



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
MINISTERIO DE INNOVACIÓN Y CULTURA

ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

CURSO INTRODUCTORIO

Profesorado de Artes Visuales

CICLO LECTIVO 2017



**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

PROFESORADO EN ARTES VISUALES con ORIENTACIÓN EN PRODUCCIÓN			
CRONOGRAMA- TURNO MAÑANA			
CAMPOS	Fechas	Horario	
INFORMACIÓN GENERAL TRAYECTORIA ESTUDIANTIL	21/02/2017	8 a 11 hs	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	22/02/2017	8 a 11 hs	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	23/02/2017	8 a 11 hs	
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	24/02/2017	8 a 11 hs	

PROFESORADO EN ARTES VISUALES con ORIENTACIÓN EN PRODUCCIÓN			
CRONOGRAMA- TURNO NOCHE			
CAMPOS	Fechas	Horario	
INFORMACIÓN GENERAL TRAYECTORIA ESTUDIANTIL	21/02/2017	19 a 22 hs	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	22/02/2017	19 a 22 hs	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	23/02/2017	19 a 22 hs	
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	24/02/2017	19 a 22 hs	



CURSO INTRODUCTORIO. CICLO LECTIVO 2017 PROFESORADO DE ARTES VISUALES

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Síntesis de la actividad

Las instancias de realización de los cursos propedéuticos permiten, a los alumnos que inician sus recorridos en el nivel superior, tener una aproximación a la dinámica institucional del mismo. Conociendo aspectos, espacios y estilos que le son propios.

En referencia al campo de la formación general pedagógica ésta posibilita, al alumnado que ha seleccionado el profesorado en Artes Visuales poder iniciar la reflexión sobre la formación docente. Invita a pensar trascendiendo la elección disciplinar que han realizado pero también desde la disciplina.

Consideramos que la formación profesional docente implica un trabajo crítico y comprensivo que comienza en el temprano recorrido de ingreso a la institución formadora. Este espacio plantea la importancia que la construcción profesional implica y requiere en la formación de sujetos comprometidos con los escenarios educativos en los cuales deberán desarrollarse desde su área de especificidad y donde el eje "autoridad profesional docente", hoy entra en crisis y cobra gran importancia como espacio de debate ya que ocupa la centralidad de la tarea en una carrera de profesorado. En este campo nos formamos para ser actores protagonistas involucrados en el proceso educativo; percibiendo contextos concretos y procurando respetar las diversidades.

Este espacio tiene como objetivo abordar la formación de los futuros docentes sobre el conocimiento profesional; para atender a la enseñanza de los contenidos del Área Artística (Plástica) en nivel inicial, primaria y secundaria y dilucidar como se construyen los saberes: pedagógicos-didáctico, culturales, sociales, disciplinares y experimentales.

Metodología

Como dinámica de trabajo se ha seleccionado la **modalidad de taller** para la organización y desarrollo de los dos encuentros correspondientes a la instancia de cursos propedéuticos.

Esta modalidad se centra en la posibilidad de aprovechamiento tanto del potencial individual como grupal de los sujetos que participan de los encuentros. Se guiará los trabajos hacia:

- La recuperación de experiencias a través del conocimientos de las representaciones que poseen los alumnos: Dramatización
- Interpretación, análisis y reflexión de la experiencia práctica a través de la bibliografía seleccionada.

Actividades

-Docentes:

- Promoverá el diálogo como disparador.
- Incentivará a la confrontación de ideas
- Intentará sociabilizar, compartir y que se expresen los grupos
- Se provocará el conflicto cognitivo a través de la/s actividad/es

-Alumnos:

- El alumno se encontrará con pares desconocidos y por conocer.
- Analizará intuitivamente su futura carrera docente.



