

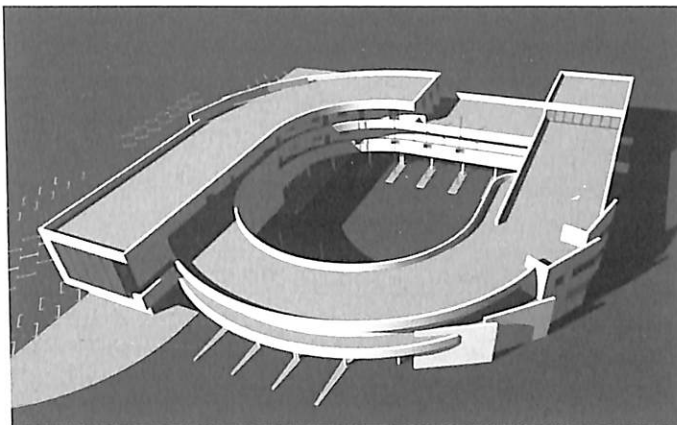
UN NUEVO MARCO EPISTEMOLÓGICO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Carlos Escaño González

Centro/Institución: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Sevilla

RESUMEN

«Cuando un mundo se derrumba porque sus valores ya no lo sostienen ni pueden tampoco trocarse por otros, importa preguntarse por el modo de racionalidad con el que fue diseñada su estructura, importa darnos cuenta que no son los valores lo que habrá de reemplazarse, sino el modo de ver y de utilizar la razón (...)» (MAILLARD, 1998, p.:11). El pensamiento de Maillard nos coloca en un paradigma, en el que todavía queda mucho por dilucidar. El momento epistemológico que se nos presenta supone para la Didáctica de la Expresión Artística un reto de exigencia manifiesta, ya que el repaso a las últimas tendencias pone en un - atractivo- brete la participación del conocimiento artístico: aglutinante cultural y grave responsable de la evolución epistemológica general.



Proyecto NUD080 (2000). Creado por el arquitecto Eduardo Fernández de Alba

Introducción

Siempre ha sido referencia simbólica y recurrente el texto de Chantal Maillard de su libro 'La Razón Estética' al señalar que *«Cuando un mundo se derrumba porque sus valores ya no lo sostienen ni pueden tampoco trocarse por otros, importa preguntarse por el modo de racionalidad con el que fue diseñada su estructura, importa darnos cuenta que no son los valores lo que habrá de reemplazarse, sino el modo de ver y de utilizar la razón y de la necesidad de que haya valores forma parte, también, muy probablemente, del mundo que ha caído»* (MAILLARD, 1998, p.:11).

Si la parte final de su 'sentencia' (la necesidad de valores) podría discutírsela por motivos evidentes y fundamentalmente educativos, sí me quedo con el 'prólogo' de su introito: aquello de la incompetencia del simple trueque de valores para salir hacia delante, y de la puesta en duda de esa racionalidad imperante que generó la estructura epistemológica que hoy ya falla.

Por otro lado, y por cerrar esta breve introducción, nada mejor que un caso cinematográfico para ilustrar o sugerir metafóricamente el asunto que tenemos entre manos: la imposibilidad manifiesta de aplicar -insistentemente- patrones modernistas a una situación conocida por 'posmoderna'. *Dancer in the dark* (2000), la nueva ocurrencia del genio Lars Von Trier, parece un ejemplo visual acertado, no exento de inteligencia y mucho menos de emoción, que pone en clave fílmica, el enfrentamiento y la paradoja entre deber y hacer, entre razón y emoción, entre universalidad y contextos.

Evolución epistemológica: el conflicto moderno-posmoderno

«El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna». Así definía Jürgen Habermas (HABERMAS, 1998, p.: 28) la idea de Modernidad Cultural, una propuesta por la unidad, por la objetivización y la universalidad, y contesta con rotundidad a aquellos que se manifiestan reacios a la continuidad del proyecto: *«Creo que en vez de abandonar la modernidad y su proyecto como causa perdida, deberíamos aprender de los errores de esos programas extravagantes que han tratado de negar la modernidad»*. Habermas propone que a la época moderna la han traicionado; se ha hecho que se presuponga su final (posmodernismo), cuando en teoría -según el filósofo- los supuestos modernos son los adecuados para seguir construyendo el camino epistemológico a seguir: la modernidad todavía no se ha completado.

