

La determinación existencial del conocimiento artístico: elementos para su sistematización y análisis reflexivo

The existential determination of artistic knowledge: elements for systematic and reflexive analysis

Víctor Yanes Córdoba

Universidad de La Laguna, España

<https://orcid.org/0000-0001-8133-6902>

vyanesco@ull.es

Sugerencias para citar este artículo:

Yanes Córdoba, Víctor (2022). «La determinación existencial del conocimiento artístico: elementos para su sistematización y análisis reflexivo», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 145-170), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7379>

Recibido: 24/07/2022

Revisado: 27/07/2022

Aceptado: 27/07/2022

Publicado: 31/07/2022

Resumen

Este artículo toma como base el modo sociológico de analizar el conocimiento científico, orientándolo al estudio de la determinación existencial del saber artístico, esto es, del agenciamiento social de su producción, distribución y consumo. Nuestro propósito es evidenciar que la razón artística es producto de sujetos colectivos, empíricos e históricamente situados. Se presenta así un proceso ordenado de abstracción y aproximación al complejo terreno de las tribus y los territorios disciplinares del conocimiento artístico y su investigación, lo que posibilita una visión más profunda y reflexiva de la realidad social de su constitución.

La perspectiva la marca una aproximación sistémica a las formas institucionales de poder que actúan en la constitución socio-histórica del conocimiento artístico y que desarrollan mecanismos de dominación en el presente. Una cartografía crítica en la que situarnos, para así trazar un conocimiento de segundo orden, siempre ligado a la capacidad de pensar nuestro pensar sobre el arte y la realidad práctica desde la que se construye y se sitúa: subjetiva, epistemológica y socialmente. Nuestra meta es apelar al papel reflexivo que la subjetividad debe desempeñar en la construcción dinámica y situada del saber artístico desde una identidad pedagógica como la investigadora.

Palabras clave: Artes, Investigación, Conocimiento, Reflexividad, Identidad pedagógica.

Abstract

This article is based on the sociological way of analysing the scientific knowledge, guiding the study of existential determination of artistic knowledge, that is, the social agency of its production, distribution and consumption. Our purpose is to show that the artistic reason is product of collective subjects, empirical and historically situated. Thus presents an orderly process of abstraction and approach to the complex terrain of the disciplinary tribes and territories of the artistic knowledge and research, which allows a deeper and more reflective view of the social reality of its constitution.

The perspective is determined by a systemic approach to the institutional forms of power operating in the socio-historical constitution of artistic knowledge and that develop mechanisms of domination in the present. A critical cartography in which to place ourselves, in order to draw a knowledge of second order, always linked to the ability to think our thinking about art and practical reality from which it is built and stands: subjectively, epistemologically and socially. Our goal is to appeal to reflective subjectivity role to play in the dynamic construction and located of artistic knowledge from a pedagogical identity as the researcher.

Keywords: Arts, Research, Knowledge, Reflexivity, Pedagogic identity.

1. Introduction

Todas las épocas y culturas circundan ciertos ámbitos del saber con una serie de reglas protectoras que preservan sus contenidos de cualquier contaminación social, asumiéndolos como puros e intocables: es el ámbito de lo sagrado, de aquello que no puede explicarse porque es el fundamento de toda explicación posible (Becher, 2001). Los ámbitos del saber del conocimiento artístico entendemos que no escapan a este tipo de mistificaciones. La práctica artística actual, en la búsqueda de la delimitación de su objeto de conocimiento, se ha encontrado con las mismas dificultades que atenazan desde su nacimiento a la propia definición del arte, la mistificación de su objeto de estudio. En efecto, la definición del ámbito de acción de la práctica artística se ha convertido en los últimos tiempos en una tarea verdaderamente ardua debido a la herencia que nos han legado las vanguardias artísticas y otros movimientos sociales, así como las nuevas tecnologías, entre otros cambios derivados de la globalización, han incidido precisamente en la movilidad, la interdisciplinariedad y la ambigüedad de lo artístico, de su marco gnoseológico y disciplinar (vid. Bourriaud, 2004 y 2006; Fuller, 2009; Heinich, 2017).

¿Cuál ha sido y cuál es la situación actual de las disciplinas artísticas?, ¿cuáles son las conexiones entre las distintas disciplinas artísticas y sus representantes?, ¿cómo se ven a sí mismas y cómo ven a las otras disciplinas universitarias?, ¿cómo entienden su propia función desde el punto de vista científico y social? son sólo algunas de las cuestiones que nos han llevado a sentir la necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento sobre el conocimiento artístico, de conocer las condiciones, posibilidades

y límites de nuestras aptitudes como investigadores para alcanzar la verdad a la que tendemos desde la producción del conocimiento artístico. Y además al hacerlo de manera reflexiva hacemos frente a una paradoja clave de nuestra empresa científica: el hecho de convertirnos en sujetos operadores y objetos de nuestro propio conocimiento. El fin de la reflexividad es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas (Bourdieu, 2003; Morin, 1984). Situando a los problemas y a uno mismo en la génesis sociohistórica de los mismos. Conviene recordar a este respecto que toda empresa científica, en la que situamos la construcción gnoseológica del conocimiento artístico, es un inmenso aparato de construcción colectiva, colectivamente utilizado.

La clasificación, descripción y valoración de las diversas disciplinas académicas se remonta a la antigüedad clásica y han sido objeto de controversias a partir de la Ilustración y a lo largo del siglo XIX. Tanto desde la filosofía como desde la sociología del conocimiento y de la ciencia se ha sostenido y se sostiene que las distintas disciplinas tienen una esencia, unos objetivos y métodos de trabajo que las distinguen radicalmente (vid. Álvarez, 1998; Becher, 2001; Bueno, 1996; Lamo, González y Torres, 1994). Trazándose así auténticos mapas del territorio del conocimiento académico, que nos caracterizan en tanto que habitantes y cultivadores de estas diferentes áreas del saber. Una cartografía que en el caso del conocimiento artístico entendemos se encuentra pendiente de una exploración a conciencia.

La meta del artículo que aquí presentamos, no es otra que la de irrumpir en ese ámbito mistificado del saber como es el del conocimiento artístico. Tocar lo intocable para la razón moderna con los dedos de la razón misma —como diría el Programa Fuerte de Sociología de la Ciencia— (Bloor, 1998), mostrar el camino/método por el que la investigación de corte reflexivo, y no la mera reacción intuitiva, puede dar cuenta de las condiciones sociales e históricas que dan forma a los contenidos mismos de ese saber que ha permanecido, y permanece en muchos casos, como tabú de la razón moderna: la producción de conocimiento desde la investigación artística.

Esbozaremos en lo que sigue un primer marco desde el que cuestionar reflexivamente la construcción del saber artístico, las lógicas internas que operan en la construcción epistemológica y social de su conocimiento, desvelando códigos implícitos que dan sentido a su lógica de campo. Cuestiones que entendemos deben llevarnos a una comprensión más plena de la construcción disciplinar y profesional del conocimiento artístico. Esta afirmación supone atender a algo más que el desarrollo personal y profesional en la formación artística para rescatar el papel de la subjetividad en la construcción de una identidad pedagógica determinada.

El concepto de identidad es clave para entender los cambios sociales y culturales que estamos viviendo. Por esta razón, las ciencias que se ocupan de la significación en lo social lo han convertido en su objeto de estudio (vid. Bernstein, 1998; Hobsbawm, 2000; Wenger, 2001). Ayudándonos así a comprender la posición que como agentes formados, y en formación, ocupamos, y podemos llegar a ocupar, en el campo disciplinar y profesional de las artes. Una cartografía que entendemos se encuentra pendiente de una exploración a conciencia.

2. La condición existencial del conocimiento artístico

Todo interés genealógico por las formas de existencia del conocimiento nos sitúa en la comprensión socio-histórica de las condiciones de posibilidad de su desarrollo formativo y disciplinar. Y toda forma existencial debe ser entendida como una forma dinámica de construcción identitaria que siempre se está haciendo, que en cada momento se articula de distinto modo, constituyéndose como traducción y reconstrucción de representaciones, ideas, teorías y discursos, que bajo la impronta de un saber global, se entrelazan en la dificultosa producción del objeto, fijándose en el ámbito de lo colectivo, o de lo individual (Hobsbawm, 2000; Morin, 2002), y que en cada instante, establece una relación distinta con el saber del momento, que representa la manera precisa de enunciar la verdad (Foucault, 1991). Una verdad que para Foucault es el aspecto central del poder y que traduce en un interés por estudiar las construcciones discursivas que producen este conjunto particular de verdades.