**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

- Ante la actividad propuesta sociabilizarán, reflexionarán y expondrán en grupos o individualmente sus vivencias personales transcurridas en la etapa escolar y comentarán sobre el material recibido.
- Se evaluará conjuntamente con el docente toda la experiencia teniendo en cuenta la incidencia de la actividad, la percepción y exteriorización y la participación en la actividad presentada.

Bibliografía obligatoria

- Santos Guerra. M A. (2009) "Enseñar o el oficio de aprender" HomoSapiens Rosario.
- Barbosa, Ana Mae, "La reconstrucción social del arte". Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/.../ProspectsPdf/124s/bars.pdf
- Barbosa, Ana Mae, "Arte, Educación y Cultura". Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>

Bibliografía complementaria

- Meirieu, Philippe. (2013). "*La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*". Conferencia del 30 de octubre de 2013 en Buenos Aires. Ministerio de Educación de la República Argentina. Consultar: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626>
- Larrosa, Jorge, Skliar, Carlos. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens/FLACSO, Colección. "Pensar la educación". Buenos Aires. Consultar el Prólogo en: http://educacionbeta.flacso.org.ar/educacion/documentos/Experiencia_alteridad_fraq.pdf

Materiales Plásticos: (traer el alumno/a)

- Papel y lápiz para anotar

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Síntesis de la actividad

En los Talleres Integrados de Artes Visuales convergen las disciplinas que componen la especificidad de las Artes Visuales: Dibujo, Grabado y Pintura en el área del plano, y Escultura y Cerámica en el área del espacio, con sus problemas comunes y la definición de sus recortes epistemológicos, pero convocando igualmente a la acción vinculante entre sí.

Podríamos pensar el arte actual como un fenómeno estético de indudable concatenación con la realidad del mundo: el globalizado, con sus pesares y logros, y el simbólico, el construido por la singular mirada del artista de este tiempo. La comprensión del sentido al que apunta la constitución de los significados abarca el saber reflexivo y crítico sobre lo "que se dice" y "como se dice" tratado desde la praxis de taller por la que debe transitar el futuro profesor de Artes Visuales. Será de fundamental importancia la construcción de una mirada sensible hacia las producciones artísticas, teniendo en cuenta la maduración estética y perceptiva, el conocimiento vivencial del complejo proceso de materialización de la idea en obra, el encuentro con los mecanismos de la creación, que formarán parte fundamental en la formación de los docentes que tengan a su cargo la aproximación de los alumnos a esos mismos procesos.

Metodología

Se trabajará en la modalidad de Taller, promoviendo el debate y la reflexión acerca de los conceptos que componen el Campo Específico en la carrera. Se promoverá el trabajo grupal para la socialización de la experiencia construida en clase y se pondrán en común las producciones

analizando los componentes formales y conceptuales y se comentarán las reflexiones constructivas.

- 1- Se leerán los textos de la bibliografía y se reflexionará sobre los mismos a manera de cierre.
- 2- Se habilitará una instancia para que los alumnos realicen preguntas y aclaren sus dudas.
- 3- Se realizará una visita a las aulas de escultura, cerámica, grabado, pintura y dibujo mostrando no sólo las dependencias que servirán de marco a los talleres en el transcurso del año, sino también indicando cuáles son las herramientas que utilizarán (caballetes, tableros, prensas, hornos, etc.) y los cuidados que deben prodigársele en el uso para un buen mantenimiento de las mismas.

Bibliografía obligatoria:

- Escobar, Ticio, "La cuestión de lo artístico", Cap. 1, en: Escobar, Tico, El mito del arte y el mito del pueblo: Cuestiones sobre arte popular, 2014, Buenos Aires: Ariel.
- Berger, John, "Sobre la visibilidad", en: Berger, John, *El sentido de la vista*, 2006, Madrid: Alianza Forma.