Pero la réplica no se hizo esperar, Lyotard, de manera literal, expresa muy irónicamente -desde el título de su libro: 'la Posmodernidad (explicada a los niños)': *«La pregunta que yo planteo es la siguiente: ¿a qué tipo de unidad aspira Habermas? ¿El fin que prevé el proyecto moderno es acaso la constitución de una unidad sociocultural en el seno de la cual todos los elementos de la vida cotidiana y del pensamiento vendrían a encontrar su lugar como un todo orgánico?»* (LYOTARD, 1999, p.: 13). Más adelante Lyotard, de modo (in)directo, hace una durísima

referencia a la doctrina del filósofo alemán al exponer que la ilusión hegeliana de la totalización en una unidad real se paga con la triste moneda del terror: «*Ya hemos pagado suficientemente la nostalgia del todo y de lo uno, de la reconciliación del concepto y de lo sensible, de la experiencia transparente y comunicable. Bajo la demanda general de relajamiento y apaciguamiento, nos proponemos mascullar el deseo de recomenzar el terror, cumplir la realidad. La respuesta es: guerra al todo, demos testimonio de lo impresentable, activemos los diferendos, salvemos el honor del nombre*» (LYOTARD, 1999, p.:26).

Planteada la coyuntura, podemos observar que no es necesario activar mucho los diferendos, ya que la tendencia actual es clara: nuestro último tercio de siglo, dentro de la denominada época post-industrial, se caracteriza porque la gran mayoría -occidentalizada- ha perdido la fe en el proyecto moderno. El posmodernismo se ejemplifica a la perfección en la caída del muro de Berlín, la caída de la penúltima gran narrativa, metanarrativa. Aunque esta cuestión acarrea un problema añadido ¿dónde está la pluralidad, la lucha contra el todo y el uno cuando sólo existe un único sistema político-económico?

El asunto sigue siendo objeto candente para la especulación y el debate intelectual: ante tal circunstancia la trama sigue centrada en la legitimación del conocimiento, del saber (*¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decir?*) Ya que ésta es el asunto clave para la resolución de problemas no sólo -evidentemente- epistemológicos y educativos, sino políticos y éticos. Lyotard propone la ruptura de los metarrelatos, y el apoyo en la paralogía, para la consecución de la legitimación del saber a través de pequeños relatos; en otras palabras, es un asunto que compete a «jugadores locales» más que a «la selección»: cada grupúsculo necesita autolegitimarse.

Es obvio, que la propuesta lyotardiana de los pequeños relatos se contrapone a la búsqueda del consenso universal (metarrelato) de Habermas. Es también obvio que esa primera ha sido recibida con más 'conformidad' por la contemporaneidad reinante.

La cosa se le ha brindado en bandeja al pensador francés. No es necesario acudir a la elaboración de pequeños relatos; éstos ya están latentes, no necesitan preparación, sólo un precocinado, puesto que la evolución histórica y cultural ha recreado por sí sola la situación idónea y paradójica.

En este sentido, vemos como contamos con la expansión de una política-económica concreta que se traduce en el neoliberalismo más palmario. Éste, como decíamos anteriormente, se ha quedado solo en la construcción del paradigma político. Ya no existen alternativas reales. El neoliberalismo impregna a la pluralidad de un falseamiento que acatamos con descaro. No descubrimos nada si declaramos que la libertad privada y la libre competencia fomenta las posturas individualistas, pero igualmente potencia el avance tecnológico, aunque sea indiscriminado y productor de un nuevo analfabetismo (el informático); sin embargo, paradójicamente, permite la actual interconexión global y el conocimiento simultáneo de una -eso sí- plural realidad física y sus acontecimientos. Esta situación hace que seamos conscientes de lo diverso (complejidad física y cultural -si contamos la parte aún no occidentalizada de nuestro mundo-) y lo particular (pensamiento individual). La conclusión estriba en que normalmente lo diverso y distinto, observado a través de esa tecnología,

también se nos aparece distante, y nuestras -múltiples- obsesiones particulares eclipsan la capacidad para mantener la atención a la diversidad. No obstante, también la trascendencia humana a la solidaridad está encontrando un punto de apoyo importante en la información mediática.

