



[Número publicado el 01 de setiembre del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El uso del conflicto en la enseñanza del arte¹

The Use of Conflict in Teaching the Arts²

Cynthia Ortega-Salgado³

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Artes

Toluca, México

hopperonmirror@hotmail.com

Recibido 19 de junio de 2013 • Corregido 19 de abril de 2014 • Aceptado 22 de agosto de 2014

Resumen. La enseñanza del arte en la actualidad enfrenta retos interesantes como la movilidad y el nomadismo de conceptos que antes eran claves para su comprensión, como la idea misma del arte, el artista o la obra, ahora reformulados como prácticas artísticas, productores o producción. Para tener un estado de mayor claridad con respecto a la educación en el arte se revisarán sus principales cambios de la modernidad a la llamada posmodernidad. El objetivo de este ensayo es aplicar una de las características más inaprensibles del segundo periodo al ámbito educativo. En mi experiencia docente artística de ocho años a nivel de licenciatura, he comprobado que el uso del conflicto es útil como fuente de posibilidades de aprendizaje y como detonante de una actitud abierta hacia la investigación. Se sugiere al conflicto como factor desestabilizador de creencias, así como generador de un estado de indeterminación indispensable para contemplar un escenario suficiente del objeto del conocimiento.

Palabras claves. Enseñanza del arte, aprendizaje del arte, conflicto, licenciatura.

¹ Datos preliminares fueron presentados en la ponencia "Factores de la educación artística, incidentes en una mejor calidad de vida" presentada en el Coloquio Diseño "El diseño para la calidad de vida en el espacio habitable" (Ortega y Villalobos, 2012).

² The preliminary data was presented in the paper "Factors of Arts Education, Incidents in a Better Quality of Life" presented at the Design Symposium entitled "Design for the Quality of life in Living Spaces" (Ortega & Villalobos, 2012).

³ Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Artes por la Universidad de Plymouth, Inglaterra, ha sido investigadora invitada por la Facultad de Humanidades, Universidad de la República, Montevideo y ha realizado actividades de gestión y vinculación con la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de Kingston en Londres. Ponente en México, Brasil, Argentina, Chile y Cuba, sus artículos comprenden revistas indexadas como el *College of Arts & Letters* de la Universidad de California, *Ra Ximhai* o *Encuentros Uruguayos*. Actualmente labora como PTC y es miembro del cuerpo académico "Investigación cultural en literatura y estética" de la UAEMéX.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. Teaching the arts is currently facing interesting challenges such as the mobility and nomad state of concepts that were key to its comprehension such as the idea of art, artist and work of art, now reformulated as artistic practices, producers and production. To better understand arts education, the principle changes from modernism to postmodernism will be reviewed. The purpose of this paper is to apply one of the latter period's most inapprehensible characteristic to education. During my eight years of experience as a university arts professor, I have confirmed that conflict is a useful source of possibilities in the learning process, triggering an open attitude towards research. Conflict is proposed as a belief destabilizing factor, as well as a generator of a state of indetermination, essential to contemplate a broad scenario in the field

Keywords. Art teaching, art learning, conflict, bachelor's degree.

Hay una cierta claridad entre los paradigmas que rondaban el arte en la posmodernidad y los que atañen a la posmodernidad; en este periodo el autor se convierte en productor, la creación es colectiva y más que dominar una técnica se trata de crear afectos, relaciones de sentido o nuevos espacios de pensamiento y relación, mientras que, en el primer periodo, impera la idea de autoría, genio, poseedor de un saber o dominador de una técnica, además de un circuito estabilizador de estos saberes como la academia o el museo. "Ciertas ideas imperantes en el arte moderno desde sus inicios, a fines del siglo XIX, empezaban a ponerse en tela de juicio" (Efland, Freedman y Stuh, 2003/1996, p. 13). Si al momento de nombrar estas condiciones se escapan un poco de las manos, ¿cómo ceñir y estabilizar una serie de características en la enseñanza de la educación artística contemporánea?

Ha sido un error común que la enseñanza del arte tienda a dirigirse exclusivamente sobre las cualidades del objeto artístico e instaure al ser atormentado que conquista su inspiración a través del sufrimiento y la desdicha; contradictoriamente, la educación en el arte no se inserta en una idea de progreso, el pasado no es una evolución hacia el futuro solo debe leerse como una referencia y una serie de condiciones que delinear prácticas, ¿entonces, cómo sería posible diseñar una currícula que pueda responder a las necesidades actuales de los actores en el arte? y, ¿cómo se podría evaluar este esfuerzo desde el aula? El afán del profesor sería fundamental en su labor de escucha: todos los alumnos hablando desde lugares distintos, poseyendo diferentes referencias culturales y experiencias vitales, todos con una determinada sensibilidad y disposición para aprender. ¿Qué puede hacer este actor? Desestabilizar, cuestionar, insertarse en prácticas múltiples cada vez más complejas que contemplen un mayor número de variables. La asignatura rebasa los objetivos y metas de sí misma para convertirse en un marco más abarcador de experiencias artísticas. Para lograr este fin, es imprescindible el desplazamiento intelectual, de producción y afectivo del propio profesor: adoptar nuevas ideas, cuestionar maneras de existir, ser capaz de distinguir y provocar prácticas convencionales e institucionales del arte como prácticas anormales: Conservar la "vivacidad, la flexibilidad y la curiosidad" contra "el dogmatismo, la rigidez, el prejuicio, el capricho" (Dewey, 1989, p. 115).

El problema se hace mayor si nos imbuimos en el terreno de la pedagogía y en el quiebre de sus hitos. Por tanto, es conveniente hacer algunas preguntas como: ¿qué tipo de personaje





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

es el alumno?, ¿cuáles serían las actitudes óptimas para su aprendizaje?, ¿hay tales?, ¿qué se espera que asimile?, ¿aquello lo puede “enseñar” el profesor? Las habilidades de la técnica – respondería alguno–; sin embargo, estas tienen una vigencia y pueden ser obsoletas con el tiempo; las enseñanzas de los grandes autores –diría otro–, pero no sirve recitar el canon o saber de memoria las palabras de un teórico, pues el manejo de información no equivale a conocimiento; en el contexto del arte es distinta la educación del arte y el conocimiento en la comunidad artística; a menudo, lo que se ha institucionalizado como enseñanza del arte en las escuelas es realizado por académicos, generalmente no por productores, que generan currículos que pretenden tomar un fragmento que represente la legalización, el mercado y las demandas en general, cuando fuera del contexto académico el arte es un fenómeno cambiante, de muchas naturalezas y formas donde solo unos cuantos logran circular y mantenerse.

