden establecerse diálogos ínter y transestéticos ligados a proyectos que buscan la superación de la colonialidad global. (Gómez et al., ibíd., 2016, 127).

Una *aisthesis* que pugna por restablecer la emancipación de los pueblos colonizados; de ahí su estrecha relación con la decolonización del poder, del ser y del saber. *Aesthesis* que busca, expresan Mignolo y Gómez (2012, 9), “...descolonizar los conceptos cómplices de arte y estética para liberar la subjetividad y que comienza por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial”.

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN: Un breve corolario, la propuesta de un enfoque disruptivo para un modelo curricular alternativo

El accionar multidisciplinario del arte y sus prácticas socialmente comprometidas, cada vez más comunes, precisan no de nuevas formas estéticas que sigan valorando el objeto o reproduciendo lo que el sistema mercantil demanda, sino de la modificación de los campos formativos tradicionales para instruir individuos críticos y propositivos.

Es necesario impulsar este nuevo paradigma educativo, proporcionando al estudiante, además de medios para su formación creativa, fundamentos sólidos para analizar

¹² La palabra *aisthesis*, cuyo origen, explica Walter Mignolo (2010), es el griego antiguo, será aceptada sin modificaciones en las lenguas modernas europeas y cuyos significados girarán en torno a vocablos como “sensación”, “proceso de percepción” (visual, gustativa o auditiva) y a partir del siglo XVII, el concepto *aisthesis* será restringido y en adelante, pasará a significar “sensación de lo bello”. Esta operación cognitiva, explica Mignolo, constituyó la colonización de la *aisthesis* por la estética. “Así, concluye el autor, la mutación de la *aisthesis* en estética sentó las bases para la construcción de su propia historia, y para la devaluación de toda experiencia *aesthética* que no hubiera sido conceptualizada en los términos en los que Europa conceptualizó su propia y regional experiencia sensorial” (ibíd., 2010, 14).

críticamente los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve. Los alumnos deben comparar estos contextos con aquellos que nos dominan y, desde su perspectiva, determinar su valía. Deben recibir contenidos que pongan sobre la mesa las razones de la colonialidad en todas sus aristas, para confrontarla y argumentar cómo, desde otros saberes, es posible revelarnos al mundo mostrando lo que somos y no lo que otros dicen que debemos ser.

Hay que aprovisionarlos de caridad, humildad y tolerancia para aprender a mirar por igual y exigir de la misma manera derechos y responsabilidades. Además, deben comprometerse ideológicamente con principios humanitarios, subversivos y desalienantes. El objetivo de estudio debe ser no solo los procesos artísticos, sino también proyectos donde lo creativo enfrente desigualdades y asuma compromisos sociales integradores y disidentes. El enfoque ayudará a distinguir diferencias, verificar realidades y conferir al arte nuevas funciones y responsabilidades.

Se requiere, para tal efecto, de un currículo diferente que bien puede ser un Modelo Alternativo Crítico (poscrítico), Decolonial (emancipador), disyuntivo de la tradicionalidad que ha caracterizado a los modelos repetidores de esquemas que perpetúan sistemas; un modelo que compile lo mejor de los otros planteamientos pedagógicos que han sido establecidos; que instaure sus bases epistemológicas en la pedagogía crítica para establecer en la praxis una consciencia propositiva y crítica con la cual lograr acciones constructivas en la sociedad; así como también es fundamental contemplar los enfoques poscríticos para revelar y comprender las causas profundas de las discrepancias relacionadas con género, sexo, raza y etnia, mostrando cómo estas diferencias se generan a través de relaciones de asimetría y desigualdad, incluidas las diferencias educativas. Para lograr un cambio verdadero, no basta con enseñar tolerancia y respeto o con mostrar estas diferencias como construcciones sociales; es necesario explicar las complejas interrelaciones entre las dinámicas de jerarquización social.

Es indispensable que el modelo cuestione cánones y anteponga lo decolonial que, como utopía concreta redimensione los valores de nuestra cultura ancestral y contemporánea, que nos permita recobrar la visibilidad de lo que somos y que la mirada occidental desde tiempos inmemoriales oculta y exotiza, y por supuesto, crear nuevo conocimiento libre del cincho colonial y así abrirse a otras fronteras para refundamentar el saber alimentado de la enorme riqueza cultural que nos conforma como latinoamericanos y sujetos universales, y por supuesto, que al mismo tiempo asuma lo emancipador desde la visión freireana más allá de la autonomía y la igualdad a fin de concebir un mundo más abierto y justo para todos; sostenido en relaciones sociales basadas en la solidaridad.