El caso es que la proposición de Lyotard en conjunción con el análisis de G.Vattimo (el pensamiento débil) (VATTIMO, 1991) componen una gran descripción de la/s realidad/es vigentes; pero la primera no ha logrado la solvencia que pretendía, al menos todavía. Por un lado, confiar en un *Gran Hermano* para que legitime nuestro hacer cognoscitivo puede ser peligroso, al igual que la presunción de que el consenso garantice una estabilidad epistemológica, ya que precisamente el consenso no es un fin sino un medio (voluble por definición). Por el otro lado, el lyotardiano, también precisa de revisión. Sólo apunto unas preguntas: siendo conscientes de nuestra interconexión global ¿podemos dejar en manos 'locales', decisiones que afectan a los designios de la humanidad (terrorismo, problemas medioambientales, guerras, etc.)? ¿En qué momento -espacial y temporal- debemos dejar de atomizar el 'relato'? ¿y un ya 'pequeño relato'? ¿No llegaremos así a una relativización que impediría totalmente la legitimación real del saber?

Como antecedía, lejos de cerrarse el capítulo de la posmodernidad, seguimos reflexionando -necesariamente- sobre sus bases epistemológicas. En ocasiones nos preguntamos tanto sobre el sentido real de la postmodernidad, que nos cansamos del propio término, igual que el mismo Fredric Jameson..., pero, *cuando estoy -estamos- a punto de lamentar mi complicidad con él, de deplorar sus abusos y su mala reputación y de concluir con cierta renuencia que plantea más problemas que los que resuelve, me paro a preguntarme si existe algún otro concepto capaz de exponer los temas con tanta eficacia y economía* (JAMESON, 1996, p.:340). Empero, aunque sólo sea por recapitular y poder seguir adelante de forma práctica, debemos admitir ciertas cosas: primero, el pensamiento totalizante es nefasto para la construcción de un saber y una educación adecuada, puesto que nos lleva a una coyuntura antidemocrática; segundo, la situación actual del pensamiento, aunque dominado bajo un único 'sistema', es de una libertad de acción mayor que la realizada bajo otros paradigmas políticos. Tercero, nos encontramos ante un momento en el que Occidente es más Occidente por su expansión no sólo geográfica, pero a la vez se abre a otras identidades aún no occidentalizadas, provocando siempre la impureza -sin matiz peyorativo-. Cuarto, un punto directo de nuestra competencia: el arte, como es usual, ha cambiado, y el sino de nuestra época sigue marcado por el '*anything goes*'. Y quinto, la educación, y mucho más la artística, debe por definición de sus objetivos, adaptarse a la circunstancia para, desde una actitud sapiente, decidir (lo más posible) el paso de las nuevas coordenadas, de lo contrario el tren se pierde.

En este sentido es beneficioso proponer como punto de partida (la presente propuesta escrita es toda ella un nuevo re-comienzo para decidir hacia donde vamos en nuestro 'quehacer' cognitivo y educativo) un repaso de los últimos enfoques y tendencias actuales de la educación artística, y, de esta manera, observar, siempre dentro del panorama de la didáctica de la expresión plástica -o enseñanza del arte- qué proposiciones existen para dar salida a la situación epistemológica de la legitimación del conocimiento.

Evolución epistemológica: desde la DBAE hasta los nuevos modelos

A. Propuesta de la DBAE

Para legitimar el conocimiento, como planteaba Lyotard, primero ha de hacerse competente al legitimador. ¿Quién dicta lo qué debemos aprender del arte y si lo aprendemos realmente? Esta es la cuestión que pasea diariamente por la cabeza de un educador artístico (!?). Las preguntas se enmarcan dentro del sentido misceláneo que sustenta el objeto artístico. La pluralidad propia de la significación del objeto que tenemos entre manos (objeto artístico desde una óptica semántica, antropológica, estética, económica, política, subjetiva, material, sociológica, psicológica y popular) hace, como plantea Juan Carlos Arañó (ARAÑÓ, 1996), que tengamos una continua necesidad de justificación del ámbito educativo. Pero, la multidimensión teórica del término ha generado una práctica igualmente múltiple.