La importancia de una evaluación en la enseñanza del arte

Se podría mencionar como paradigmas en la evaluación, la confusión de que esta sea el resultado de un proyecto, se limite especialmente a la calificación, o se relacione con la enseñanza en lugar del aprendizaje. Para evaluar, el profesorado debe tomar en cuenta el avance individual de cada estudiante, estimar cómo se han complejizado sus reflexiones y de qué manera ha adquirido nuevos mecanismos para imaginar y aprender. En una evaluación participativa, se le involucra para que analice su desempeño durante el curso de la asignatura, así, el proyecto o los proyectos son el resultado de la serie de consideraciones y decisiones que él mismo ha tomado. El aula igualmente es un terreno único para que se debatan las ideas y se aprenda con los demás, ya que la exploración conjunta de planteamientos casi siempre es más productiva que en solitario, por la simple exposición a una serie de estímulos que detonan nuevas especulaciones para crear. En el aula no debe haber comparación, pues el aprendizaje es todas las veces un proceso que se vive y se asienta al tiempo interno del que busca, se deben respetar los lapsos de incubación donde se gestan y revaloran las ideas. No hay un mejor o un peor estudiante, porque estos se valoran con respecto a sí mismos, no son más que sujetos buscando expandir sus relaciones de sentido con el mundo.

Una clave básica en la evaluación centrada en el aprendizaje es la de crear conflicto, porque este es generador incesante de preguntas y desestabilizador automático de certezas. Es decir, un motor para el aprendizaje continuo y productivo, como fin primordial, de buenas preguntas en lugar de respuestas concretas. Una idea que corre paralelamente es la del cumplimiento de objetivos, en la escuela se repite constantemente esta meta y si se le hiciera caso exclusivamente, el problema se reduciría a que un examen que determinaría si los alumnos son capaces o no; si aprueban, el programa completo resultaría un éxito y si no lo contrario, sobra decir que este afán por la medición del rendimiento tiene efectos devastadores en el aprendizaje contemporáneo en primera instancia, porque se debe tener consciencia de la dificultad para fijar objetivos, pues son siempre cambiantes y su única clave estable es la movilidad (la educación es uno de los factores más mutables con base en el progreso). Como segundo factor, mediante esas vías se nulifican los caminos por los que el sujeto urde y transita,





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

así como su invención y selección o descarte, es decir, se descuida el proceso. La propuesta es que sea una serie de ejercicios y reflexiones las que conduzcan al logro del objetivo, mismo que tendría que ser abarcador y determinado a formular y argumentar buenas interrogantes con respecto a un conjunto de saberes. Además, el aprendizaje basado en objetivos tampoco garantiza el verdadero entendimiento de lo aprendido, pues reduce sus efectos a la repetición⁴ y a la seguridad de esta operación.

La evaluación significa estimar el valor de algo, en esta ponderación a todas luces multireferencial y subjetiva se presta atención sobre qué tipo de estudiante formar, cómo se insertaría en la perspectiva institucional, en la propia facultad, y cómo se volvería útil para incidir en el contexto local, nacional e internacional, se suman a estas interrogantes propiedades ontológicas como la formación ciudadana con responsabilidad ética y humana y, no menos importante, su formación como sujeto, es decir, su manera de *ser* en el mundo. ¿Cómo repercute el profesor en estas preguntas trascendentes? El pedagogo estadounidense Dewey (1989) usa la metáfora de que la mente del alumno es como una cisterna a la que por medio de tubos se conduce información mecánicamente y que debe haber un elemento que haga las veces de bomba que extraiga el material a través de otro conjunto de tubos y así "...la habilidad del maestro se mide por su capacidad para manejar el sistema de tubos que llevan la corriente hacia el interior y hacia el exterior" (Dewey, 1989, p. 220).

El aprendizaje es el modo de existir del ser humano. No hay crecimiento sin aprendizaje. Si uno mirase atrás, hace simplemente un par de años, se daría cuenta de los grandes cambios que se han gestado en cuestión de décadas. El aprendizaje es el medio por el que el ser humano vive su existencia y arremete contra las variaciones de su época, desde el inicio ninguna vida permanece idéntica, no hay lugar que resista las mudanzas del tiempo. El aprendizaje nos permite ser selectivos; es la actividad de ojos abiertos que nos da claridad hacia dentro y nos impide evadir lo que somos. Ante el alud de distracciones que hay en la actualidad, para lograr el citado propósito, el conflicto se erige como el bastión, aunque curiosamente inestable, que nos dotará de capacidades como flexibilidad y mutabilidad, condiciones que deberían ser objetivos en la formación de los estudiantes en la actualidad, ya que, cada vez menos, las profesiones se vinculan con el perfil de egreso que se ideó en su creación. Un artista visual puede ser político y desde ahí gestionar recursos para proyectos; un músico puede ser pintor y desde ese espacio relacionar la estética y epistemología de las dos artes; un filósofo puede trabajar en una empresa contable y lograr crear el ambiente ético tan necesario en las áreas administrativas. Desde la formación temprana, se fomentará en todo momento en el niño su creatividad, curiosidad intelectual y libertad de experimentación, así como el espíritu investigativo⁵, construido desde una base ética, ya que de nada serviría la creatividad y la libertad si se tornaran autoritarias y mezquinas.

⁴ Se hace la diferencia de que John Dewey aborda la recitación como un proceso positivo que debiera estimular "actitudes que, en lo esencial, son de naturaleza *emocional*; ... *orientarlos* ... *verificar* su calidad y cantidad" (Dewey, 1989, p. 220).