Para comprender el fundamento procesual de la construcción de identidades valga recordar las ideas de Hobsbawm respecto a que toda forma de identidad sobrevive tanto sobre la base del respeto de la tradición como de la necesaria separación de la misma; que toda forma de identidad es necesariamente política en su principio y en sus consecuencias; que toda forma de identidad, aunque pueda formar una totalidad vital, discernible y efectiva desde el punto de vista de la vida real, en tanto es un constructo producto de intereses, es siempre susceptible de ser manipulada; y que bajo la autocracia de la modernidad no sólo las identidades cambian, sino de que lo hacen a través de fuerzas estructurales que superan el marco de intereses y aspiraciones de los propios sujetos (op. cit., 2000).

El hecho de aproximarnos al saber artístico desde la comprensión de su identidad pedagógica pasa por insertarlo en una base colectiva, de formación reflexiva y desarrollo profesional, en la que el conocimiento artístico adquiere un sentido mucho más complejo. Términos como profesión y profesionalización, de uso frecuente en sociología del trabajo y en las ciencias de la educación; definen campos, o esferas de la vida social, que han ido cobrando autonomía a través de la historia en torno a las relaciones sociales, intereses y recursos propios, diferentes de los de otros campos. Estos campos han constituido redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones. Posiciones que son definidas objetivamente por su misma existencia; por las determinaciones que imponen a quienes las ocupan, sean agentes o instituciones. Así al movernos en el contexto de las formaciones sociales, las identidades pedagógicas se traducen en prácticas vivenciales concretas, subjetivamente situadas, que se han ido constituyendo como un conjunto de microcosmos, relativamente autónomos, que definen espacios de relaciones objetivas: conformando la base del profesionalismo y los campos profesionales (vid. Bernstein, 1998).

Para Bourdieu (2002, 2003), la cuestión crucial a la que se enfrentan los campos profesionales de las ciencias y las artes está relacionada con el poder: ¿de qué manera los sistemas sociales jerárquicos son mantenidos y reproducidos a lo largo del tiempo? La

respuesta que nos avanza radica en que los mecanismos del control simbólico asociado a las prácticas culturales expresan distinciones sociales y ayudan así a determinar las jerarquías de poder. Los mecanismos de poder alcanzan la fibra misma de los individuos, tocan sus cuerpos y se introducen en sus acciones y actitudes, en sus discursos, sus procesos de aprendizaje y vidas cotidianas. Esta genealogía de la profesionalización, como forma de dominación o control simbólico sobre otros campos, nos remite asimismo a la historia que Foucault (2001) nos propone, la de los distintos modos mediante los que en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos. Es decir, la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división. Divisiones y objetivaciones que se realizan tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás (e incluimos aquí la construcción intersubjetiva de los campos de conocimiento). Para Foucault el poder no puede separarse del conocimiento, por eso es poder/conocimiento. Las pretensiones del conocimiento especializado son, por tanto, pretensiones de poder: el derecho a clasificar, analizar, observar o experimentar. Los discursos no existen fuera del discurso dominante, sino que están subordinados y subyugados. Aquellos discursos que no encajan en los regímenes dominantes de verdad, o los discursos totalizadores de su tiempo, en cierta medida son considerados como ficciones contradiscursivas que invitan a la marginalización. Determinándose así la base existencial de todo campo disciplinar de conocimiento.

El desarrollo existencial de todo conocimiento es determinado por una serie de reglas que preservan sus contenidos de cualquier contaminación social, asumiéndolos como puros e intocables. Es, tal y como apuntábamos al comienzo de este artículo, el ámbito de lo sagrado, del fundamento de toda explicación posible, su esencia disciplinar. La disciplina es un principio de control de la producción del discurso, fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas. Las disciplinas se han desarrollado históricamente como expresiones y estructuras de poder/saber; por tanto la forma particular de una disciplina en un momento dado, reflejará tanto como moldeará sus políticas de inclusión y exclusión respecto a lo que constituyen sus legítimos objetos de estudio, sus metodologías y sus profesionales. La pertenencia disciplinar se inscribirá en cierto tipo de horizonte teórico: desde el interior de sus límites, el campo disciplinar reconoce proposiciones verdaderas y falsas, empujando hacia sus márgenes toda anomalía de su saber (Foucault, 2002). En este sentido, el saber artístico, tachado de blando, complejo y confuso, por las ciencias duras (Bloor, 1998; Bueno, 1996), o de inefable, como tantas veces gusta definir a los propios practicantes y teóricos del arte (Gau, 2003), se nos configura como ese espacio difuso de conciencia, «entretejido de conceptos abstractos, de métodos y procedimientos prácticos, de disciplina y de desviaciones de ella, de adelantos y miradas retrospectivas, también de crítica y de veneración hacia sus modelos», que envuelve su cometido fundamental: la producción artística (Llorente-Díaz, 2000: 13), cuya determinación socio-histórica se ha ido desarrollando desde una triple condición de existencia disciplinar: profesional, mediológica y pedagógica.

Una condición profesionalizante, determinada por la necesidad comunitaria de transmitir determinadas prácticas y saberes especializados entre distintos grupos

profesionales. Una formación para el arte destinada a artistas profesionales e investigadores del campo artístico, así como a otros profesionales de las artes aplicadas, que tiene su culmen actual en el desarrollo de planes de formación profesional y superior para determinados campos artísticos. Un desarrollo comunitario del saber referido a un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses, necesidades e identidades compartidas. Una comunidad de práctica es un conjunto de personas que comparten unos intereses similares y unas competencias comunes, que distinguen a los miembros de la comunidad de otras personas. Al respecto Wenger (2001) apunta que para formar parte de una comunidad, no es necesario únicamente tener intereses en común, sino que también se debe interactuar con los otros miembros para el aprendizaje. La comunidad supone un «nosotros», unas relaciones intergrupales sólidas y la organización de las mismas. Sus límites disciplinares se encuentran definidos por tres características fundamentales: configurarse sobre una base territorial del conocimiento, ser fruto de las interacciones humanas y consolidarse por un sentimiento de pertenencia. Son una comunidad en la medida en que comparten un espacio, unos intereses y una práctica con sus respectivas normas asociadas. Así los agentes socializados en un campo cuentan con disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas en el transcurso de su historia y que se manifiestan fundamentalmente por medio del sentido práctico: la aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición que se ocupe en el espacio social, disposiciones estas conceptualizadas por Bourdieu como *habitus*.

Las culturas profesionales comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. Se configuran así, diversos campos (científicos, artísticos, culturales, sociales, etc.), con tipos de dominación específicos. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. El *habitus* supone la internalización no determinante y en gran medida inconsciente de las normas y reglas objetivas que sugieren cómo deberíamos actuar en una situación dada. Normas y reglas que pueden ser contestadas y que son maleables dentro de unos límites. De esta forma, se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor-alumno-curriculum, distintos e independientes. Esto configura referencias para el aprendizaje ocupacional; contribuyendo a dar sentido, apoyo e identidad a los profesionales y a su trabajo. La autonomía relativa del campo profesional se funda, pues, en la especificidad de la lógica y de los recursos puestos en juego.

El efecto de la acción socializadora de estas culturas, crea en el individuo un *habitus* de efectos duraderos, capaz de seguir actuando una vez que la acción pedagógica ha cesado. El *habitus* se constituye como: sistemático, en tanto que dota de armonía o coherencia interna a prácticas muy diferentes; como práctico y automático, en cuanto que no depende de la conciencia discursiva o estratégica; como grupal, en tanto que muestra la afinidad de estilo de vida de quienes comparten las mismas condiciones de existencia; y como distintivo y diferenciador, en tanto que es propio de cada grupo y distingue de los restantes.

Como se ha ido apuntando hasta el momento, los campos en los que se insertan las diferentes prácticas profesionales surgen porque un ámbito de la acción humana se organiza de acuerdo con una lógica específica e irreductible y convierte en eficiente un tipo de capital o de recursos. El concepto de campo, por tanto, comporta la idea de conflicto, de competencia entre sus agentes, aunque la participación en el juego implica un mínimo acuerdo sobre la existencia del campo. La primera lucha afecta al control de la lógica del campo y cristaliza en torno al problema de la legitimidad: qué acciones, prácticas o productos son legítimos o ilegítimos, ortodoxos o herejes, integrados o desviados. En consecuencia, puede afirmarse que cada campo es a un tiempo un espacio de significación, un campo de fuerzas y un campo de acción y lucha. (vid. Kluckhohn, 1968) Dicho de otra manera, el significado no se da sin violencia, el conocimiento no existe al margen del poder.

Una condición mediológica, tan antigua como las artes mismas, supone el reconocimiento del desarrollo personal y social de todo sujeto a partir del contacto con las obras artísticas. Una condición existencial desarrollada por la función socializadora de toda transmisión cultural y por la propia vida social de los objetos artísticos en sus usos comunitarios: comunicativos, narrativos, educativos, etc. Esta condición ha ido viendo legitimada su pertinencia disciplinar a partir de las distintas formulaciones de la tradición filosófica en torno a las ideas estéticas y el conocimiento artístico ha ido haciendo, teniendo uno de sus primeros referente en la Educación estética del hombre de Schiller, en el experencialismo pragmatista de Dewey (2008) y su revisión neopragmatista (Shusterman, 2003) o en los cuestionamientos que desde la ecología de medios se hacen de las artes (Fuller, 2009) y lo estético (Bourriaud, 2004 y 2006), o desde las nuevas perspectivas de la educación patrimonial (Aguirre, 2008; Darras, 2008).