El caso más trascendente de elaboración curricular de la materia de la didáctica del arte, ha sido exportado hace aproximadamente un par de décadas desde la otra orilla del gran charco Atlántico: la DBAE (*Discipline Based Art Education*: Educación Artística como Disciplina) germinada en la institución Getty. Ésta se basa en la secuenciación de contenidos y aprendizaje claramente diferenciados, a través del desarrollo de cuatro disciplinas artísticas: crítica, historia, producción y estética.

La influencia de la DBAE ha sido un hecho terminante y absolutamente poderoso a escala internacional, teniendo uno de sus acentos más reconocidos en la representación de un salto cualitativo en la metodología de un modelo curricular de Educación Artística, porque se trata de un trabajo multi- e interdisciplinar en el que han participado: psicólogos, pedagogos, artistas, estetas, profesorado, etc. (MARÍN, 2000). Su modelo ha sido y es uno de los más frecuentados por los educadores del arte, no obstante, y con respecto a la validez de su sistema de aprendizaje deja ciertos -e importantes- huecos sin tapar, según la crítica más reciente.

B. Una mirada crítica a la DBAE

Para la teórica Karen .A. Hamblen existe una razón que obliga a claudicar -epistemológicamente- a las doctrinas preconizadas por el J. Paul Getty Trust, invalidándolas e invalidando a sus preconizadores, y esta es precisamente la obsolescencia de su estructura modernista, incapaz de adaptarse a la contemporaneidad.

La relación con el espíritu modernista lo deja explícito: *the modernity values of change, rational planning, and accountability are evident in the overall configuration of DBAE*¹ (HAMBLEN, 1995, p.:49). Esto provoca que la Hamblen señale a la DBAE de racionalismo académico y tecnocrático por su miopía artística, por no contemplar la pluralidad real del arte y potenciar el elitismo, y finalmente, por estar realizando un ejercicio de reduccionismo al estructurar en demasía el objeto artístico para la función educativa.

¹ "Los valores modernistas de cambio, planteamiento racional y responsabilidad son evidentes en la total configuración de la DBAE".

Esta firme crítica a los cimientos de la DBAE mantiene una respuesta de la mano de Elliot Eisner, el cual alude a que sin estructura no conseguimos aprehensión ni conocimiento artístico, en términos generales. El conocimiento hace que el arte se engrandezca y procure la desaparición de atisbos reduccionistas.

Parece que el debate sigue abierto. La polémica está establecida, y en el crepúsculo de nuestro extinto siglo XX han surgido manifestaciones que tienden a dar soluciones al asunto.

C. Alternativas actuales.

El señorío de la DBAE parece ceder paso a propuestas de pensamiento que, en un principio alternativas, van consolidándose como bases de líneas de investigación. Según la clasificación propuesta por Ricardo Marín (2000) podremos encontrar distintos modelos de educación artística, subrayémoslos:

La Educación Artística Multicultural, la cual *destaca los valores artísticos y estéticos de las obras de arte y de la cultura visual de todas las culturas, ya sean históricas o contemporáneas* (MARÍN, 2000, p.: 158). La vertiente multicultural ahonda en la valoración contextual de las sociedades. Por otro lado, la Enseñanza Artística Feminista, ha surgido como estrategia educativa. Uno de los mayores logros del tramo final de siglo (últimos treinta años) ha sido la generación de una conciencia colectiva en torno al verdadero papel de la Mujer en el modus vivendi humano favoreciendo la caída de la falocracia -y todo lo que de noseología arrastra- de la cultura occidental. La necesidad de este punto de vista emerge por sí sola, y la educación artística ha recogido el testigo potenciando el estudio de la Mujer desde movimientos como el Renacimiento hasta la actualidad. Sumamos a esta compilación de propuestas, la Educación Artística Medioambiental, el más claro ejemplo de la 'recuperación' ética dentro de la estética en nuestra actualidad: un proceder epistemológico apoyado en parámetros éticos. En otras palabras, *"ya no se pretende tanto resolver los problemas que plantea un objeto, una imagen o un producto aisladamente, como atender a la dinámica en el contexto de comunidad y del entorno natural y construido del que forma parte"* (MARÍN, 2000). La atención y preocupación del arte dentro de un contexto cultural en un sentido más amplio y diáfano, más 'ecológico' si cabe: *"Culture (...) includes a group's values; attitudes; belief systems; social structures; concepts of reality; cognitive styles; ways of knowing, motivating, categorizing, and making order; creating symbols, environments; technologies; and art. All of these are in the process of change and adaptation to other cultures, and are influenced by technological, political, economic, social and environmental and demographic change. Art is a major communication system for enhancing, creating the essence of, maintaining, or changing culture"*² (McFEE, 1995, p.: 187).