⁵ Dewey (1989) lo define como "...el amor por el libre juego del pensamiento en la investigación" p. 240.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Tiempos discordantes en la enseñanza del arte

Para bordear la educación en el arte, primero debemos considerar las diferencias entre dos periodos distintos y definitorios para su comprensión y enseñanza: la modernidad y la posmodernidad. Se señala que el primer ciclo comenzó con la Ilustración porque en ella se propuso a la razón y al método científico como vías únicas de progreso, lo que suponía que existía un arte menor y otro tipo que no lo era tanto. Así, el abstraccionismo⁶ logró fijarse en el público desde la validez y superioridad del “darwinismo social” (Efland et al., 2003/1996, p. 24), con esta idea progresista, floreció también pensar que la vanguardia consistía en destruir para construir desde lo material hasta “nuevas formas de realidad” (Efland et al., 2003/1996, p. 25) que pudieran ser universales.

Al pensar la posmodernidad, además de los pequeños relatos concentrémonos en el desarrollo de la cultura en la idea de que cada una debe ser analizada desde ella misma, en que hay muchas lecturas además de la dominante, en la polivocidad y la polisemia. Si se tiene este enfoque, se puede pensar en que ellas serán miradas desde sí mismas y habrá un reconocimiento hacia la alteridad y lo otro, no como lo extraño, sino como lo próximo.

La posmodernidad no es un apéndice de la modernidad, porque ello implicaría una idea de progreso, “...se localiza menos en el futuro que en el presente y el pasado” (Efland et al., 2003/1996, p. 57). El arte posmoderno no tiene miedo de hacer una revisión del pasado para retomar obras y resignificarlas a manera de collage, diversas técnicas, ideas contrarias o dispersas o influencias exteriores. El artista juega más el papel de alguien que recorre diversos lugares y desde ellos elige decir algo, debe ser un capacitado estratega cuya habilidad depende en conocer y optar por discursos estilísticos atemporales, además debe ser “un individuo cuya especialidad es provocar diálogo y reflexión, pero siempre aceptando su papel de instigador, intruso o interlocutor” (Helguera, 2012, p. 91).

La posmodernidad implica una “fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto” (Efland et al., 2003/1996, p. 57) y esta visión es absolutamente interesante porque todos los valores que le daban cierta seguridad al hombre han sido cuestionados, la vida ya no se ordena a partir de una concepción del tiempo lineal y el espacio fijo. Lo anterior lo deja parado en tierras movedizas y en palabras de (Efland et al., 2003/1996, p. 57) surge el “sujeto disperso”, que puede ser un personaje incoherente y contradictorio. Este contexto da cabida al error y a la incertidumbre, contra los preceptos modernos de avance, surge una experiencia posible y guiadora de la existencia.

Ante la atmósfera que transitamos, ¿qué podría aplicarse al ámbito educativo? Hemos mencionado ya que el pluralismo es un criterio básico, la actuación política, la deconstrucción, la atención a las relaciones sociales, el multiculturalismo, etc. Sin intentar emitir un juicio de valor, se dirá que la actitud surgida desde la posmodernidad contiene una mayor reflexión (en cuanto

⁶ Que pugnaba por la forma y las relaciones sintácticas de la obra sobre su contenido además de ser el único camino puro para regresar al verdadero arte.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

a poner en crisis) que la moderna. Lo anterior se afirma por varias razones: la primera es que no se cree en una idea de progreso válido por sí mismo, existen descalabros importantes en los siglos XX y XXI sobre esta materia (guerras, dictaduras, movimientos sociales, desplazamientos, etc.); la segunda es que en la posmodernidad no hay una experiencia estética entendida en su concepto tradicional, esto es, no se busca el ideal de belleza o la sola expresión del artista como ser sublime y sensible.

Lo anterior compromete una intención al decir y ser reflejo de un tiempo que echa mano del pasado y que no cree en el futuro como un tiempo mejor, sino que usa el presente como engrane reflexivo entre el antes y el después. Como "...comentario sobre la cultura..." (Efland et al., 2003/1996, p. 70) el arte posmoderno tiene una postura con respecto a los pequeños grupos y dialoga con todas sus expresiones, esto es los medios masivos, lo llamado "tribal", lo "alternativo", lo "popular" que la modernidad despreciaba, las minorías, etc. y por tanto presta atención a las relaciones culturales que antes eran consideradas "menores" para constituir a la cultura como un marco primordial del arte.

La deconstrucción, por otro lado, fragmenta y pone en tela de juicio los criterios que antes eran válidos, condición que supone un mayor aprendizaje porque induce al pensamiento reflexivo; contrario al sujeto que la educación pensaba acabado, uniforme y total, la posmodernidad mira a cada individuo para buscar su origen, su identidad, sus contradicciones y así crear un entorno que favorezca la aprensión y discusión de diversos pensamientos.

El profesor en la posmodernidad atiende las particularidades específicas de cada alumno, pero es capaz de entender al grupo. Efland et al. (2003/1996, p. 81, citando a Aronowitz y Giroux, 1991) mencionan que "...los profesores de orientación posmoderna asumen la tarea de descifrar las repercusiones de los contextos sociohistóricos en la construcción de las condiciones educativas, incluyendo el entorno ideológico de los profesores, estudiantes, administradores y los responsables de desarrollar los currículos". En la posmodernidad hay que interpretar un entorno histórico que suministrará marcos desde dónde elaborar el conocimiento, por lo tanto, "...el proceso de la enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad" (Efland et al., 2003/1996, p. 83) porque tampoco se puede en palabras de John Berger "interpretar unívocamente a las obras de arte... cabe hablar más bien de muchas 'visiones' distintas" (Efland et al., 2003/1996, p. 124).

En la historia reciente, estas visiones corresponden a tiempos que podrían señalarse como específicos dentro de la lectura del arte. Todas pensaron en su momento que poseían la voz progresista más aguda y que a ellas respondían las demandas de producción, epistemología y mercado. Sin embargo, queda claro que todos los periodos han respondido ante presiones externas y, básicamente, a una comprensión social y económica de la época. Nunca ha habido un cuerpo de conocimiento sobre el arte central e inamovible, al contrario, cada uno se defiende del anterior y así demuestra el dinamismo de estas concepciones.