Y por último, una condición pedagógica, surgida con la aparición de los modernos sistemas escolares y el progresivo reconocimiento educativo del hacer artístico y el mundo estético como objetos de interés pedagógico. Entendiendo que la condición pedagógico-educativa de las artes supone un perfeccionamiento (de sistematización y mejora del control) de la función educativa presente en la condición mediológica, favoreciendo aspectos aptitudinales y de desarrollo formativo, así como, los procesos de individualización e integración socioeducativa que le son propios. Siendo esta condición de existencia la base de la llamada educación por el arte.

En relación al desarrollo de las condiciones mediológica y pedagógica, cabe destacar que el arte actual ha dejado de ser sólo arte, para caracterizarse por el hecho de que se ocupa de forma central de modos de comunicación y de información, haciendo suyos, por ejemplo, procesos científicos, archivos, presentaciones industriales y redes virtuales como «materiales» estéticos. Así para Pierangelo Maset (2005) «la transmisión es el factor diferencial del arte», el factor que posibilita la puesta en valor del arte en la actualidad. Transmitir significa crear una posición entre el espectador y el objeto, el concepto o el acontecimiento estético. Un vínculo entre arte y ecología humana. Una relación articulada de perceptos, afectos y conceptos, en la que el emparejamiento de la sensación y la composición que se genera en el plano estético cobra vital importancia. Es una posibilidad en el sentido de apertura a la capacidad del sujeto.

Con el fin de poder suministrar algo a los participantes en el proceso de transmisión, son necesarias determinadas estrategias. Una estrategia consiste en una determinada operación estética, esto es, un esquema operativo que determina una forma de trabajar estético-artística, una forma de comunicar y de relacionarse. A partir de ahí, es conveniente abandonar toda concepción convencional de la transmisión del arte, cuya pérdida respecto a la tradición artística consiste en querer transmitirlo de forma operacional en el sentido de un procedimiento técnico, o de un conocimiento histórico, sin desarrollar el necesario componente artístico-estético del proceso de transmisión. Vemos aquí que las operaciones estéticas se asocian a otras operaciones ya existentes y aspiran a que no existan de modo alguno aisladas en una esfera «elevada», sino que estén vinculadas por la necesidad de garantizar la continuidad del arte y de reflejar la apertura o la clausura de su concepto (Maset, 2005).

En conjunto esta triple condición de existencia disciplinar ha ido definiendo un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o pueda servirse de él. Al tiempo que ha ido perfilando los requerimientos para la construcción de nuevos enunciados, siendo estos la base del progreso disciplinar, los que posibilitan formular, indefinidamente, nuevas proposiciones.

3. La coexistencia disciplinar de las artes en el territorio del conocimiento científico

Tanto desde la epistemología, la gnoseología o la sociología del conocimiento se sostiene que las distintas disciplinas tienen una esencia, unos objetivos y métodos de trabajo que las distinguen radicalmente (Becher, 2001; Bloor, 1998; Bueno, 1996). Trazándose así auténticos mapas académicos de los territorios del conocimiento, que nos caracterizan en tanto que habitantes y cultivadores de estas diferentes áreas del saber.

Toda construcción identitaria del saber se define así en relación a una alteridad, un entorno de (re)presentaciones, un imaginario de la otredad que depende de nuestra propia experiencia colectiva y su interpretación, pasada, presente, futura. Desde este sentido de identidad las disciplinas se han desarrollado históricamente como expresiones y estructuras de poder/saber (Foucault, 1991). Las particularidades de una disciplina en un momento dado, reflejarán tanto como moldearán sus políticas de inclusión y exclusión respecto a lo que constituyen sus legítimos objetos de estudio, sus metodologías y sus profesionales. De hecho, la función de la identidad disciplinar, es la de la diferenciación, la de la construcción del otro para poder ser.

Situar las disciplinas artísticas en el amplio territorio del conocimiento científico, supone ubicarlas en un amplio marco cartográfico atravesado por dos grandes ejes de poder/saber disciplinario: conocimiento duro vs. blando y conocimiento básico (propio de las disciplinas puras) vs. aplicado.

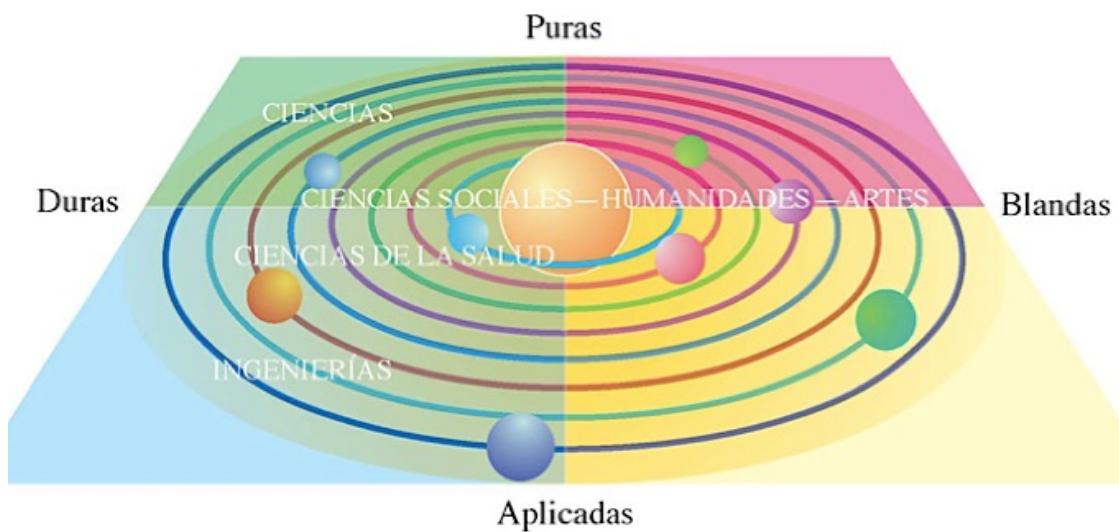


Figura 1 – Representación del sistema disciplinario de conocimiento científico.
(Elaboración propia)

El territorio disciplinario del conocimiento científico, aparece así delimitado por uno de sus ejes como conocimiento duro en oposición al conocimiento blando, según la capacidad de las disciplinas para reducir o no la complejidad de sus objetos de estudio. Así, el conocimiento duro, dominio propio de las ciencias experimentales, reduce al máximo la complejidad de sus objetos y sistemas de estudio, cerrando al máximo posible la cantidad de variables puestas en juego y el control que se puede ejercer sobre las mismas, buscando así un conocimiento lo más objetivo posible de la realidad. Mientras que el conocimiento blando, propio de las ciencias humanas y de las artes y de todos aquellos otros saberes ignorados por el imperio cognitivo de la ciencia, —las llamadas epistemologías del sur— (Santos, 2019), no reduce en absoluto la complejidad de sus objetos y sistemas de estudio, sino que se enfrenta a los mismos desde la propia complejidad de sus modelos. Las disciplinas blandas ofrecen así modelos reducidos pero igual de complejos que la realidad objeto de estudio, objetos abiertos a la subjetividad de sus interlocutores, a su pluralidad interpretativa.

Por otra parte el conocimiento básico nos remite a aquellas disciplinas (puras) que se articulan como configuradoras de nuevo conocimiento teórico sobre el que avanzar en el saber de la disciplina pertinente. Por su parte el conocimiento aplicado nos remite a aquellas disciplinas aplicadas (ingenierías habitualmente), en las que el conocimiento de base se usa para solventar problemas prácticos de índole personal, social o medioambiental. El conocimiento aplicado, se configura así como un conocimiento técnico o tecnológico específico.

El conocimiento que las disciplinas artísticas nos ofrecen, se configura así como un conocimiento blando, ubicado a mitad de camino entre el conocimiento básico de sus disciplinas (dibujo, pintura, escultura, fotografía, cine, música, etc.) y el conocimiento

aplicado (necesariamente tecnológico e interdisciplinar) que de ellas deriva: diseño, restauración, arte social, educación artística, experimentación tecnológica, comunicación intermedia, etc.

4. Los ámbitos y los niveles de existencia del conocimiento artístico

Toda comunidad se asienta en un territorio; y consecuentemente, se inscribe en un espacio geográfico concreto y determinado. El territorio engloba el conjunto de todas las ocasiones (en los diversos campos de actividad: en el trabajo, en la política, en la cultura...) que tienen los individuos y la comunidad para desarrollar su vida grupal. Es una unidad de interacción institucional, comunitaria y poblacional. Un espacio de vida, geográficamente modificado por el ser humano, al tiempo que es un espacio o lugar educativo, ya que los miembros de la comunidad mantienen en el territorio constantes interrelaciones encaminadas a analizar y a solucionar los problemas que afectan a su propio desarrollo.