Un modelo que ayude a reconocer e interpretar la cultura y los imaginarios simbólicos que gobiernan; para cuestionar lo mal establecido de los estilos de vida generados por el Estado

y la sociedad y comprometerlos a ser más responsables con sus actos; para reconocer esas otras formas de ser y estar en el mundo distintas a la lógica racional capitalista; para dignificar y restituir esa visibilidad sustraída bajo la racionalidad modernista de la inferioridad; para crear nuevos modelos de vivir y de pensar. La educación artística propuesta bajo este paradigma adquiere otro sentido y se vuelve indispensable.

Obras citadas

- Albán, A. (2009). Artistas indígenas y afrocolombianos: Entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencias, en *Arte y estética en la encrucijada descolonial* / compilado por Zulma Palermo. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Aravena, M. (2023). El boom de precios y valores del arte contemporáneo latinoamericano. *El Mostrador*.
- Artprice / ARTROM (2018). *Informe del mercado del Arte 2012-2018*. Artprice.com, Art Market Monitor of ARTROM (AMMA).
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cabrera-Sarlot, R. (2015). Formar al educador del arte: Emplazar la escuela (Ideas a debate). *Imaginario Visual Investigación*, UNL, 4(8), noviembre 2014 - abril 2015. Nuevo León, México: UNL.
- Camnitzer, L. (2012). *La Enseñanza del arte como fraude*. <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Castro-Gómez, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple), en: *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Gentili, P. (comp.). Buenos Aires, Argentina: Lozada.
- Dussel, E. (1975). Hacia una Pedagógica de la Cultura Popular, en *Cultura Popular y Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, P., González, A. y Ferreira, G. (2016). "Estética(s) Decolonial(es): entrevista a Pedro Pablo Gómez". *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 2 (2) Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grundys, S. (1998). "Teoría crítica y significado de la esperanza", en Ant. Bás. *Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, (2006). México: UPN.
- Habermas, J. (2002). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Barcelona, España: Tecnos.
- <https://theartmarket.artbasel.com/>
- <https://www.elmostrador.cl/cultura/2023/01/01/el-boom-de-precios-y-valores-del-arte-contemporaneo-latinoamericano/>
- Kemmis, S. y Carr, W. (1986). *La teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Ludgren, U. (1983). *Between hope and happening: Text and Context*. Victoria, Australia: Deakin University Press,

- McAndrew, C. (2023). *The Art Market 2023*.
- Mignolo, W (2010). Aesthesis decolonial. *CALLE 14*. Revista de investigación en el campo del arte, 4 (4), enero-junio de 2010. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. y Gómez, P. (2012). *Estéticas decoloniales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Calda. <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>
- Moreira, A. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade, in MOREIRA, A. F. (Org.), *Curriculo: questões atuais*. Campinas, Brasil: Papirus Editora.
- Mosquera, G. (1995). About Art, Politics and Millennium in Latin America, in *Strategies for Survival Now' A Global Perspective on Ethnicity, Body and Breakdown of Artistic Systems*, Lund, Sweden: Swedish Art Critics Association Press.
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas, en *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-212.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,
- Quintero, M. (1999). "Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora". *Revista Ágora*. Año 2(2): 67-78. Río de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Rosique, R. (2016). *Un Modelo Curricular Alternativo para la Educación Superior de las Artes. Otras dimensiones para el compromiso social del arte*. [Tesis]. Ensenada, México: Instituto de Pedagogía Crítica Peter McLaren / Secretaría de Cultura.
- Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sacristán, G. y Pérez-Gómez, Á. (1993). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Schwab, J. (1969). *The practical: a language for curriculum*. Washington, D. C., EE. UU.: National Education Association.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Walsh, C. (2007). ¿Son Posibles Unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Reflexiones En Torno a Las Epistemologías Decoloniales. *Nómadas* (26): 102-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>
- www.artprice.com
- Zemelman, H. (2007). "Epistemología de la conciencia histórica", en H. Zemelman y E. Dussel, (comps.). *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. 33-59. México: Instituto Politécnico Nacional, IPECAL.