El último periodo documentado por Efland et al. (2003/1996) es el disciplinar, donde al arte correspondían saberes parcelarios y no relacionados con otros, el cual desdijo su unión y falta



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de jerarquía con otras especialidades y aún más al espíritu de *arte para todos* como estrategia para mejorar la calidad de vida. A su vez, esta replicaba contra la expresión subjetiva del yo, la gran guerra había dejado un saldo de destrucción y muerte, y el arte se promulgaba como medio ideal contra fobias, miedos y estados ansiosos, al albergar diferentes demostraciones del yo, podía ser liberador. Esta manifestación contestaba al afán de enseñar la disciplina como un cúmulo de reglas formales y sintácticas que resultaban en un arte estético, válido no por aquello que podía decir, sino por cómo lucía lo que decía. Por tanto, se eliminó el interés discursivo o social por uno moral, en el sentido de que el valor de la obra residía en su belleza y armonía desde un tamiz clásico, legado de los academicistas. Ambas inclinaciones, que en su momento eran el paradigma de la enseñanza y la *raison d'être* del arte, confinaban a confiar absolutamente en la representación y a percibir que el bien residía en la naturaleza.

¿Qué podríamos pensar como visión depositante de los cambios de finales del siglo XX y 14 años del XXI? ¿Qué rondaría una serie de discursos tan heterogéneos como el arte en el medio urbano, el arte electrónico, el *net-art*, el ficcionalismo, el *found footage*, el arte paródico, la intervención, el jardín y el arte, la mundialización, las políticas identitarias, lo post-humano, las prácticas *in situ*, el sonido? Justamente emitir una respuesta cerrada sería contradecir o limitar la multiplicidad de enfoques que hoy existen para acercarse al arte, pues al estar ella misma implícita en la cultura y ser un producto de lo social, se inscribe en sus reglas, sus sinsentidos y sus expresiones; también acoge sus frentes, cuyos discursos embanderan una serie de prácticas simbólicas que determinan sus modos y procederes; por tanto, si quisiera acercarse a las características de una visión de tal naturaleza, se podría sostener que uno de los fines del arte es ampliar la comprensión que el ser humano tiene de su realidad, llámese individual, económica, imaginaria, etc. e inventarse otras posibles. El arte posee el valor de replicar, de crear nuevas ficciones a partir de las múltiples experiencias individuales y colectivas, de las consecuencias de habitar un mundo con 7 mil millones de habitantes, de transitar y vivir en espacios reales y virtuales, del derecho a ser incluidos; es decir, de ser el motor de tantas visiones y perspectivas, como cruces culturales existan. Si retomamos la pregunta inicial, argumentar que la volatilidad del contexto impide dar algunas respuestas, sería justamente no tener aproximación alguna. Así que, a manera de borde, se plantearán características que no se puede decir estarán siempre vigentes, pero que permiten diferentes lecturas y un cuestionamiento básico de los paradigmas.

La primera es la deconstrucción; esta es una particularidad vieja. El filósofo francés Jacques Derridá la propuso desde el lenguaje, uno de los mayores sistemas de orden y comunicación, pero también de constreñimiento que el ser humano ha creado y un buen comienzo para ejercer esta tarea. Deconstruir significa revertir un orden, descifrar y descomponer en partes, como cuando a un niño le regalan un juguete y en lugar de conservarlo intacto lo desarma y, de este modo, aprende su funcionamiento y abstrae las piezas del todo, las aísla, pero aún así las ve en el conjunto. Deconstruir es, sin duda, un rasgo importante, ¿pero cuál podría ser su valor hoy en día? Tiene valor porque, como se analizará más adelante, los fines que persigue la educación no van siempre de la mano con los del desarrollo del pensamiento.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Mucho se ha criticado la educación por uniformar y buscar en sus objetivos la configuración de sujetos poseedores de informaciones equivalentes y competencias que, al aplicarse, tendrían un resultado concreto y predecible. La estrategia es evidente al jerarquizar y elegir un modo de historia o un modelo de enseñanza específico en las disciplinas, lo que es definitorio para que el estudiantado incluya, en su vida cotidiana (de una manera nula o parcial), la ciencia, el civismo, la biología, la química, la literatura, el aprecio por las artes, el respeto a la cultura, entre una larga lista. Deconstruir también significa estar más alerta respecto a ciertas imágenes que son impuestas, simplemente por repetición y estrategia, como la felicidad⁷, la juventud, el éxito, la salud, el amor, etc.

Deconstruir permite analizar un discurso en sus fracciones y, por tanto, ponerlo en duda, se trate del noticiario, la clase del maestro, el proyecto de país que proponen los políticos, las costumbres o prácticas familiares que se heredan absolutamente naturalizadas y que dejan sin oportunidad el ejercicio de la existencia como a cada uno le plazca, entre otras. Esta apertura y flexibilidad son básicas en el ejercicio de nuestra libertad, porque podremos elegir, cuando menos las consecuencias de las empresas con las que nos comprometemos. Otra faceta primordial de la deconstrucción es que, al surgir desde el lenguaje, necesariamente incluye la producción de textos y la desintegración de aquellos muy grandes y pesados, por ejemplo, la Biblia, el Corán, la Constitución, las legislaciones o todos los llamados “grandes libros” en textos más pequeños descifrables e interpretables por todos sus lectores, lo que devuelve, en parte, la autoría a aquel que lee y desdibuja la figura del autor, dando un papel principal a los pequeños relatos creados por Lyotard.