Entendemos que la cartografía en la que se desarrolla el conocimiento artístico a puede ser articulada desde tres grandes ámbitos (microcosmos, mesocosmos y macrocosmos) y ocho niveles de desarrollo que de manera sintética presentamos en la siguiente tabla y que pasaremos a describir a continuación.

MICROCOSMOS	Nivel 0	Las prácticas cotidianas y profesionales del arte. [relaciones «cara a cara»: sujeto—objeto—símbolo]
MESOCOSMOS I (niveles gnoseológicos)	Nivel 1	El conocimiento artístico de base.
	Nivel 2	La Teoría del Arte [derivada de la reflexividad artística]
	Nivel 3	Las teorías sobre el arte [filosóficas, históricas, pedagógicas, psicológicas, semióticas, antropológicas, sociológicas, etc.]
	Nivel 4	El conocimiento artístico aplicado
	Nivel 5	Las comunidades disciplinares [Artistas, Críticos, Historiadores, Pedagogos, etc.]
MESOCOSMOS II (niveles sociales)	Nivel 6	Las redes del conocimiento artístico [relaciones intra e inter-comunitarias]
MACROCOSMOS	Nivel 7	El sistema de la ciencia y el conocimiento [Educación, Innovación, Evaluación y Aplicación]

Tabla 1 – Ámbitos de desarrollo del conocimiento artístico. (Elaboración propia).

4.1. El ámbito del conocimiento tácito de las prácticas del arte.

En este ámbito, se desarrolla el que hemos denominado nivel (o grado) cero del conocimiento, un nivel microcósmico que se correspondería con las prácticas cotidianas y profesionales del arte, esto es, aquellas prácticas cognitivas que tienen lugar en la interacción con el objeto artístico, esto es en los procesos de creación y/o expectación. Este nivel cero supone un conocimiento de los rudimentos del arte una exploración básica de sus potencialidades expresivas y representativas, que cabría suponer diferenciables si provinieran del conocimiento lego o del conocimiento profesional del arte.

Este nivel práctico, nos remite en primer lugar al conocimiento lego, vinculado a las prácticas cotidianas de las artes, esto es, a todos aquellos momentos en los que el sujeto se enfrenta con la realidad artística y estética de la relación artística. Todo ello puede informarnos de lo que está pasando por la mente del sujeto en el momento en que se producen dichas interacciones con lo artístico y lo estético. Teorías la mayor parte de las veces implícitas, que nos hablan sobre el nivel de desarrollo estético de los sujetos, de sus expectativas sobre lo artístico y de todo el conjunto de creencias y mitos que le sirven de fundamento.

Por otra parte, el nivel práctico, también nos remite al conocimiento profesional, o conocimiento práctico del oficio, de sus rudimentos de trabajo, formas de operar y de pensar. Una práctica profesional articulada sobre un conocimiento en acción, capaz de solventar los problemas plásticos de trabajo que puedan ir surgiendo y capaz de plantearse nuevos problemas (estéticos y/o artísticos) sobre los que seguir avanzando. Implica el dominio de técnicas y procedimientos específicos, de un marco conceptual adecuado al análisis de los problemas propios de la profesión, al tiempo que acorde al conjunto de normas, principios y valores que rigen su uso social. Al tiempo que todo ello incide en una determinada forma de ser y de actuar, propias del perfil profesional desempeñado. Hablaríamos así de un conocimiento artístico en acción, condicionado por la experiencia artística de sus practicantes y que no busca una trascendencia cognitiva mayor que la de su propia performatividad. En este sentido Jean Lave (1991) nos muestra como el sujeto se define más como una persona actuando, incorporando/compartiendo una perspectiva, prioridades, valores, experiencias previas, un cuerpo operando en un contexto complejo.

El nivel práctico nos enfrenta a dos tipos de conocimiento antagónicos: el conocimiento lego (propio de los aprendices de cualquier campo artístico) vs. al conocimiento experto (de los distintos campos profesionales del arte). Una confrontación que va a determinar todo el desarrollo posterior de la disciplina, sobre todo en el terreno de la transmisión-adquisición de conocimientos. Convendría apuntar aquí que todos nosotros podemos actuar a al vez como expertos en determinados campos artísticos y ser completamente legos (esto es funcionar a partir de intuiciones, teorías implícitas y creencias) en otros.

4.2. El ámbito gnoseológico de la producción discursiva.

Podemos entender el ámbito gnoseológico de la discursividad tal y como lo caracterizara Foucault (1993), es decir como el ámbito de las estructuras textuales referentes a una teoría inaugurada por un autor que abre la posibilidad y las reglas de formación de otros textos.

Estos textos no se caracterizan tanto por ser análogos a esta teoría (corriente o escuela de pensamiento) o a este texto (estilo), sino por plantear diferencias respecto aquella según sea su reactualización, es decir, su reinserción en un dominio de generalización, de aplicación o de transformación novedoso para él.

Los niveles de desarrollo que integramos en este segundo ámbito de producción discursiva son cuatro: el de la producción de conocimiento artístico de base; el de la producción de la reflexividad artística vinculada al conocimiento artístico de base; el de la producción teórica de conocimientos sobre el arte; el de la producción de conocimiento artístico aplicado.

El primer nivel se correspondería con el conocimiento artístico de base: el conocimiento propiciado en los campos disciplinares de la tradición artística; los campos de los lenguajes artísticos integrados y los nuevos campos extra-disciplinares de la experimentación artística y estética contemporánea. Un conocimiento derivado de la exploración de los límites expresivos y representacionales de los diferentes materiales y campos disciplinares de las artes y lo estético. Un conocimiento artístico de base que entendemos toma como ejes claves de su desarrollo un proyecto artístico de fondo y una determinada poética de autor, como orientación epistémica, (Martínez Moro, 2011) a partir de los cuales la exploración desarrollada de su propia metódica y materialidad, así como el conocimiento instrumental y creativo derivado toman sentido.

En este primer nivel de desarrollo del ámbito de producción discursiva las prácticas del arte de la cultura contemporánea se comprenden cada vez más, tal y como lo expresara Bourriaud (2004 y 2006) como un territorio de importación de métodos y conceptos: como una zona de hibridación. El material del arte ya no se compone sólo de objetos, sino también de formaciones de conocimiento, estructuras, procesos, estrategias y percepciones, que también pueden asentarse fuera del sistema del arte. Un corpus metodológico tejido en consonancia con la corriente de desmaterialización de la obra, en sus formas de comunicación, en el carácter estructural de la relación estética. En este marco de producción discursiva, las metódicas artísticas constituyen distintas formas de percibir, hacer y comprender. La generación y circulación de metodologías artísticas no apela a una formación del arte como un sistema conservador, sino a un sistema que condensa y expelle momentos de relacionalidad. Las metodologías artísticas se configuran así como entidades culturales, encarnadas en el lenguaje, los textos, los sonidos, los comportamientos y los modos de conexión entre elementos que comparten, desarrollan e influencian la capacidad de transformación del arte. Sus métodos se recapitulan, se filtran y se vuelven indomables en combinación con otras formas de vida (Fuller, 2009); articulándose así como un proceso vivo en el mundo a través de formas y combinaciones que renuevan su poder de transformación y de visión.

Es definitorio del arte de nuestro tiempo, que ha obtenido su componente práctico a partir de la reflexión artística y, con ello, presenta la reflexión como una condición de la práctica (Maset, 2005). La nueva voluntad de verdad entiende el arte como zona de contacto, poniendo en cuestión y relativizando la noción misma del arte, y de lo artístico, que la mirada plural del espectador nos devuelve. Los objetos puedan no ser necesariamente «arte», pudiéndose referir a ellos como documentos, historia y norma,

inseparables de los mitos y relatos que expresan lecciones morales vigentes, con una fuerza política actual de la que no podemos distanciarnos.

El segundo nivel, se corresponde con el nivel de la reflexividad artística, esto es, el ejercicio autoanalítico que el artista hace con relación a su obra, con sus procesos, sus ideas y resultados. Es el nivel de la Teoría del Arte, esto es la teoría generada por el propio artista, resultado del ejercicio reflexivo que impulsa el acto artístico.