ANEXO. La oferta educativa artística nacional e internacional

Institución educativa	Perfil de egreso
Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California	El Licenciado en Artes Plásticas es el profesional preparado para generar productos plástico-visuales de manera multidisciplinaria, para insertarse en el campo profesional e intervenir a través de proyectos artísticos en la sociedad, encaminados al desarrollo socioemocional y cultural de los individuos. Siendo capaz de: Generar obras de calidad y congruencia discursiva, integrando materiales, herramientas y técnicas propios del quehacer de las artes visuales, para contribuir al desarrollo del campo profesional del arte, con una actitud responsable. Diseñar e implementar proyectos de educación en el arte a través de estrategias y métodos, que incidan en el desarrollo integral del individuo, con empatía y respeto a la diversidad. Diseñar y gestionar proyectos culturales fundamentados en el quehacer artístico contemporáneo a través de procedimientos metodológicos para contribuir en la dinámica sociocultural de la región con una actitud innovadora. Producir discursos críticos acerca de las artes visuales a través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética.
Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado, "La Esmeralda". (Cd. de México)	El egresado de la licenciatura será un productor visual que desarrolle un discurso que en su construcción vincule con elocuencia la investigación teórico-conceptual con las habilidades del manejo plástico-visuales. Partiendo del ejercicio de la producción visual como parte fundamental de su formación profesional, nuestro egresado contará con las herramientas teóricas y prácticas que le permitan incursionar en el campo profesional, confrontándolo ante los diversos circuitos de circulación del arte, así como en la continuidad con estudios superiores ligados a las artes plásticas y visuales.
Escuela de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México	Será un profesional con la capacidad de insertarse en los espacios de cultura visual de la sociedad, pues tendrá un dominio de los métodos, procesos y técnicas que permiten la confección de imágenes de todo tipo, tanto aquellas que se manifiestan espacialmente, como aquellas que además de hacerlo en el espacio, lo hacen en el tiempo. Asimismo, se familiarizará con las ideas que generan y han generado una cultura de la imagen y de los procesos sociales que permiten a un profesional de este tipo acceder a espacios de reconocimiento y legalización de su propuesta personal.
Escuela de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos	En términos generales el alumno al egresar será capaz de expresarse en distintos formatos y soportes —analógicos, digitales o combinados— mediante la creación de lenguajes propios coherentes y éticos con base en la investigación, así como de autogestionarse y ubicarse dentro del ámbito artístico mexicano e internacional actual. Al mismo tiempo, será capaz de desarrollar proyectos artísticos, museográficos, de curaduría o gestión en equipos inter y transdisciplinarios.
Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY)	Al concluir sus estudios será un profesional de las artes visuales con un matiz interdisciplinario que le permitirá aplicar actitudes, conocimientos, habilidades y valores a diferentes campos de actividades como la producción artística individual, promoción, gestión cultural, docencia, investigación teórica y crítica del arte.
Facultad de Artes Visuales Universidad Autónoma de Nuevo León	Formar licenciados en Artes Visuales capaces de producir proyectos artísticos, visuales, disciplinarios o interdisciplinarios, con estrategias que propongan conocimiento para desarrollar la sensibilidad y el capital cultural de la sociedad. Asimismo, gestionar recursos económicos y culturales a partir del dominio de diversos campos, ámbitos y circuitos de consumo y difusión que deriven en la realización de proyectos artísticos visuales, con la finalidad de ampliar su recepción a diversos públicos. Capaces de facilitar el aprendizaje de las Artes Visuales a través del diseño e implementación de programas orientados al aprendizaje significativo, con el fin de fomentar la formación artística en instituciones educativas y culturales. Sus conocimientos le permiten peritar proyectos artísticos visuales fundamentados en los estudios visuales, aportando información pertinente y veraz, opiniones, juicios críticos y de valor, para contextualizar el patrimonio cultural en la sociedad. El egresado se distingue por su proceso de investigación-creación, su sentido crítico, innovación,

	competitividad, responsabilidad social y de sustentabilidad hacia su contexto local, nacional e internacional.
Facultad de Urbanismo, Arquitectura y Artes visuales. Escuela de Artes Visuales. Facultad de Laval Cd. de Quebec, Canadá	Desarrollar la sensibilidad a las artes plásticas. Agudizar el sentido del análisis y de la crítica. Adquirir conocimientos de la evolución histórica en arte y favorecer la adquisición de una cultura general ligada a la práctica. Ampliar las destrezas básicas y la comprensión de los sistemas en la manipulación de instrumentos y tecnologías que incluyen las nuevas tecnologías de la información.
Universidad Politécnica de Valencia. España	Al terminar sus estudios universitarios, conocerá las técnicas y los métodos de producción artísticos. Habrá desarrollado habilidades para la creación artística y para la realización, gestión y difusión de proyectos artísticos e innovadores. También podrá trabajar de forma autónoma y habrá adquirido capacidad crítica y autocrítica. Habrá aprendido a tomar decisiones, a trabajar en equipo y a moverse en un contexto internacional atendiendo a la diversidad y la multiculturalidad.
Facultad de Artes, Departamento de Artes Visuales. Facultad de Chile	A través del desarrollo libre de la creación encontrará la posibilidad de participar en muestras individuales y colectivas, o en galerías de arte. La docencia es otra posibilidad laboral, junto con el diseño de objetos y productos, o la gráfica de impresos.

Fuente: Roberto Rosique® (2017/2022).