Materiales Plásticos: (traer el alumno/a)

- Papel afiche blanco
- Ceritas, lápices de colores o fibras
- Tijera
- Plasticola

CAMPO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Síntesis de la actividad

Desde los Talleres de Docencia III y IV se pretende construir un espacio de reflexión -acción sobre la práctica docente, apoyada en la investigación educativa, posibilitando la elaboración de un trabajo de integración entre los problemas observados en la práctica, su comprensión y explicación a través de los aspectos teóricos respectivos, en un proceso dialéctico entre teoría y práctica. Este espacio se aborda luego de transcurrir el trayecto de la "Formación General y la "Formación Específica" en el cual, el alumno se posiciona en busca del desafío del "**ser Profesional**"... "**El ser docente**".

Último período de la carrera, ámbito real de la actividad; donde se hace efectiva "**la práctica docente**" en el que tropieza con su "**objeto de estudio**" ya materializado y es allí que la profesión del "**maestro-profesor**" se concibe de modo relevante mostrando su capacidad y aplicación.

A través de diferentes metodologías el residente tiene la posibilidad de transferir e integrar, sus aprendizajes previos, y a la vez, construir nuevas síntesis teóricas para la acción docente a partir de la reflexión sobre su propia práctica

Durante la práctica profesional se tiene la oportunidad de compartir espacios laborales (relaciones interpersonales) donde se producen intercambios de ideas y se provoca el proceso educativo. El avezado alumno con su bagaje intelectual artístico discordará o coincidirá con la otredad; generando nuevas tendencias y transformación en la educación.

Objetivos

- Analizar distintos modelos de acción docente.
- Reflexionar sobre vivencias personales, transcurridas en la etapa escolar.



**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

- Interpretar y reflexionar sobre lo realizado en la jornada.

Contenidos conceptuales

- El rol docente
- El lugar de las artes visuales en la escuela.

Contenidos procedimentales

- Lectura, análisis y debate sobre las actividades propuestas.
- Reflexión y exposición grupal.

Contenido Actitudinal

- Predisposición y participación
- Reflexión crítica ante las actividades propuestas.

Metodología: Taller.

Actividades:

Docente

- Incentivará a la confrontación de ideas.
- Intentará sociabilizar, compartir y que se expresen los grupos.
- Provocará el conflicto cognitivo a través de las actividades.

Alumno

- Analizará intuitivamente su futura elección de roles.
- Reflexionará y expondrá en grupo.

Desarrollo

Las tres profesoras convocadas dramatizarán tres modelos diferentes de docentes y al concluir dicha presentación se realizará un análisis de la misma.

Se les entregará a los alumnos una tarjeta con un fragmento de la poesía XLIV de P. Neruda "El libro de las preguntas". Expondrán llenando con sus papeles escritos un guardapolvo blanco que se convertirá en el soporte de las expresiones estudiantiles.

Posteriormente analizaremos colectivamente el texto *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.*

Comentarios y reflexión final con los egresados habilitando un espacio para aclarar dudas.

Evaluación:

Parámetros

- Participación en actividad presentada (si la práctica es interesante y Incidencia de la dramatización (si provoca a la reflexión del rol)
- Percepción y exteriorización (si favorece a la crítica)
- motivadora)

Instrumentos

- Observación
- Diálogo inductivo
- Recuperación verbal de actitudes al finalizar encuentro

Bibliografía sugerida:

- Fontal Merillas, O. *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.* Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92566&referente=docentes>[Consultado el 29/11/14]



**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"**

Profesorado de Artes Visuales – Tecnicatura Superior de Artes Visuales – Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual

Bibliografía complementaria:

- Neruda, P. *El libro de las preguntas*. Disponible en:

<http://www.bauleros.org/librodelaspreguntaspabloneruda.html> [Consultado el 29/11/14]

- Follari, R y Diaz Barriga A. *Práctica Educativa y Rol Docente: Crítica del instrumentismo pedagógico*. 1994, Bs As: Edit. Aique.