² "La cultura incluye un grupo de valores; actitudes; sistemas de creencia; estructuras sociales; conceptos de realidad; estilos cognitivos; vías de conocimiento, motivación, categorización y creación de orden; creación de símbolos, medioambientes; tecnologías; y arte. Todos estos están en proceso de cambio y adaptación a otras culturas, y están influenciados por el cambio tecnológico, político, económico, social, medioambiental y demográfico. El arte es el mayor sistema de comunicación para mejorar y crear la esencia de, mantenimiento o cambio cultural".

La Educación Artística Multimedia, supone otra tendencia contemporánea en la Didáctica de la Expresión Plástica. La irrupción de los massmedia y el precedente superdesarrollo de las nuevas tecnologías ha procreado un nuevo paradigma estético que, debido a su naturaleza transversal, multidisciplinar, moduladora y re-creadora de nuevas secuencias espacio-temporales, necesita de un interés particular y de profesionales de la educación que contemplen y se especialicen el estudio multimedia. La irrupción de *hardwares* capacitados para sostener, difundir y transmitir conocimiento, no sólo estético, nos obliga a reflexionar de modo diferente ante las respuestas que están desarrollándose en educación.

Una vez más me remito a la cita cinematográfica de aquel *Nexus 6*, agonizante pero refulgente, del film de Ridley Scott, *Blade Runner*, 1982. Las enigmáticas palabras, del susodicho *Replicante* -para el que no haya tenido el inmenso placer de disfrutar de tal espectáculo, deleite visual y vital, un *Replicante* viene a ser un humanoide que roza la perfección- nos anunciaba que tras su desaparición las muchas maravillas, saberes y visiones, que había podido disfrutar y que aún todas permanecían secretas y recónditas para el ser humano, se irían con él, desaparecerían igualmente, *se perderían en el tiempo como lágrimas en la lluvia*. En otras palabras, ¿el apoyo continuo del conocimiento en sistemas, redes, en definitiva, *hardwares* informáticos cómo afecta al saber en sí? ¿Quién establece realmente control? ¿Cómo? ¿En qué sentido tendremos que abordar la legitimación?

Por último, la última vía de pensamiento que adivinamos es la comentada posmodernidad, la Educación Artística Posmoderna. Esta se erige como integradora de las anteriores propuestas, como movimiento que cada vez goza de más repercusión. Hagámosle un tratamiento especial:

Nuevo marco epistemológico para la educación artística.

“Embrace the senile genius watch her reinvent the wheel
I don't need summary acts summary acts to give in to the narrative age”
Old to Begin, Brighten the corners, 1997. Pavement

Al hilo de lo expuesto, la apreciación formulada por el profesor Imanol Agirre aparece muy adecuada cuando comenta literalmente que a consecuencia de la situación que vivimos, asistimos en educación artística a un entrecruzamiento de propuestas que se nos presentan la mayor parte de las veces sin decantar y mezcladas entre sí (AGIRRE, 1998, p.:103). Este entrecruzamiento no es otro que el enclave posmoderno, que mientras no haya otra alternativa 'solida' -pese a las quejas de Habermas- funciona a modo de bandera del pensamiento artístico coetáneo. Como expresa Brenda Marshall en *Teaching the Postmodern* (1992): “*Shuffle uncomfortably in a shared space... Each is a node within a multidimensional network, one of uncountable nodes. From each node project threads which tangle with the*

³ “Arrastrar los pies de manera incómoda en un espacio compartido... cada uno es un nudo de una red, uno de los incontables nudos. Desde cada nudo brotan hilos formando un enredo con los hilos de otros nudos... Esto tiene un sentido limitado, local, provisional, y siempre crítico. Autocrítico. Este es el sentido en el momento postmoderno. Esto es lo posmoderno”.