Seguimos aquí el símil del desarrollo de las teorías científicas, cuando nos preguntamos ¿quién produce las teorías científicas? ¿los científicos o los historiadores/filósofos de la ciencia?, la respuesta en este campo parece obvia: las teorías científicas las producen los científicos. Pero que ocurre cuando nos preguntamos ¿quién produce las teorías artísticas? ¿los artistas o los historiadores/filósofos del arte?. Intentar dar respuesta a esta simple cuestión nos sumerge en una genealogía de poder en la que el conocimiento artístico (aquel generado por el acto artístico) parece quedar relegado a un segundo plano, al quedar expresado de manera sesgada tan sólo por el objeto artístico y no por la voz del artista creador. A poco que revisemos la historia del arte veremos que los artistas siempre han estado supeditados al poder del círculo del arte: de los agentes externos que ponen en circulación la obra artística y su consumo cultural. Y lo mismo parece ocurrir con el conocimiento artístico, en el que quizá por tradición y por la comodidad del propio juego artístico, el artista deja que sean los demás los que construyan el conocimiento de su obra. Al fin y al cabo la propia sociedad se ha encargado de separar al artista del científico, asignándole funciones bien diferenciadas a cada uno de ellos: el científico produce verdad y la complejidad del trabajo artístico por la mistificación de su juego, necesita ser revelada por otros agentes (o exégetas) sociales que nos desvelan su misterio.

Entendemos que se empieza a teorizar sobre la práctica artística desde el momento en que se parte de esa práctica; pero hay un momento metodológico en que hacemos énfasis, intencionadamente, ordenadamente en esa reflexión. Es el momento de la reflexividad. Se trata de un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica; es desarrollar la capacidad de pensar con nuestra propia cabeza, de pensar nuestro pensar. El pensar el porqué de las cosas, el porqué del conocer, pero siempre ligado a la práctica de la realidad desde la que se construye y se sitúa: subjetiva, epistemológica y socialmente. Este nivel es el que diferencia la práctica artística cotidiana, entendida como arte, como juego social, institucional (propia de los niveles anteriores), del carácter científico de la práctica artística, entendido como conocimiento, guiado por fines epistémicos y/o cognitivos.

El nivel reflexivo, que a nuestro juicio debiera guiar la producción artística, cuando es entendida como investigación, debe plasmarse además en documentos complementarios (artículos, informes, tesis, etc.) que den cuenta de primera mano e informen a la comunidad científica de los procesos seguidos, las ideas desarrolladas, los aportes, los medios empleados, las estrategias, etc. A fin de divulgar el conocimiento de lo artístico desde el propio acto del crear, y desde las propias ideas del creador/investigador. Abriendo así el juego estético del objeto artístico a un segundo plano de comprensión, en pro de posibilitar la comprensión cognitiva del mismo. Al respecto, Marta Lorente (2000) nos recuerda que ya en la tradición occidental, las artes han tendido a enunciar, a

escribir y a representar verbalmente, su saber peculiar, formando lo que podemos llamar una teoría propia. Actividad de escritura que se ha ido fortaleciendo con el pasar del tiempo a medida que las artes han ido tomando conciencia de su propia disciplina. Las artes, han elaborado desde su puro origen práctico y eficiente un creciente espectro de conocimientos de sí mismas. Un cúmulo de reflexiones que inscriben las fronteras de la actividad artística en el complejo mundo del hombre, pero también de reflexiones y principios que orientan su propia práctica.

El tercer nivel, supone adentrarse en el terreno de lo que tradicionalmente se ha asimilado a la idea de teoría del arte, y que para diferenciarlo del nivel anterior, hemos decidido denominar nivel de las Teorías sobre el arte. Esto es, teorías derivadas de investigaciones filosóficas, históricas, pedagógicas, psicológicas, semióticas, antropológicas, sociológicas... de las artes. Nos referiremos aquí a la aproximación multidisciplinar que las Ciencias Sociales y Humanas hacen en torno al hecho y al acto artístico, al tomarlos como objetos de estudio desde los instrumentos metodológicos y epistemológicos de sus disciplinas de origen (filosofía, historia, pedagogía, psicología, etc.). El resultado aproximaciones descriptivas (analíticas) e interpretativas de corte filosófico, histórico, psicológico, sociológico, económico entre otras, y alguna vez también descriptivo-normativas, como en el caso de las disciplinas pedagógicas o didácticas.

Conviene apuntar aquí, que un conocimiento pleno de lo artístico se obtiene al unificar las teorías derivadas del nivel dos anterior y del presente nivel tres, permitiéndonos así obtener una visión global y altamente comprensiva del marco disciplinar de las artes.

El cuarto nivel, nos remitiría al conocimiento artístico aplicado, esto es a aquel conocimiento disciplinar que se pone en práctica para resolver problemas objetuales-ambientales, sociales o personales. Sería ese campo de intersección disciplinar en el que el conocimiento de base de las disciplinas artísticas (su forma de conceptualizar, operar, valorar, etc.) se aplica a otros campos no necesariamente artísticos: p. ej. la restauración y conservación de patrimonio; el diseño de objetos cotidianos, de ambientes y entornos urbanos, de prendas, etc.; el desarrollo de entornos audiovisuales o intermedia; la comunicación visual; la aplicación al campo de las tecnologías sociales: terapéuticas o educativas, etc.

Los cuatro niveles que acabamos de describir se podrían agrupar bajo el epígrafe genérico de niveles gnoseológicos del conocimiento artístico, esto es, aquellos niveles que nos informan de las construcciones cognitivas y los fines epistémicos que hay o puede haber detrás de toda producción discursiva, así como del tipo de representaciones sobre las que se construye. Supone adentrarnos en el terreno de las representaciones con valor para la comunidad de conocimiento en las que se insertan las diferentes disciplinas artísticas, su relevancia y pertinencia actual.

4.3. Los ámbitos (meso y macro) sociales de la circulación y el consumo.

Por otra parte, los tres niveles que vamos a describir brevemente a continuación se podrían agrupar bajo el epígrafe genérico de niveles sociales del conocimiento artístico, y en ellos se hace referencia a las formas y los procesos de relación social que permiten poner en circulación y validar el conocimiento generado, por los diferentes campos disciplinares

del arte. Así el quinto nivel, nos remite a las propias comunidades disciplinares, con sus estructuras organizativas internas y sus formas de seleccionar y validar el conocimiento generado.

En el marco de las comunidades disciplinares de las artes cuatro parecen ser las comunidades que tienen un vínculo más directo con la producción y la divulgación del conocimiento artístico: las comunidades de artistas, de críticos de arte, de historiadores de arte y de educadores de arte; cada una de las cuales se encarga de validar a su manera la producción de nuevo conocimiento: a través de nuevas formas de creación-acción, legitimadas por la propia comunidad de artistas; a través de la creación de juicios y orientaciones de opinión, en el marco de la comprensión y el consumo artístico y cultural, en el caso de la crítica artística; a través del reconocimiento histórico de determinados hitos artísticos y la exclusión u olvido de otros, legitimando así la preponderancia de determinados cánones en la comprensión histórica del hecho artístico, en el caso de las comunidades de historiadores del arte; y a través de la transmisión de determinadas prácticas artísticas y la exclusión de otras, por parte de las diferentes comunidades pedagógicas que configuran los distintos niveles educativos.

Como vemos las instituciones encargadas de legitimar el conocimiento artístico, se configuran como centros de poder hegemónico de lo que se debe o no se debe considerar arte, de lo que se debe o no se debe consumir como arte, de lo que se puede considerar relevante o no desde el punto de vista histórico y/o patrimonial, o de lo que se debe o no se debe transmitir en las instituciones escolares. Las disciplinas artísticas se configuran así como articuladoras de discursos socio-históricamente situados que debemos de comprender si realmente queremos emanciparnos y emancipar a nuestro alumnado de las miradas canónicas, ancladas en tradiciones disciplinares, pocas veces cuestionadas, que se limitan a reproducir determinados órdenes de realidad (artística), y que pocas veces arriesgan a adentrarse en las nuevas derivas del conocimiento artístico actual.

Nos adentramos así en el sexto nivel, que nos remite a las redes del conocimiento artístico, o lo que es lo mismo, a los flujos del conocimiento en el seno de las relaciones intracomunitarias e intercomunitarias. Esto es ¿cuáles son las redes o flujos comunicacionales (de información/transmisión) que los artistas usan para construir su conocimiento? ¿y las redes o flujos de la crítica de arte? ¿y las de la historia del arte? ¿o las de la pedagogía del arte?, cada una de las comunidades que acabamos de mencionar tienen sus propias prácticas discursivas, construidas socio-históricamente que propician los cierres disciplinares entre estos cuatro grandes grupos, ¿sabemos cuáles son y cómo funcionan estas prácticas discursivas que hacen que las disciplinas se cierren sobre sí mismas?. Aunque dentro de los cuatro grandes grupos también existen a su vez distintos cierres debidos a las micro-especializaciones disciplinares, que hacen que dentro de cada campo disciplinario a su vez hayan divisiones por campos de especialización.

En la Tabla 2 presentamos a modo de ejemplo un esbozo de lo que pueden ser estos microcampos disciplinares en el terreno de las comunidades de artistas; que básicamente se pueden articular en torno a tres ejes de especialización: la especialización teórica, articulada generalmente en torno a problemas básicos de la creación artística, que exceden en cierta medida los límites de una disciplina específica, articulándose

como campos transdisciplinares del saber. Por otro lado tendríamos subdisciplinas de especialización técnica o metodológica, articuladas en torno a las diferentes formas de proceder y enfrentar la realidad de las disciplinas artísticas. Y por último subdisciplinas de especialización temática, articuladas en torno a marcos temáticos de interés que pueden rebasar el campo de especialización de las propias artes adentrándose en temáticas de índole social o medioambiental: p. ej. multiculturalismo, identidad, género, ecología, ciberculturas, activismo, etc.