Educar no es solo una forma de ganarse la vida; es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

MITOS Y ERRORES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

A nadie se le oculta que la tarea que realizan los profesores y profesoras es extremadamente compleja. Porque su naturaleza es en sí problemática, porque los “materiales” con los que trabaja el profesor (concepciones, ideas, sentimientos, actitudes, valores...) son extremadamente sensibles, por la diversidad inagotable de los alumnos (resistentes algunos al aprendizaje), por las condiciones en que hoy se realiza esa tarea (centros con escasos medios, con poca autonomía, con grupos demasiado grandes de alumnos...). Además: mientras la escuela se empeña en proponer un modelo de ciudadano o ciudadana, otros agentes sociales seducen con una oferta de arquetipos que son diametralmente opuestos.

Con la brevedad que impone este espacio quiero comentar algunos mitos y errores que han sustentado y sustentan la práctica profesional de la enseñanza. Es cierto que cada uno de estos enunciados encierra una dosis de verdad, pero su elevación a la categoría de dogmas ha empobrecido y falsificado las prácticas docentes y ha devaluado un ejercicio profesional de extraordinaria importancia y complejidad.

1. El/la profesor/a nace, no se hace. El mito de la vocación ha hecho mucho daño a la profesión docente. Parecía decirse: “Como ya nació para esa tarea, no hace falta formarlo. Como le gusta hacer lo que hace, bastante suerte tiene, no es necesario ni pagarlo”. En consecuencia, al que no tiene vocación, no necesitamos formarlo. ¿Qué importancia tiene hacerlo, si carece de vocación? No digo que no sea necesaria una disposición favorable, un compromiso con la práctica, un deseo de hacer la tarea con ilusión, pero otra cosa es ese concepto medio mágico, medio religioso, medio místico de vocación (cuya etimología procede del verbo latino *vocare*, es decir, “llamar”: tiene vocación el que está llamado para... No se sabe muy bien quién hace la llamada ni cómo puede escucharse). Pienso que el profesor se hace, y se hace con una formación auténtica, tanto teórica como práctica.

2. Para ser profesor/a basta tener buena voluntad. Como se supone que la profesión docente es inespecífica, es decir que no se necesitan para realizarla conocimientos especializados, se sostiene que, para ser profesor, basta ser buena persona. Claro que es necesario, pero no suficiente. Nadie se pondría en manos de un cirujano que “tuviese buena voluntad” pero que no supiera operar, nadie permitiría hacer su casa a una persona sin formación que dice “tener buenos deseos de construir una hermosa casa” y que incluso la hace gratuitamente.

3. Para ser profesor/a basta con dominar un área de conocimiento. Extendido error en el que se justifica la carencia de formación específica del docente. Una cosa es saber una disciplina, otra, saber enseñarla y otra aun más compleja, saber despertar el interés por aprenderla. Una cosa es saber física o inglés y otra muy distinta saber didáctica de esas materias, psicología del aprendizaje, dinámica de los grupos y sociología de las organizaciones.

4. La enseñanza causa el aprendizaje. Obsérvese que se suele hablar de calidad de la enseñanza y pocas veces de calidad del aprendizaje. No es cierto que la enseñanza provoque en forma automática el aprendizaje. Si los nuevos saberes no entroncan con los adquiridos previamente, si no existe el mínimo interés por aprender, si se practica la enseñanza en un idioma distinto del que domina el aprendiz, si quien tiene que aprender no es capaz de prestar la menor atención, si lo que se tiene que aprender no responde a los intereses y necesidades de los que aprenden... no se produce un aprendizaje significativo y relevante.

5. Hay medios inequívocos de comprobar si el aprendizaje se ha adquirido. No es cierto que haya modos absolutamente precisos de conocer si ha existido aprendizaje (y menos, que este ha sido fruto de la enseñanza y no de otras causas ajenas o colaterales). Sin embargo, suele hacerse la evaluación como si se tratase de una medición de longitudes o de pesos. Para que haya cierta objetividad en la corrección de ejercicios de ciencias hace falta un mínimo de doce correctores. En ejercicios de letras, un mínimo de cien.