Fines de la educación contra fines del pensamiento

¿Qué relación tiene la educación con el pensamiento? A primera vista su nexo parece obvio: la escuela estaría cuidadosamente diseñada para dotar lo necesario que garantizara al individuo su desarrollo vital, los estadios básicos⁸ nutrirían al alumnado de una serie de conocimientos ineludibles para conocer el funcionamiento de los aparatos, intuir la causa y el efecto, inducir el pensamiento abstracto, apreciar e interpretar las artes, comprender las relaciones entre los pueblos, valorar la historia etc. Sin embargo, el país vive los embates de esa amnesia, la falta de investigación, de respeto y consenso; parece que lo que se enseña son un cúmulo de informaciones inconexas que se olvidan con el paso del tiempo y, a lo más, se recuerdan algunos datos aislados; lo anterior, por un problema de significación en el aprendizaje, por su falta de vinculación a la cotidianeidad y al sentido común. Cabe destacar los verbos que se han mencionado: conocer, manejar, comprender: ¿estas acciones pertenecen a un ejercicio exclusivo de la educación o forman parte de las acciones inherentes al pensamiento y exceden cualquier campo?

⁷ El concepto es muy comentado por [Bauman \(2009/2008\)](#) en su libro *Vida de consumo*.

⁸ Una particularidad a señalar es que la educación básica en México es de 6 años mientras que en Finlandia es de 9.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Otro asunto relacional que no es menor: los valores que rigen el siglo XXI son aquéllos resultantes del neoliberalismo y el mercado, es decir, que todo y todos somos susceptibles de ser valores; incluso el proceso de búsqueda de la identidad, que antes duraba toda la vida, se centra en encontrar la máscara que en el momento parezca más atractiva; renovarse permanentemente en función de ser deseable para consumirse. El sociólogo Zygmunt Bauman, al hablar de la manipulación en la construcción de la identidad, hace una analogía mencionando que, en lugar de pagar una suscripción anticipada y vitalicia, se paga por ver o por hablar, es decir, por evento (Bauman, 2009/2008).

En este afán mercantil, se destaca el trato que ciertas instituciones brindan a sus estudiantes, la exaltación de la matrícula hace las veces de un producto que está listo para insertarse y funcionar de acuerdo con las promesas del empaque. La educación se mide en términos de su eficiencia, si esto era obvio en las universidades privadas, cada vez se ha hecho más notorio en las públicas, que son evaluadas bajo índices de reprobación y titulación, eficiencia terminal entre otros; se crean y re crean nuevas formas de tasar y otorgar o suspender recursos financieros con base en los números. Pero la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje que necesariamente son personales no se pueden aplanar para hacer caber en esos términos, porque simplemente la cantidad de experiencias son imposibles de contener o narrar en un sistema de dígitos.

Ante un panorama en el que las instituciones de educación superior prometen a los estudiantes “aprender a ser feliz”, ser “líderes de acción positiva” o “gente que cambia al mundo”, la educación se confunde con una caja de herramientas que garantizará éxito en todos los campos, determinará los mejores puestos y asegurará las relaciones públicas que servirán para obtener una plaza de dirección o el lugar ideal para emparejarse. En algunos universitarios que han completado su formación se observa la incapacidad de evaluar y tomar decisiones, ser asertivos o inteligentes emocionalmente. ¿Por qué se da esta disgregación? En teoría la escuela sería capaz de preparar sujetos calificados, con visión emprendedora, sentido humano y sustentable, ¿entonces?

El problema es que poseer una serie de competencias, que son representativas de cierta parte de la realidad de la disciplina y, por tanto, inscritas históricamente, no es equivalente a ejercitar un pensamiento reflexivo; hay una desarticulación entre los objetivos de las asignaturas y el ejercicio de sus cualidades, ya que si se intenta sacarlas del aula son simplemente insuficientes o difíciles de puentear para resolver problemas del cotidiano. Así, si se desea que los fines epistemológicos fecundicen los educativos, es necesario promover en todo momento un pensamiento reflexivo que posea “rasgos de exhaustividad, rigor y continuidad...” (Dewey, 1989, p. 90).

Problemas para ejercer el pensar

¿Cómo se detiene la capacidad de pensar? ¿En qué momento se pierde la curiosidad? Cuando somos niños poseemos estas facultades en bruto, libres de cualquier prejuicio, no determinadas por instituciones o figuras de autoridad. Vamos conociendo el mundo por medio de la experimentación, literalmente todo es nuevo y provoca curiosidad máxima, porque es el





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

modo de vincularnos con el exterior; de a poco, los sentidos descubren formas y colores, texturas y temperaturas, aromas, sabores, sonidos y cadencias. La relación causa y efecto se devela conforme la práctica y, mediante esta, se adquiere un cúmulo de información que ordenada comenzará a formar la capacidad intelectual. Si los seres humanos llegamos “nuevos”, ¿cómo se desvirtúa el pensamiento reflexivo hacia otras formas erróneas que merman su desarrollo?

Francis Bacon propone cuatro “ídolos”: la *tribu*, el *mercado*, la *caverna* y el *teatro* (Dewey, 1989, p. 39). De la *tribu* parten de las falsas creencias basadas en lo social; del *mercado* las provenientes de la permuta y el otorgamiento de los nombres a los bienes; de la *caverna*, los convencionalismos particulares de cada hombre y del *teatro*, las diferentes puestas en escena de corrientes de pensamiento que se tratan de imponer como verdaderas en cierta época. Aunado a estos, el filósofo inglés John Locke enumera en su “*Essay concerning human understanding*” las principales equivocaciones con las que las personas tropiezan para formarse un pensamiento reflexivo por sí mismos. La primera es que existen, en ellas, creencias que han sido implantadas en su memoria, tan fuertemente arraigadas que es imposible dudar de ellas y cuestionar su veracidad “... que no sólo rechazamos el testimonio de otros hombres, sino hasta la evidencia de nuestros propios sentidos, cuando se ofrecen a garantizar algo contrario a esas reglas ya establecidas ...” (Dewey, 1989, p. 40).

Esta variable es muy compleja porque desde pequeños somos enseñados a seguir figuras de mando que cambian de depositante; se trasladan de los padres al profesor, al líder del grupo, al jefe, al sacerdote o a una forma patriarcal o matriarcal cualquiera, incluso sin rostro; además, esta característica es apreciada socialmente y considerada como respetuosa. Sin embargo, el filósofo se refiere a terminar haciendo, por comodidad, lo que el otro desea y a adoptar sin preguntar, sin detenernos, una postura que no es nuestra, sino que es impostada y ficticia. Cuando esta acción se prolonga da como resultado el abandono en la búsqueda de las propias ideas y el carácter se vuelve más ficcional que verdadero.