Disciplinas de especialización TEÓRICA	Disciplinas teóricas sobre el arte	(Historia, Estética, Crítica, Filosofía, Sociología, Psicología, Pedagogía, Antropología, Semiótica, etc.) del arte y la visualidad
	Disciplinas teóricas de la práctica artística	Composición, T ^a de la imagen, T ^a de la creatividad, T ^a del color, T ^a de la forma, T ^a de la acción, T ^a cinematográfica, T ^a audiovisual, T ^a del diseño, Narrativa visual, Publicidad, etc.
Disciplinas de especialización TÉCNICA o METODOLÓGICA	Dibujo (artístico, analítico, técnico, experimental, animado, del movimiento, científico, narrativo, ilustración, cómic, etc.), Pintura (al óleo, al temple, acrílica, acuarela, encaustica, mural, etc.), Escultura (en piedra, en madera, en metal, fundición, mural, instalación, etc.) Artes gráficas (grabado calcográfico, huecograbado, xilografía, serigrafía, etc.), Fotografía (en blanco y negro, a color, digital, fotomontaje, etc.) Videografía (documental, experimental, videoinstalación) Infografía y arte digital Diseño (gráfico, de moda, objetual, ambiental, industrial, publicitario, etc.), Artes de acción (performance, polipoesia, arte postal, videodanza, etc), Restauración y conservación (pictórica, escultórica, gráfica, fotográfica, arqueológica, etc),	
Disciplinas de especialización TEMÁTICA	Paisaje, Retrato, Bodegón, Desnudo, Cubismo, Expresionismos, Abstracción, Nuevos realismos, Arte conceptual, Minimalismo, Arte ecológico, Ciberarte, Arte postcolonial, Expresión gráfica en la ingeniería y la arquitectura, etc.	

Tabla 2 – Subcampos de especialización del conocimiento artístico y visual. (Elaboración propia).

Por otra parte, y dentro de este sexto nivel de análisis, sabemos cómo se producen las relaciones intercomunitarias, los flujos comunicacionales entre los cuatro grupos comunitarios: Artistas vs. Historiadores vs. Críticos vs. Educadores. ¿Conocemos los procesos de interfluencia entre dichas comunidades? ¿Estas relaciones supeditan unas comunidades a otras? ¿qué mirada del conocimiento artístico se desprende si tomamos en consideración el potencial interdiscursivo de estas cuatro comunidades de conocimiento? Volveremos sobre estas cuestiones más adelante cuando abordemos los niveles del análisis discursivo de las disciplinas artísticas.

Una última puntuación dentro de este nivel, tiene que ver con la dinámica de las propias redes o flujos comunicacionales en lo que a la difusión del conocimiento se refiere y que Tony Becher (2001) ha clasificado en dos grupos dependiendo de los niveles y de las propias dinámicas de flujo: redes urbanas y redes rurales. Las redes urbanas remiten a dinámicas de flujo cambiantes, abiertas a la novedad, de alto nivel de interinfluencia y siempre actuales, vanguardistas. Por su parte las redes rurales nos remiten a dinámicas de flujo mucho más aisladas, lentas por tanto al cambio, ancladas en la tradición y con mucha menos capacidad de interinfluencia en la transformación del conocimiento. Comprender la dinámica de flujo sobre la que se asienta la socialización del conocimiento artístico se presenta así como otro de los puntos sobre el que una educación artística que pretenda adentrar a su alumnado en el complejo campo del conocimiento artístico debe enfrentarse, si no pretende formar agentes reproductores del sistema artístico, sino agentes críticos, capaces de producir y transformar el conocimiento dentro de dicho sistema.

Y por último nos adentraríamos en el séptimo nivel, o nivel macrocósmico, en el que el sistema del conocimiento artístico se inserta de lleno en el sistema de la ciencia, la tecnología y el conocimiento, con sus correspondientes instituciones sociales y mecanismos de desarrollo social: la educación, la innovación, la evaluación y la aplicación. Todo conocimiento científico para poder perpetuarse necesita transmitirse y es aquí donde aparece la primera institución social que da sentido a dicha perpetuación, las instituciones educativas, fundamentalmente las de nivel superior, y como progresiva reproducción de estas estructuras de conocimientos, las correspondientes a los niveles educativos inferiores en las que el conocimiento disciplinar va diluyéndose poco a poco hasta llegar a la educación de infantil, en la que las categorías disciplinares como tal tienden a no existir. De ahí que debamos entender como clave para comprender el marco disciplinar del conocimiento artístico, el papel que desempeñan sus instituciones de formación, sus instituciones educativas en la producción/reproducción de conocimiento y saberes.

La innovación en el campo científico, nos remite a esa necesidad constante que tiene la ciencia de evolucionar, de progresar en su propio conocer, de superar niveles de conocimiento ya caducos y de realizar nuevos aportes que permitan tener una visión actualizada del conocimiento. Configurando así la base del progreso científico. Toda reflexión sobre la innovación se sitúa paradójicamente dentro de una tradición. La dependencia que el arte tiene de un logos comunitario significa que en ningún momento se puede olvidar de su pasado ni prescindir de su futuro (vid. Clignet, 1985). La reflexión de los artistas sobre el arte siempre ha estado acompañada de una reflexión sobre la relación del arte con otras disciplinas, sobre los cambios que afectaban directamente sus objetos, sobre sus propios límites. En este sentido, toda praxis artística siempre será histórica, es decir, consciente de estar observando un mundo cuya evolución la condenaba también a ella al movimiento.

La renovación del arte ha pasado continuamente por la crítica de las obras existentes y la revisión incesante de su teoría, cualesquiera que fueran los conflictos engendrados por esa tradición «revisionista». De ahí que el estudio del arte no sea sólo un ejercicio genealógico, ni sólo pura erudición; es ante todo un ejercicio de conocimiento de su

historia y su reactualización (Zolberg, 2002). Conviene recordar aquí que el conocimiento artístico no funciona según la lógica del conocimiento caduco, propio de las ciencias duras, sino según la lógica del conocimiento acumulado (la lógica del stock) (vid. Lamo, González y Torres, 1994). Por tanto, la relación del arte con su pasado no es la de la verdad con sus errores. A diferencia de la ciencia, para la que el pasado no representa sino un momento en su desarrollo, pero no de su madurez ni de su verdad. En el arte su madurez y su verdad vienen dados por su pasado, su presente y su futuro. Por eso, si para la ciencia el pasado podría ser considerado como una historia de los errores, ya que lo que del pasado no es error pertenece al presente, en el campo de lo artístico el pasado es verdaderamente pasado, porque su sentido pertenece esencialmente a su comunidad; pero a la vez es verdaderamente presente, porque nos interpela en cuanto arte, en la medida en que representa un logos aceptado por la comunidad en su día.

En el arte cada vez hay más conocimiento que no caduca, la historia del arte da buena cuenta de ello. Conocimiento que queda latente para ser reutilizado, revisitado en cualquier momento, según la positividad del momento. En este sentido no debemos de olvidar que lo que si cambia, y aquí es donde radica su parecido con la ciencia, es en la positividad del momento, definida por la idea de paradigma, no debiendo olvidar que en la actualidad el paradigma de la poiesis, propio de la mirada histórico-positivista al arte (mirada formalista), ha ido dejando paso al paradigma de la praxis, paradigma como su nombre indica de corte práxico (o experiencial, si se quiere) y por tanto socio-históricamente situado (Martínez Moro, 2011; Maset, 2005). Por tanto hablar de innovación supone saber asumir los cambios en los regímenes estéticos, en el hacer, en el actuar, en el valorar, etc. que bajo este nuevo paradigma, se están produciendo al revisitar el conocimiento artístico acumulado. Obviar esta cuestión es obviar los avances actuales en el campo del conocimiento, y por tanto obviar la innovación en un campo disciplinar como es el artístico.

La evaluación nos remite a los procesos de validación a los que se somete la producción científica, de cara a estudiar su impacto en la comunidad científica, su relevancia social y su pertinencia en la actualidad. En este sentido debemos apuntar que el conocimiento artístico, en tanto conocimiento científico, es raramente sometido a validación, tan sólo lo son los productos del acto profesional: los artefactos artísticos resultantes, que a partir de su impacto en el mercado artístico, en su puesta en valor por parte de la crítica, en su reconocimiento histórico actual, a través de su consumo cultural, nos da algunas pistas de la relevancia social que el arte puede tener y de su pertinencia actual para el círculo del arte (vid. Dickie, 2005; Reguera, 2005, 2006 y 2007). Aunque aún deja mucho que desear su tratamiento educativo, y la propia formación de sus consumidores.