6. Hay formas inequívocas de saber por qué no se ha producido el aprendizaje. La evaluación no solo comprueba sino que explica.

Implícitamente se dice que cuando el aprendizaje no se ha producido es por responsabilidad exclusiva de los alumnos (son vagos, son torpes, no tienen nivel, están desmotivados, se portan mal, tienen malas influencias...). Casi siempre se dejan al margen otro tipo de explicaciones, por ejemplo: los contenidos son poco atractivos, los métodos son desmotivadores, la evaluación y la corrección son arbitrarias, la coordinación es insuficiente, los espacios son inhóspitos, las motivaciones son pobres, las relaciones están viciadas...

7. Solo se aprende del profesor/a (y de los libros que recomienda). No parece que se pueda aprender mucho de los compañeros (y, si se aprende algo de ellos, no es conocimiento igualmente valioso que el que procede del profesor, entre otras cosas, porque no va a ser objeto de evaluación). No parece que se pueda aprender también mucho de la vida, de la realidad, de las observaciones directas que se hacen sobre ella.

8. Solo se aprenden conocimientos. Se aprenden también destrezas, actitudes y valores. Pienso que se equivocan quienes dicen que solo son enseñantes refiriéndose a que su tarea es únicamente la transmisión de los conocimientos de sus materias. Claro que son enseñantes, pero de muchas cosas más. Cualquier profesor enseña muchas cosas mientras enseña. Enseña sensibilidad o falta de ella, sexismo o igualdad, respeto o falta de respeto, formas de comportamiento solidarias o egoístas.

9. Solo aprenden los alumnos/as. Cuando se habla de aprendizaje parece que solamente nos estamos refiriendo al alumno. Cuando se habla de enseñanza, al profesor. El alumno también puede ser un buen o mal enseñante. El profesor puede ser un excelente (o un pésimo) aprendiz.

10. Solo se aprende lo que se pretende enseñar. El currículum oculto de las instituciones está lleno de enseñanzas. No se aprende únicamente aquello que es objeto explícito y directo de la enseñanza. Mientras los alumnos aprenden el contenido de las materias, aprenden al mismo tiempo muchas otras cosas. Y las aprenden en una forma subrepticia, constante y omnimoda. Aprenden, por ejemplo, que solo importa estudiar cuando le van a preguntar. Y solamente aquellos contenidos que van a ser objeto de examen. Aprenden que no conviene llevar la contraria al profesor o que no hay que hacer preguntas intempestivas. Aprenden que uno sabe (el profesor) y los demás son ignorantes...

Estos mitos y errores han causado y siguen causando graves males en el ejercicio de la profesión y en el modo de concebir la formación y de configurar la imagen social de los docentes. Si se ensalza tanto la educación, se hace preciso atender de una manera más exigente la selección, la formación y la organización de los profesionales que con tanto esfuerzo la ejercen.

PERSPECTIVAS PARA HACER UN ANÁLISIS RIGUROSO Y EXIGENTE

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

a. De la certeza a la incertidumbre
La concepción y el desarrollo del currículum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte solo

de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del currículum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que solo los demás se equivocan es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

b. De la simplicidad a la complejidad
Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles? Cuando se los simplifica se suele incurrir no solo en una imprecisión o un error sino en una perversidad. Porque las explicaciones que se den sobre la realidad defenderán posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros *a priori* pedagógicos. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un

curso se comportan en forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: ¿Lo ves?, ¿te convences? Uno añade: Si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada. El otro argumenta: Si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada.

c. De la neutralidad al compromiso
Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de un modo u otro. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

d. Del individualismo a la colegialidad
La práctica educativa está afectada por un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas minan toda la práctica y afectan no solo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de estas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

e. De la clausura a la apertura

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia, que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de brindar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

f. Del voluntarismo a la institucionalidad

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada en forma plena a la iniciativa de cada uno sino que debe circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no solo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno, porque toda la acción de las escuelas tiene un carácter colegiado. La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que

para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

METÁFORAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

1. El vendedor de agua

El/la profesor/a es un simple vendedor de agua de espaldas a un río. El alumno es un recipiente pasivo que recibe el agua. Y la evaluación, un proceso que consiste en medir cuánta agua hay en el recipiente.