*threads of other nodes... Sense made here is limited, local, provisional, and always critical. That is sense within the postmodern moment. This is the postmodern*³ (MARSHALL, 1992, p.2). Y esta apuesta revisionista y autorevisionista es la que salva a la tesitura posmoderna de la desautorización; y las posibles incompetencias que se generan quedan justificadas al convertirse, por naturaleza posmoderna, en objeto de revisión continua: autocrítica. Posiblemente esta actitud sea la que le da sentido a la práctica cognitiva posmoderna, la continua búsqueda de soluciones y enmiendas. Así, la preocupación es una preocupación *práctica* por el arte, más que un interés por los grandiosos relatos del Mito Artista, de la Historia con mayúsculas del Arte con mayúsculas, o de la Innovación como propósito sagrado. El eclecticismo posmoderno supone una interdisciplinariedad y multidisciplinariedad necesaria para adaptarse al rápido transcurso histórico presente, de ahí que autores como Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia L. Stuhr (1996) -en la actualidad, investigando dentro del contexto cognitivo posmoderno en la enseñanza del arte- estén acercándose a 'nuestro' entramado (nudos, hilos y enreños, en definitiva, pequeños relatos) sociocultural fragmentado, diversificado, multigenérico, intercultural, desclasificado y multidireccional, bajo una óptica específica, la expresión artística: uno de los aglutinantes culturales más vigorosos, agente perfecto para ayudar a comprender precisamente el 'entramado' que nos compete.

Por lo tanto, los contenidos de la educación estética dentro de estos márgenes han variado ostensiblemente, basándonos en Ronald W. Neperud (NEPERUD, 1995) hemos aunado en dos puntos la repercusión de los cambios epistemológicos:

El primero, se traduce en aprehender que el conocimiento artístico se genera a través de la pluralidad. Se abandona la visión unilateral y elitista de la historia del Arte, y sus *históricamente* exclusivos participantes: desde el propio historiador hasta el artista de 'renombre', pasando por las grandes instituciones como museos o universidades. Es decir, se incorpora la voz del *amateur*, del 'aprendiz', del marginado, del que crea sin etiquetas, del *outsider*, de la calle, etc. todo se intenta integrar dentro de una propuesta heterogénea. Así la construcción cognitiva supone una labor a realizar no sólo por el profesor, sino también por el estudiante. No existe actor y público, ahora somos actores y probablemente el profesor es el director intérprete de un guión que no ha escrito el solo.

El segundo, que este procedimiento constructivo, se apoya en un uso transversal de disciplinas y culturas, apartado de la linealidad conductista, y de la concepción absoluta de la verdad inadaptada a la multitud de circunstancias adyacentes y lejanas. La subjetividad cobra legitimidad en la información por encima del conocimiento dado.

Propuesta de revisión (posmoderna) al conocimiento (posmoderno).

Como ya adelantábamos en el conflicto entre modernidad-posmodernidad, las doctrinas de ésta última no goza de una aceptación universal, precisamente ello iría en contra de su planteamiento intrínseco acerca de la invalidación de universales.

Ya que la auto-revisión es un ejercicio tan posmoderno, revisemos desde una postura posmoderna la postmodernidad. Curiosamente, repasando un trabajo arquitectónico llego a esta idea de 'auto-reflexión' de lo postmoderno. Digo

curiosamente porque ya sabemos todos que es en la arquitectura donde precozmente se empezó a hablar de una manera *oficial* de plasticidad postmoderna, y es a raíz -e inspiración- del proyecto de un excelente amigo y arquitecto cuando me sumerjo en el asunto del revisionismo de la postmodernidad: aquellas curvilíneas proyectadas que permanecen en un constante giro, la eternidad de un bucle al estilo Edgar Morin⁴.

He aquí el asunto que retomamos. Resumamos: partimos de que la posmodernidad comprende un factor positivo: la comentada revisión crítica y autocrítica continua, convirtiéndose ésta en un elemento gratificante y fortalecedor. El acertado supuesto de contemplar la realidad histórica y social como un continuo cambio -lineal y transversal- hace que el sistema de conocimiento esté en un incesante estado de búsqueda y adaptación perenne a las distintas e infinitas circunstancias que se han generado, que se generan y que se producirán. Esto es un acierto posmoderno que supera las limitaciones 'modernas', y la educación debe integrar los aciertos para evitar la involución.