En este punto tenemos mucho que aprender de la crítica artística como marco disciplinar desde el que actuar, ámbito mucho más próximo al de la educación del que se pudiera pensar. Entendiendo la crítica como un instrumento clave en el desarrollo del pensamiento reflexivo, de toda la comunidad artística, formada y en formación, así como la única vía desde la que poder articular cualquier tipo de evaluación, capaz de enfrentar el conocimiento artístico como producción. Una crítica que insistimos debe atravesar a

toda la comunidad artística en sus distintos ámbitos de producción: artística, histórica, crítica y educativa.

Y por último la aplicación del conocimiento científico nos remite a aquellos campos disciplinares de ciencia aplicada (ingenierías básicamente) para los cuales las investigaciones de base resultan útiles de cara a solventar problemas sociales, personales o ambientales. Que en el caso del conocimiento artístico, tendría su aplicación en el desarrollo de los diferentes campos del diseño, de la restauración y conservación del patrimonio, de las ingenierías de materiales y/o informáticas, o de las tecnologías sociales: comunitarias, educativas y terapéuticas.

5. El análisis reflexivo del sistema existencial del conocimiento artístico.

El análisis reflexivo es el trabajo mediante el cual toda empresa científica se toma a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para comprenderse y controlarse. La reflexividad exige una comprensión de la naturaleza del habitus y de los constreñimientos de la cultura que se investiga. La persona que investiga debe hacerse así misma sabedora de su posición en la investigación que está describiendo. Desarrollando métodos que sean al mismo tiempo sistemáticos y rigurosamente auto-críticos (vid. Bourdieu, 2003; Shön, 1998). El conocimiento reflexivo surge de la capacidad que tienen los observadores de observarse y observar a otros observadores y observaciones y ajustarse a puntos comunes de observación. Sobre tales complementariedades se construye y sistematiza la realidad (Berger y Luckmann, 1968). Es en esa búsqueda de sentido, juego complejo de apelaciones y de respuestas, donde la investigación artística debe encontrar sus nuevos objetos de reflexión, transitando así de una perspectiva instrumental de la investigación, a una conciencia de la misma como representación, lugar de encuentro y relacionalidad.

Al hilo de las ideas expuestas en el apartado anterior, podemos sintetizar en tres los ámbitos de articulación del análisis reflexivo en el marco del conocimiento artístico: un ámbito práctico, un ámbito discursivo (o teórico) y un ámbito social.

5.1. El ámbito de la práctica artística.

En el desarrollo práctico de la investigación artística se integran diversos tipos de saberes: disciplinares, profesionales y experienciales, por esta razón, el saber investigador está constituido tanto por los conocimientos científicos como por el saber tácito ligado al habitus profesional y la experiencia. En la práctica la persona investigadora mantiene diferentes tipos de relación con estos saberes. Con los saberes disciplinares y profesionales mantienen una “relación de exterioridad” o de alienación porque ya los recibe determinados en su contenido y forma. En esta situación, los investigadores se tornan meros transmisores o ejecutores de saberes producidos por otros especialistas del campo, estableciéndose con éstos una relación de alienación”. No obstante, con los saberes de la experiencia, la persona que investiga mantiene una “relación de interioridad”. A través de los saberes de la experiencia, los investigadores se apropián de los saberes disciplinares y profesionales. Cuando estos saberes calan en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano los asimila, englobándolos en propia estructura. El saber de la experiencia puede integrar esos saberes anteriores sólo después de que han sido sometidos a la práctica y convalidados por ella.

Si algo queda claro en el nivel práctico de la investigación artística es que nos relacionamos con el entorno a través de experiencias activas que nos involucran, coparticipativamente, convirtiéndonos en observadores con observaciones. Así la investigación deja de concebirse en tanto reproducción de la realidad, sino como resultado de una actividad objetivante y constructiva dependiente de las perspectivas de un observador.

A nivel práctico la investigación artística se configura como un proceso de indagación “naturalista” que se construye desde tres supuestos básicos: la naturaleza múltiple e interrelacionada de la realidad, la naturaleza transaccional de la relación investigador-objeto, y la naturaleza expresivo-interpretativa de sus enunciados normativos. En la investigación artística nuestra comprensión del mundo proviene de los principios que utilizamos para producirla. La lógica de la autorreferencialidad se abre paso desde el constructivismo desontologizando la misma noción de realidad. Un proceso este, de corte introspectivo, guiado por valores heurísticos, por necesidades de orden personal, y por una gran variedad de creencias o generalizaciones que el investigador-artista mantiene para sí como verdaderas.

Dar cuenta de la lógica de la autorreferencialidad presente en los actos de la creación/investigación artística es el desafío al que se enfrenta el análisis reflexivo en este primer nivel de análisis.

5.2. El ámbito de la producción discursiva.

La articulación discursiva implica entender el conocimiento artístico como un conjunto de prácticas «reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dadas, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1991: 153s). Las prácticas discursivas del conocer artístico, vendrían determinadas así, por el conjunto de reglas que han condicionado las prácticas del arte hasta nuestros días, y por la forma particular de confluencia que adoptan en el momento actual.

El nivel discursivo implica atender a las formaciones discursivas del conocimiento artístico, esto es, las formaciones regulares con las que se van encontrando las prácticas discursivas en su propio desarrollo evolutivo. Foucault (2002) nos plantea así cuatro tipologías formativas presentes en la evolución genealógica de todo discurso: formación modalidades enunciativas, formación de objetos, formación de estrategias y formación de conceptos.

La formación de modalidades enunciativas, nos remite a un espacio en el que necesariamente debemos de reconocer que quienes hablan son los sujetos (creadores, curadores, espectadores, críticos, etc.), como figuras estatutariamente reconocidas, condensando la unidad del enunciado, en la posición que ocupan en el conjunto de relaciones sociales (roles profesionales y sociales).

La formación de objetos, nos abre a todo un espacio articulado de relaciones posibles: relaciones primarias (con la realidad plástica y estética de las obras), relaciones secundarias (reflexivas, del espectador) y a las relaciones propiamente discursivas (del creador/autor). El problema de fondo: ¿cómo relacionar los discursos artísticos con la

realidad plástica y la reflexividad?

La formación de estrategias, viene determinada por la función que debe ejercer el discurso estudiado (elecciones teóricas realmente efectuadas) en un campo de prácticas no discursivas (sociales). Las estrategias en el campo del conocimiento artístico práctico nos remiten a aquellas cuestiones operativas de exhibición y puesta en relación con el público de sus obras que el artista ha proyectado.

La formación de conceptos, se constituye a partir de las relaciones que se vivifican en la órbita del discurso a un extraño nivel “preconceptual”. Abandonando toda correlación a un sujeto fundante, así como toda relación con las prácticas no discursivas. En el caso del conocimiento artístico, nos remite a todo aquel conjunto de términos y conceptos que permiten a los especialistas en arte ver, analizar, categorizar, juzgar y valorar las propuestas prácticas y formales del conocimiento artístico.

Y por último estudiar el ámbito de articulación discursiva, implica comprender los procedimientos o ejercicios de poder ejercidos sobre el discurso. Ejercicios de poder que Foucault sintetiza en tres procedimientos claves de: exclusión, delimitación y control.

Los procedimientos de exclusión, nos remiten a aquellos ejercicios de poder externos a los discursos disciplinares: a aquello que está prohibido por no considerarse propio de la ortodoxia disciplinar, o por considerarse separado o ajeno al campo disciplinar, o bien por ajarse de la voluntad de verdad del campo, esto es, de los métodos de investigación que considera propios.

Los procedimientos de delimitación, por su parte nos remiten a aquellos ejercicios de poder internos a los discursos disciplinares: tipologías y formas de comentar, autores claves y referencias disciplinares al uso.

Y los procedimientos de control, por último determinan las condiciones de uso del discurso: las sociedades de discursos (Sociedades Internacionales y Nacionales, instituciones de investigación de referencia, congresos y eventos científicos, etc.), las doctrinas y la adecuación social del discurso.

Los procesos de formación discursiva y los procedimientos de poder ejercidos desde las distintas prácticas disciplinares de las artes y la investigación artística, se configuran como los objetos del análisis reflexivo de este segundo ámbito.

5.3. El ámbito social (institucional) de la producción del conocimiento.

El ámbito social de articulación del conocimiento artístico, nos remite a las instituciones del arte y las redes de la comunicación artística. Lo que desde la teoría institucional del arte se ha denominado el mundo del arte (Dickie, 2005; Reguera, 2007), y que a grandes rasgos toma como base a la comunidad de artistas y se extiende al mundo social a través del mercado, la crítica, el comisariado, las bienales y las ferias de arte y los procesos de la patrimonialización artística.