2. El buscador de manantiales

El/la profesor/a es un buscador de manantiales que ayuda a los alumnos a buscar dónde se encuentra el agua, a discernir si está contaminada o es potable y a compartir el agua que encuentra con quienes tienen sed. La evaluación consiste en saber si ese proceso nos ayuda a saciar la sed de manera solidaria y compasiva.

EL OFICIO DE APRENDIZ

El profesor, por tener que enseñar, tiene que ser un profesional del aprendizaje. La sociedad cambia, los alumnos y alumnas cambian, los conocimientos se multiplican, la escuela modifica o crea nuevas funciones. ¿Cómo hacer frente a todas esas exigencias anclados en la formación inicial? ¿Se concibe a un médico que no supere los conocimientos que adquirió en la facultad?

LOS CAMINOS DEL APRENDIZAJE CRÓNICO

Hay caminos equivocados, tortuosos, que no llevan lejos o no llevan a ninguna parte. Otros que están expedidos para el avance rápido y el acceso a metas deseables.

Los primeros están vinculados a las leyes, a los cursos, a las experiencias aisladas e impuestas. Los segundos tienen como protagonista al docente y se basan en procesos colegiados de reflexión y de investigación sobre la

práctica con el fin de comprenderla y mejorarla en su racionalidad y en su justicia.

LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

Existen piedras en el camino que dificultan el avance hacia el aprendizaje y la mejora. La rutina, la falta de pasión, el cansancio, la pereza, la burocracia, el individualismo, la meritocracia y,

sobre todo, el pesimismo. Pero esta es una tarea esencialmente optimista. La educabilidad se rompe cuando pensamos que los alumnos no pueden aprender y que nosotros no podemos ayudarlos a conseguirlo.

BIBLIOGRAFÍA

Santos Guerra, M. A. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.

– *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Bonum, 2006.

– *Una flecha en el blanco. La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires, Bonum, 2007.

A r t e , E d u c a c i ó n y C u l t u r a

Prof. Ana Mae Barbosa*

Educación para el desarrollo de diferentes códigos culturales. La Educación podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural del individuo, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. A pesar de todo, la educación formal en el Tercer Mundo Occidental ha sido completamente dominada por los códigos culturales europeos y, recientemente, por el código cultural norteamericano blanco. La cultura indígena solamente es tolerada en la escuela bajo la forma de folklore, de curiosidad y esoterismo; siempre como una cultura de segunda categoría. Por el contrario, fueron los europeos quienes, en la construcción del ideal modernista del arte, llamaron la atención hacia el alto valor de otras culturas del este y oeste, al apreciar los grabados japoneses y las esculturas africanas. De esta forma, los artistas modernos europeos fueron los primeros en crear una justificación a favor del multiculturalismo, a pesar de que analizaron la "cultura" de los otros bajo sus propios cánones de valores. Solamente en el siglo veinte, los movimientos de descolonización y deliberación crearon la posibilidad política para que los pueblos que habían sido dominados reconociesen su propia cultura y sus propios valores.