Las otras se presentan cuando los hombres se dejan guiar por la pasión en lugar de la razón y cuando las creencias previas lo condicionan a entender el mundo solo desde ciertos parámetros. Los citados obstáculos impiden al pensamiento desarrollar un curso libre y propio.

Procesos reflexivos en la enseñanza artística del siglo XX

Una de las actividades del arte es demostrar los más profundos procesos de reflexión de la humanidad, provocar una introspección obligada utilizando los más diversos lenguajes y medios, aunque en su enseñanza y en la propia producción, encontramos formas de apropiación que se ligan directamente hacia formas de control y quién las establece, ya que “Las artes no constituyen reinos autónomos de actividad, ajenos a la influencia del contexto social” (Efland, 2002/1990, p. 20). En la historia se desarrolló como quiénes debían ser adiestrados, con qué temas y para qué efectos. Los que eran poseedores de los recursos podían definir, pues tenían la potestad del mecenas. Este uso en la actualidad no se centra en una persona que ayuda al



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

productor, debido a que, además de que funciona como su propio gestor, frecuentemente el representante se encuentra fuera de su elite intelectual o de producción; el mecenazgo está en la manera en que el sistema artístico permite o dificulta las participaciones de los jugadores. En el área educativa, el sistema “define una serie de relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices” (Efland, 2002/1990, p. 17).

Para dar un ejemplo de la volatilidad de los procesos de enseñanza en el arte del siglo XX, tomando en cuenta que “Las artes... son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, y lo mismo sucede con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza (Efland, 2002/1990, p. 19), se hablará de ideas claves y a menudo contradictorias que rondaron todo el periodo. Un ejemplo de ello es “la corriente reconstruccionista” (Efland, 2002/1990, p. 338). Después de que la segunda guerra demostrara sus prácticas atroces al mundo, la idea de que la función del arte podía ser social y así reformar conductas se puso en boga. Si se generaba una sensación de comunidad, automáticamente, la vida de las personas mejoraría. Por otro lado, el refrescante regreso a la expresión, con influencias del romanticismo del siglo XIX, pugnaba que si el ser humano tenía fugas creativas continuas, se re establecería el orden psíquico y, por ende, la paz. Así que puso su atención en lugares no frecuentados como el arte infantil y su posibilidad de unir consciencias internacionales mediante símbolos comunes: el niño artista como el personaje redentor de las consciencias. Igualmente en las escuelas que se dedicaban a la enseñanza del diseño y el arte, la defensa de la democracia estaba en las manos de los creadores, pues la libertad que sentían al diseñar y representar los desafíos nacionalistas, los hacía embanderar los más altos valores humanos en los carteles. Esto responde al contexto sociocultural de la época, pues las personas estaban mucho más empoderadas, las luchas por los derechos civiles y sexuales o las protestas públicas estudiantiles contra el régimen o la guerra de Vietnam, habían abierto foros de agrupación y expresión no vistos antes.

Otra faceta extendida en la segunda mitad de la década de los cincuenta y rival de la expresiva fue la creencia en las disciplinas otorgada e interpretada desde las ciencias. Se basaba en que los currículos estaban diseñados para intentar llegar al centro de cada saber, sin importar si la asignatura se repetía fuera del aula. Después se amplió la visión sobre la especialidad comprendiéndola como la búsqueda del entendimiento de la realidad por campos, con saberes y procedimientos que pudieran ser trasladados a diferentes espacios, lo que potenciaba la solución de problemas desde muy diversos terrenos, pues las metodologías se podían desplazar. Y aunque las artes no poseían un cuerpo científico de estructura rígida, lo anterior no fue detrimento para que se pudiera defender como sistema organizado y articulado de saberes. Una de las razones para que el arte se disciplinara fue la atención que se puso no solo a los artistas como modelos de conocimiento sino a los “historiadores y críticos” (Barkan citado en Efland, 2002/1990, p. 356): otro detalle importante fue la consideración del estudio del arte desde “las actividades en taller artístico, historia del arte, crítica de arte y estética” (Efland, 2002/1990, p. 357).

En los setentas surgió otra extensión del darwinismo social, pero con respecto a los objetivos: unos cualitativos y los llamados conductuales. Estos últimos buscaban una reorientación a la evaluación de los resultados y al logro medible de las metas, básicamente respondían a





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

la corriente expresionista de la década anterior, redireccionando el currículo al desarrollo de las competencias. Como respuesta, aparecen los objetivos basados en las cualidades, que igualmente perseguían metas, pero basadas en alcances mucho más integrales que “mantenían concepciones holistas u orgánicas de las personas y de su relación con la naturaleza, veían a los individuos como agentes que participaban en la construcción de conocimiento, valoraban o confiaban en gran medida en el conocimiento personal... valoraban la libertad personal y los niveles superiores de conciencia, así como la diversidad y el pluralismo” (Efland, 2002/1990, p. 368). Es decir, tenían aparatos encargados de medir, pero estos eran todas las veces menos importantes que las materias de fondo, pues estaban conscientes de que cuando un instrumento es diseñado imbrica en su propia formación aquello que busca ser medido.