A nivel social convendría considerar además el papel desempeñado por las redes informativas y las instituciones de la comunicación social: prensa, radio, televisión, internet, en lo que a la difusión y puesta en circulación y valor del conocimiento artístico se refiere. Y en conjunción con los medios de comunicación social, convendría prestar

una atención especial al papel que están desempeñando en la transmisión-adquisición del conocimiento artístico las instituciones educativas en sus diferentes niveles y ámbitos educativos.

Y por último dentro del nivel social de articulación, convendría tomar en consideración también las redes de la acción política y los movimientos sociales, a través de los cuales el arte y el conocimiento artístico está conociendo nuevas vías de difusión social.

Las grandes mutaciones científicas quizá puedan a veces leerse como consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de nuevas formas de la voluntad de verdad. Una voluntad de verdad, apoyada y acompañada por una base institucional: prácticas pedagógicas, sistemas de edición, bibliotecas, sociedades de sabios, etc. Pero reforzada, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido. Esta voluntad de verdad, tiende a ejercer sobre los otros discursos, una especie de presión y de poder de coacción.

En consecuencia la revisión analítica de las instituciones de producción del conocimiento artístico, supone resituar el saber artístico en un nuevo entramado necesariamente interdisciplinar (Fuller, 2009; Morin, 1984 y 2002; Wagensberg, 2014), desde el que pensar la relevancia y la pertinencia actual del conocimiento artístico (Reguera, 2005 y 2006).

Nivel práctico	Conocimiento lego, vinculado a las prácticas cotidianas de la visualidad.
	Conocimiento profesional, vinculado al conocimiento práctico del oficio.
Nivel discursivo	Implica entender el conocimiento artístico como un conjunto de prácticas discursivas.
	<u>Implica</u> atender a las formaciones discursivas del conocimiento artístico y visual.
	Implica comprender los procedimientos o ejercicios de poder sobre el discurso.
Nivel social	Instituciones del arte y las redes de la comunicación artística.
	Redes informativas y las instituciones de la comunicación social.
	Entornos e instituciones educativas.
	Redes de la acción política y los movimientos sociales.

Tabla 3 – Elementos que componen los niveles el análisis reflexivo. (Elaboración propia).

6. Conclusiones

Analizar de manera sistémica las formas de articulación anteriormente esbozadas, supone dar un paso hacia los debates del análisis social que actualmente se definen desde una mirada crítica y reflexiva del conocimiento, de cara a esbozar las variables que a nuestro juicio se debieran considerar en una gestión integral e interdisciplinar de la formación del conocimiento en el campo de la investigación artística.

Entendemos que una adecuada gestión integral e interdisciplinar de la formación del conocimiento en la investigación artística solo será posible si en su proceso de construcción atendemos a las seis ideas siguientes:

1.- Se pasa por un ejercicio de reflexividad disciplinar, bastante exhaustivo, que cuestione en primer lugar la naturaleza gnoseológica de las áreas de conocimiento de procedencia, y en segundo lugar los vínculos que las unen con el marco global de la investigación artística. Dando luz así, a la positividad y al a priori histórico de las disciplinas académicas que nos definen.

2.- La autoreflexividad disciplinar, anterior, debería tomar en consideración como se constituyen las formaciones discursivas (la formación de objetos, de modalidades enunciativas, de conceptos y de estrategias) y los procedimientos o ejercicios de poder sobre el discurso (procedimientos de exclusión, de delimitación y de control) de los campos objeto de autoanálisis.

3.- El ejercicio autorreflexivo, que en su génesis, podría tomar la forma de un ejercicio individualista, se debiera culminar en un contexto de cooperación interdisciplinaria, que suponga un cambio en nuestra posición como sujetos y, por tanto, el comienzo de la modificación de nuestro habitus.

4.- El trabajo colectivo, en contextos de cooperación investigativa, que toda acción interdisciplinaria demanda, debiera dar pie a la confrontación comparada de diferentes prácticas discursivas, a fin de atravesar las fronteras entre disciplinas y comprender mejor los procesos de conflicto y apropiación discursiva de las mismas.

5.- Vemos como necesario hacer de este ejercicio reflexivo un proceso sin fin, sobre el cual se puedan ir construyendo el conocimiento de la investigación artística, como práctica discursiva. Sin que ello signifique disolver la especificidad de cada disciplina.

6.- El fin último de todo este proceso debe ser: el conocimiento de nuestras potencialidades y limitaciones disciplinares, de cara a tener puntos de referencia sobre los que construir nuestras subjetividades como intelectuales comprometidos, y dar sentido a nuestras acciones, como investigadores y agentes críticos del cambio social.

Este esfuerzo trae aparejado necesariamente la revisión de formas de aplicación del campo teórico de Foucault (vid. Castilla, ; Vázquez, 2021), lo que no es otra cosa que poner sobre la mesa empleos más o menos polémicos, no en virtud de una ortodoxia, sino más bien, en virtud de una representación no engañosa y descontextualizada de las herramientas del pensamiento foucaultiano, de manera que nos permita desenmarañar los condicionantes internos (vinculados a la reflexividad discursiva de nuestras áreas de conocimiento), estructurales (propios de las culturas organizativas de las comunidades de investigación de las que formamos parte) e idiosincrásicos (ligados al proceso de construcción de nuestras subjetividades como investigadores), condicionantes que operan, y que han operado, en la organización disciplinar de las tribus y territorios del conocimiento artístico que habitamos.

Referencias

- Aguirre, Imanol (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En, El acceso al patrimonio cultural. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 67-118.
- Álvarez, Juan R. (1998). La filosofía de la ciencia ‘entre’ la epistemología y los estudios (socio)culturales. En P. Martínez (ed.), Filosofía actual de la ciencia. Málaga: Universidad de Málaga, pp.59-79.
- Becher, Tony (2001). Tribus y territorios académicos. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1983). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Bloor, David (1998). Conocimiento e imaginario social. Barcelona: Gedisa.
- Bourriaud, Nicolas (2004). Postproducción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bourriaud, Nicolas (2006). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bourdieu, Pierre (2002a). Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama (3^a ed.).
- Bourdieu, Pierre (2002b). Razones prácticas. Barcelona: Anagrama (3^a ed.).
- Bourdieu, Pierre (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.
- Bueno, Gustavo (1996). ¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial. Oviedo: Pentalfa.
- Castilla, José Luis (1999). Análisis del poder en Michel Foucault. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Clignet, Rémi (1985). The Structure of Artistic Revolutions. Filadelfia: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512801354>

- Darras, Bernard (2008). Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. En I. Aguirre (ed.), *El acceso al patrimonio cultural*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 119-164.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dickie, George (2005). *El círculo del arte*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI (15^a ed.).
- Foucault, Michel (1993). ¿Qué es un autor? *Creación. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 9, pp. 42-68.
- Foucault, Michel (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula-Tusquets Editores (2^a ed.).
- Fuller, Matthew (2009). Metodologías artísticas en la ecología de los medios. *Artnodes*, 9, 51-59.
- Gau, Sabina (2003). *El proceso de creación artística: diálogo con lo inefable*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Heinich, Nathalie (2017). *El paradigma del arte contemporáneo*. Madrid: Casimiro Libros.
- Hobsbawm, Eric (2000). La izquierda y la política de identidad. *New Left Review*, 0, pp. 177-119.
- Kluckhohn, Clyde (1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. En T. Parsons y E.A. Shils (eds.), *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz, 435-471.
- Lamo, Emilio; González, J.M. y Torres, Cristóbal (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Llorente-Díaz, Marta (2000). *El saber de la arquitectura y de las artes: la formación de un ámbito de conocimiento desde la Antigüedad hasta el siglo XVII*. Barcelona: Universidad Politécnica de Barcelona.
- Martínez Moro, Juan (2011). *Crítica de la razón plástica*. Gijón: Trea.
- Maset, Pierangelo (2005). *Pedagogía del arte como forma práctica del arte*. En C. L. Beltrán (ed.) *Educación como mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Salamanca: Artdidaktion, Universidad de Salamanca y Junta de Castilla León, pp.56-66.
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión (5^a reimpresión).
- Reguera, Galder (2005). El arte como significado político, no metafísico. *Lápiz. Revista Internacional de Arte*, 210/211, 171-185.

- Reguera, Galder (2006). La pertinencia de las obras. Lápiz. Revista Internacional de Arte, 223, 42-57.
- Reguera, Galder (2007). ¿Cuándo una obra deja de ser arte?. Lápiz. Revista Internacional de Arte, 234, 40-55.
- Santos, B. de Sousa (2019). El fin del imperio cognitivo. Madrid: Trotta.
- Schön, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- Shusterman, Richard (2003). Estética pragmatista. Barcelona: Idea-Books.
- Vázquez, Francisco (2021). Cómo hacer cosas con Foucault. Madrid: Dado.
- Wagensber, Jorge (2014). El pensador intruso. Barcelona: Tusquets.
- Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Barcelona: Paidós.
- Zolberg, Vera (2002). Sociología de las artes. Madrid: Fundación autor.