Lectura cultural, identidad cultural, ecología cultural La búsqueda de la identidad cultural pasó a ser uno de los objetivos de los países "recién independientes", cuya cultura había sido hasta entonces, institucionalmente definida por los poderes centrales y cuya historia fue escrita por los colonizadores. La identidad cultural no es una forma fija o congelada, más bien es un proceso dinámico, enriquecido a través del diálogo y el intercambio con otras culturas. En este sentido, la identidad cultural también es un problema para el mundo desarrollado. A pesar de eso, la preocupación con el estímulo cultural a través de la educación ha sufrido diferentes abordajes en los mundos industrializados y en los que están en vía de desarrollo, revelando significados diversos a través de las diferencias semánticas. Mientras que en el Tercer Mundo hablamos sobre la necesidad de búsqueda de la identidad cultural, los países industrializados hablan sobre la lectura cultural y la ecológica cultural. De esta forma, en el mundo industrializado la cuestión cultural se centraliza en el fortalecimiento de informaciones globales y superficiales sobre diferentes campos del conocimiento (cultural y literario) y en la atención equilibrada a las diversas culturas de cada país (ecología cultural). En el Tercer Mundo, sin embargo, la identidad cultural es el interés central y significa la necesidad de ser capaz de reconocerse a sí mismo o una necesidad básica de sobrevivencia y deconstrucción de su propia realidad. Los tres conceptos a los que nos referimos anteriormente convergen en un punto en común: la noción de diversidad cultural. Sin la flexibilidad para asumir la diversidad cultural existente en cualquier país no es posible una identificación cultural, ni una lectura cultural global y menos la construcción de una cultura ecológica. Diversidad

cultural: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad. En este ámbito, para definir la diversidad cultural, tenemos que navegar nuevamente a través de una compleja red de conceptos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros sobre pluriculturalismo, y además poseemos un término más apropiado: Interculturalidad. Mientras que los términos "Multicultural" y "Pluricultural" significan la coexistencia y la mutua comprensión de diferentes culturas en la misma sociedad, el término "Intercultural" significa la interacción entre las diferentes culturas. Este debería ser el objetivo de la educación interesada en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la educación provea conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan a una nación y la cultura de otras naciones. Interculturalidad: alta y baja cultura. En relación a la cultura local, se puede constatar que solamente lo que es considerado erudito en esta cultura es admitido en la escuela. Las culturas de clases sociales bajas siguen siendo ignoradas por las instituciones educativas y también por los que están involucrados en la educación de estas clases. Hemos aprendido con Paulo Freire a rechazar la segregación cultural en la educación. Las décadas de lucha para salvar a los oprimidos de la ignorancia sobre ellos mismos nos enseñaron que una educación libertaria tendrá éxito sólo cuando los participantes en el proceso educativo sean capaces de identificar su ego cultural y se enorgullezcan de él. Esto no significa defender guetos culturales o negarles a las clases bajas el acceso a la cultura erudita. Todas las clases tienen el derecho de acceder a los códigos de la cultura erudita porque estos son los códigos dominantes - los códigos del poder. Es necesario conocerlos, ser un experto en ellos, pero tales códigos continuarán siendo un conocimiento externo a no ser que el individuo haya dominado las referencias culturales de su propia clase social, esta es la puerta de entrada para asimilar al "otro". La movilización social depende de la relación interdependiente entre los códigos culturales de las diferentes clases sociales. Interculturalidad: la cultura del colonizador y del colonizado. La diversidad cultural presupone el reconocimiento de diferentes códigos, clases, grupos étnicos, creencias y sexos en una nación, así como el diálogo entre los diversos códigos culturales de las naciones o países, que incluye hasta la cultura de los primeros colonizadores. Los movimientos nacionalistas radicales que pretendieron el fortalecimiento de la identidad cultural de un país de forma aislada, ignoraron el hecho de que su pasado ya había sido contaminado por el contacto con otras culturas y su historia penetrada por la historia de los colonizadores. Por otro lado, los colonizadores no pueden olvidar que, históricamente, ellos fueron obligados a incorporar los conceptos culturales que el oprimido produjo acerca de los que les colonizaron. Interculturalidad y la cultura del Otro. La demanda para identificar, esto es "ser para el Otro", lo que asegura la representación del sujeto, diferente del "Otro, la alteridad: "Identidad es ser para sí mismo y para el Otro; como consecuencia la identidad se encuentra entre nuestras diferencias". La función del arte en la formación de la imagen de la identidad le otorga un papel singular entre los complejos aspectos de la cultura. La identificación