Sin embargo, la tendencia exagerada al relativismo cultural puede generar, -a veces lo ha generado ya- un alejamiento de esa realidad cambiante, es decir: la concepción relativista del conocimiento conlleva suponer la invalidación directa (sin ningún aviso de cartulina amarilla) del conocimiento y la salida del juego epistemológico. Ya decíamos que hay una dificultad patente al parar la máquina de especificación y creación de *pequeños relatos*, ya que cada sujeto tiene potencial para generar su propio relato (incluso dos, tres o cien). Así, si prestamos excesiva atención a los incidentes coyunturales del objeto artístico, y excluimos una visión global estaremos incurriendo en una paradoja al rechazar la idea de tolerancia e integración posmoderna. Es más, obviaremos la gran red de la que cada nudo es partícipe, incluso anularía la interdisciplinariedad e interconexión cultural (otra paradoja), y no olvidemos que la tendencia a la interconexión hace que las mentalidades 'nacionalistas' en el arte vayan haciéndose permeables y logren una apertura a lo 'extranjero' tan necesaria en nuestros tiempos, para lograr que tengamos más de global que de aislamiento aldeano.

Pensando en voz alta, y exponiendo de antemano el carácter abierto de la reflexión, creo que la cuestión cognitiva debe soportar la idea de pequeño relato, pero procurando la integración de la diversidad, es decir, no ser excluyente con la elaboración de un *hiperrelato*.

Esta podría ser la clave para apartarnos de la idea unívoca de la metanarración. Aquello que José Antonio Marina hablaba de describir un razonamiento matemático de manera poética se adhiere con maestría a la hora de ilustrar la idea.

La propuesta está sobre la mesa, el cambio epistemológico dado en nuestra contemporaneidad aún precisa de mucho trabajo (siempre lo ha necesitado y lo necesitará), no obstante, el lance ya está hecho: desde el campo de la didáctica de la expresión plástica formulo una pregunta no sólo a los partícipes de nuestra área, sino que -en un acto hipernarrativo- planteamos a las demás áreas ¿es posible la generación de un hiperrelato que se preocupe de las relaciones inter-narracionales, de sus fines, de su lógica, sin perder la configuración de las

⁴ La ilustración que precede los escritos es precisamente la imagen arquitectónica que se trata.

particularidades, los pequeños relatos de cada contexto? Y una última cuestión... ¿Cómo legitimamos este proyecto?

Referencias Bibliográficas

- AGIRRE, Imanol (1998): Proyecto Docente e Investigador. Área de Didáctica de la Expresión Plástica, Pamplona: Edita el autor.
- ARAÑÓ, Juan Carlos (1996): *EL Valor del Arte* en Zehar. Boletín de Arteleku, 30. Primavera.
- EFLAND, A.D., FREEDMAN, K. Y STUHR, P. (1996): Postmodern Art Education: An approach to curriculum, Reston, NAEA.
- HABERMAS, Jürgen (1998): *La Modernidad, un proyecto incompleto*, en FOSTER, H. y otros: La Posmodernidad, Barcelona: Kairós.
- HAMBLEM, K. A. (1995): *Art Education Changes and Continuities: Value Orientations of Modernity and Postmodernity*, en NEPERUD, R.W.y otros: Context, Content and Community in art education. Beyond Postmodernism, New York & London: Teachers College Press.
- JAMESON, Fredric (1996): Teoría de la Postmodernidad, Madrid: Trotta.
- LYOTARD, Jean François (1999): La Posmodernidad (explicada a los niños), Barcelona: Gedisa.
- LYOTARD, Jean François (1998): La Condición Posmoderna, Madrid: Cátedra.
- MAILLARD, Chantal (1998): La Razón Estética, Barcelona: Editorial Laertes.
- MARÍN, Ricardo (2000): *Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística*, en RICO, Luis y otros: Fundamentos didácticos de las áreas curriculares, Madrid: Editorial Síntesis.
- MARSHALL, Brenda (1992): Teaching the Postmodern, New York: Routledge.
- McFEE, J.K. (1995): *Change and the Cultural Dimensions of Art Education*, en NEPERUD, R.W.y otros: Context, Content and Community in Art Education. Beyond Postmodernism, New York & London: Teachers College Press.
- NEPERUD, R.W.y otros (1995): Context, Content and Community in Art Education. Beyond Postmodernism, New York & London: Teachers College Press.
- VATTIMO, Gianni (1975): El Pensamiento Débil, Madrid: Cátedra.