Otro tema a reflexionar es la ideología oculta tras la educación, pues si la pensamos como lugar donde se reproducen los sistemas económicos y sociales, la escuela recrea los modelos que permitirán al estudiante insertarse en un mercado laboral y un modelo específico. ¿Cuál sería el tejido fino por medio del cual la escuela reproduce estos modelos?, ¿su fin no se centraba en dar al estudiante una serie de saberes, además de valores cívicos y sociales para hallar un buen trabajo?, ¿se trataba de ingresar a ella para aprender ciertas convenciones sociales?, ¿no era la casa para formar sujetos que pudieran ser medianamente felices y tener conocimientos flexibles que utilizaran en otras áreas de sus vidas? Sin duda y cualquiera que sea la pregunta que se ajuste a la actualidad, se debe recordar, incesantemente, que la institución es el resultado de contextos sociales, ideológicos y, en mayor parte, económicos que se instauran como canónicos y que, por su volatilidad, solo durarán algún tiempo en la configuración con la que se presentan. Sería un atrevimiento decir que vivimos los remanentes de un eficientismo industrial que opera desde la norma de los saberes específicos, dirigidos para gestionar recursos y relaciones y enfocar hacia saberes administrativos. Tal lógica opera en el mundo comercial donde difícilmente se valora la experiencia de un ejecutivo de más de 45 años o se aplican políticas como la contratación de servicios de recién egresados para cargos gerenciales. Esta dinámica se ejecuta en un contexto neoliberal (Rodríguez, 2011) y las características del modelo se acrecientan en los países tercermundistas. Habría que ser más críticos y adelantar otro esquema de educación que por lo menos fuera más equilibrado: lectura, idiomas, humanidades, historia, matemáticas. Tras analizar el caso de las artes en el siglo pasado, nos damos cuenta que su énfasis estuvo más en la búsqueda de la eficiencia por objetivos y en los resultados mesurables, que en el expresionismo o en su relación con la educación como vía capaz de reformar la mente humana.

La generación de conflicto como punto clave en la evaluación de las artes

Uno de los problemas en la enseñanza de las artes consiste en que el maestro se enfrenta a varios peldaños de representación e interpretación: la apropiación del modelo que desarrolló un grupo de expertos en el currículo para comprender el fenómeno del arte; el que hace el líder del área académica donde se inserta la asignatura, y el corte que realiza él mismo para mirar de sesgo un fenómeno y enmarcarlo en cierta unidad de aprendizaje con sus actividades didácticas. Varios reveses en un mismo lugar. Sin embargo, una idea rectora es la desarrollada



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

por el pedagogo francés Joseph Jacotot y retomada por Jacques Rancière, ambos citados en [Paradiso, \(2011\)](#); después de un singular experimento con alumnos que no hablaban francés, Jacotot –solo francoparlante– decidió enseñar el idioma a sus alumnos mediante un método de comparación entre el telémaco en francés y aquel en holandés. Una de las conclusiones de la indagación fue que cualquiera puede enseñar, desde las premisas de que todo se ignora y el proceso de aprendizaje es circular: el conocimiento fluye entre la antigua figura de maestro y la de los alumnos. Una de las mayores virtudes en el aprendizaje es la generación inextinguible de preguntas y la noción de que cualquiera puede aprender lo que decida, de esta manera, se establece una idea fundamental de antimirada en el sentido contemplativo y jerárquico hacia el personaje que “enseña” y posee el saber. El maestro ignorante se instaura en una línea horizontal a la de los hombres y mujeres que comparten un espacio de diálogo y generación de cuestiones.

Según la [Real Academia Española \(RAE\) \(2001\)](#), el concepto de conflicto lleva intrínseco el “combate, lucha, pelea” pero también el “problema, cuestión, materia de discusión”. Se nos ha enseñado a evitar los problemas, a tratar en la medida de lo posible a no generarlos, a no discutir, esta es una herencia del “... método hipotético-deductivo” ([Efland et al., 2003/1996, p. 81, citando a Kincheloe y Steinberg, 1993](#)) propio de la modernidad. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a un conflicto tenemos frente a nosotros un estado total de indeterminación, de posibilidades inagotables para abordarlo y resolverlo. Incluso, Dewey lo relaciona con un espacio de congelación “la bocanada de aire fresco provocó confusión y suspendió la creencia” ([Dewey, 1989, p. 28](#)).

El conflicto, como clave posmoderna para la educación, es un factor trascendental en la formación del pensamiento flexible que es capaz de proyectarse en diferentes escenarios; es un instrumento generador de duda, del “*suspense* de la incertidumbre” ([Dewey, 1989, p. 29](#)) y la actitud que debe fomentar el maestro ignorante es la de enseñar al otro lo que él mismo es capaz de aprender, una especie de mecanismo emancipador; desde 1989 Dewey lo señalaba como una especie de pensamiento reflexivo, capaz de desarrollarse a través de hábitos como la *curiosidad*, la *sugerencia* y el *orden*. El conflicto asegura una actitud esencial en los alumnos: la de cuestionar, entonces, la labor del docente es hacer más y mejores preguntas y así dar cuenta de la manera en que sus ellos crean significados.

La deconstrucción de Jacques Derridá aparece como clave que “...toma el conflicto y la desproporción como norma” ([Efland et al., 2003/1996, p. 117](#)) y no trata de estabilizar un proceso complejo como el de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, todos los actores involucrados deben de estar continuamente deconstruyendo sus propios procesos de aprendizaje, sus prácticas y también su existencia, de esta manera nos acercaremos más al proceso de aprendizaje llamado significativo y al sujeto que es capaz de elegir qué aprender y cómo buscar y discernir entre las fuentes. Este tipo de aprendizaje excede el aula y en él, la noción de progreso no existe. La principal preocupación no es identificar las características de un currículo posterior al posmoderno, sino uno identificado por “...su cuestionamiento de las interpretaciones establecidas” ([Efland et al., 2003/1996, p. 158](#)), lo que se presentará como un detonador del pensamiento reflexivo.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Una de las cosas más valiosas que puede haber en la enseñanza es el conflicto. Contrario a lo que algunos piensan, es creador de discusión muy diferente a la pelea. Cuando alguien discute revela sus estructuras mentales y afectivas más profundas, las pone a prueba, las fuerza a comunicarse con otras desconocidas, las pone al límite. El conflicto exhibe lo que somos y nos une de una manera por demás íntima, pues recrea la construcción misma de lo social, de los acuerdos necesarios para que este fuera posible. El conflicto nos saca de nuestro narcisismo y endogamia y hace dos operaciones forjadoras de la identidad: nos acerca e identifica a las estructuras similares del otro y ubica las desplazadas. El conflicto es un proceso humano básico para la reflexión, el entendimiento, el reconocimiento de lo diferente y lo válido. De la posibilidad de ser y actuar en el mundo. Con la premisa de que todo está dado y de que no es probable que nosotros incidamos, se abre ante nosotros la irrenunciable posibilidad de decidir y dar sentido y, por tanto, se vuelve patrimonio irrevocable de uno mismo.

Conclusiones

Este tema tan diverso y complejo responde al paradigma educativo que “pone su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión” (De la Garza, 2004, pp. 811-812). Una actividad que promueve estas participaciones es el conflicto.

En primer punto, los alumnos que desean hacer introspecciones profundas son notorios; pero, en la multiplicidad del salón de clases, la intensidad de las participaciones suele dirigirse a otros lugares (por las estrategias del profesorado para hablar de un tema actual y significativo en la vida de sus estudiantes). En primera instancia, quien enseña debe guiar esta discusión, para que las colaboraciones giren en torno a dos o tres tópicos importantes para la sesión.

En segundo lugar, debe ser un generador preciso de preguntas, evitando las inductivas como: ¿consideran importante?, ¿es necesario? Pues estas encauzan a respuestas terminantes como sí o no y son conductuales. El profesorado debe preferir los ¿por qué? Situando el contexto y escuchando a los alumnos, se sugiere la estrategia de ronda azarosa como en el juego de la papa caliente, donde intempestivamente se pregunta a uno y otro responde. Este hilo conductor mantiene la atención y hace la clase muy activa.

Cuando los estudiantes responden generalmente lo hacen prejuiciosos o temerosos de ser juzgados en público, aquí conviene tener una actitud tranquila y cuestionar las creencias, animando al salón a hacer imaginar escenarios distintos a ese estudiante. Este momento es muy importante porque el alumnado puede sentirse valorado negativamente o ridiculizado y esto alza de inmediato las barreras para tener una actitud abierta: recordemos que el propósito de la verdadera educación es lograr la “autonomía personal” (De la Garza, 2004, p. 810) que sea capaz de sostener un discurso integrando valores intelectuales y afectivos.

De igual forma se debe tener en cuenta que no todos el estudiantado es igual y que sus procesos de aprendizaje pueden ser inductivos, deductivos, abductivos o una mezcla de ellos, o



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

que pueden estar en un valioso proceso de incubación y todos los factores anteriores sumados a su disposición emocional diaria que ayudará o pondrá serias trabas para el aprendizaje; la consideración básica es que los métodos de la evaluación correspondan a los planteados en las interrogantes iniciales, “la evaluación formativa implica no solamente atender la función académica de los contenidos... en qué contexto, con qué medios, con qué fundamento y en qué marco institucional y social” (Arbesú, 2004, p. 870).

Otro factor que se debe recalcar es que el conflicto es un provocador de discrepancias de una distancia necesaria entre el sujeto y lo que investiga, es decir, hay una cualidad de interiorizar al objeto que se estudia y además mirarlo desde lejos, contemplando varias perspectivas. Cuando el profesorado lleva una relación horizontal con los miembros de su aula, se logra no una opinión de un supuesto saber, sino que se alza una discusión donde todas las opiniones son valoradas y hacen pensar al conjunto. Todo el tiempo se crean escenarios distintos de aprendizaje y tanto el personal docente como los integrantes de la clase se vuelven interrogadores permanentes, inconformes y discrepantes.

Una idea central de Jacotot es la inutilidad de la explicación señalándola como “una lógica social, una forma en la cual el orden “desigualitario” se representa y se reproduce” (Corradini, 2008, “-Usted va más lejos en su libro...”, párr. 1) esto es, cuestiona el sentido de que tenga que haber un intermediario entre el libro y el aprendiz, por tanto, una explicación de la explicación del saber. Pensar en un maestro que puede enseñar sin conocer, es tan revolucionario como completamente posible, pues cuestiona el orden jerárquico en la pedagogía básica, sus métodos de sometimiento (intelectual, psíquico y físico para los alumnos) y acorta una brecha insalvable en el desarrollo de los hombres y las mujeres. La intervención del maestro ignorante es la de proporcionar la credibilidad y la confianza de que el alumno puede aprender por sí mismo, entonces solo se presenta como figura que orienta y conduce.

Cerraremos con una idea central en la teoría de John Dewey “...los problemas y las preguntas, únicos instigadores de la actividad reflexiva” (Dewey, 1989, p. 233).

Referencias

- Arbesú, M. I. (octubre-diciembre, 2004). *Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/140/14002305.pdf&chrome=true>
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida* (Trad. D. Uldina). Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De la Garza, E. L. (octubre-diciembre, 2004). *La evaluación educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales* (Trad. R. Vilà). Barcelona: Paidós.

Efland, A. D., Freedman, K. y Stuh, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno* (Trad. L. Vernal). Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/58826318/La-Educacion-en-El-Arte-Posmoderno-Arthur-Efland-y-Otros>

Helguera, P. (2012). El artista como instigador. *La Tempestad*, 14(87), 88-93.

Ortega, C. y Villalobos, Á. (2012). Factores de la educación artística, incidentes en una mejor calidad de vida. En *Memorias Internacionales Coloquio Diseño: El diseño para la calidad de vida en el espacio habitable* (pp. 1-10) México: UAEMx.

Corradini, L. (30 de mayo de 2008). *Entrevista a Jacques Rancière "El maestro ignorante"*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>

Paradiso, J. C. (17 de marzo de 2011). *Jacotot: El maestro ignorante* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://historiadelaeducacion.blogspot.mx/2011/03/jacotot-el-maestro-ignorante.html>

Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto>

Rodríguez, T. (Productora). (2011). *Redes 88: No éramos únicos. Ahora lo somos*. [Video en internet] Recuperado de <http://blip.tv/redes/redes-87-el-sistema-educativo-es-anacr%C3%B3nico-4877594>



Cómo citar este artículo en APA:

Ortega-Salgado, C. (setiembre-diciembre, 2014). El uso del conflicto en la enseñanza del arte. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 221-236. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.13>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