siempre es la producción de "una imagen de identidad y la transformación del sujeto al asumir o rechazar aquella imagen reconocida por el otro". El papel del arte en el desarrollo cultural. A través del arte tenemos la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. El arte, como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos. No podemos entender a cultura de un país sin conocer su arte. Sin conocer las artes de una sociedad, solo podemos tener un conocimiento parcial de su cultura. Los que están comprometidos en la vital tarea de fundar la identificación cultural, no pueden alcanzar resultados significativos sin conocer las artes. A través de la poesía, de los gestos, de la imagen, el arte habla de aquello que la historia, la sociología, la antropología, etc., no pueden decir porque ellas usan otro tipo de lenguaje, el discursivo, el científico, que solos no son capaces de descodificar los matices culturales. Entre las artes, el arte visual, que tiene a la imagen como materia prima, hace posible la visualización de quiénes somos, donde estamos e cómo nos sentimos. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprenderla realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de tal manera que mude la realidad que fue analizada. "Recordando a Fanon", diría que el arte capacita a un hombre o a una mujer para no ser un extraño en su medioambiente ni un extranjero en su propio país. El arte supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece. Arte Educación y la conciencia de ciudadanía. No se trata únicamente de incluir al arte en la curricula para que por arte de magia se favorezca el crecimiento individual y el comportamiento del ciudadano como constructor de su propia nación. Además de reservarle un lugar al arte en la curricula, lo que está lejos de ser realizado, hasta en los países desarrollados, también es necesario preocuparse por la manera en que el arte es concebido y enseñado. A lo largo de mi experiencia he observado que el arte visual viene siendo enseñado principalmente como dibujo geométrico, siguiendo todavía la tradición positivista, o el arte en las escuelas siendo utilizado para la celebración de fiestas, en la producción de regalos estereotipados para el día de la Madre o del Padre y, en la mejor de las hipótesis, apenas como un ejercicio de libre expresión. La falta de preparación del personal para enseñar arte es un problema crucial, llevándonos a confundir improvisación con creatividad. La anemia teórica domina la arte-educación que está fracasando en su misión de favorecer el conocimiento en y sobre las artes visuales, organizado de tal forma que relacione la producción artística con la apreciación estética y la información histórica. Esta integración corresponde a la epistemología del arte. El conocimiento del arte tiene lugar en la

intersección de la experimentación, decodificación e información. En las artes visuales, estar apto para producir una imagen significa ser capaz de leer que una imagen son dos habilidades interrelacionadas. Lectura Visual En nuestra vida diaria, estamos rodeados por imágenes impuestas por los medios, vendiendo productos, ideas, conceptos, comportamientos, slogans políticos etc. Como resultado de nuestra incapacidad de leer esas imágenes, aprendemos por medio de ellas inconscientemente. La educación debería prestar atención al discurso visual. Enseñar la gramática visual y su sintaxis a través del arte y hacer que los niños sean conscientes de que la producción humana de alta calidad es una forma de prepararlos para comprender y evaluar todo o tipo de imagen, concientizándoles sobre lo que están aprendiendo con estas imágenes. Una currícula que integre actividades artísticas, historia del arte y análisis de los trabajos artísticos llevaría a la satisfacción de las necesidades e intereses de los niños, respetando a la misma vez los conceptos de la disciplina que va a ser aprendida, sus valores, sus estructuras y su contribución específica a la cultura. De esta forma, estaríamos realizando un equilibrio entre las dos teorías curriculares dominantes: aquella centrada en el niño y la centrada en la disciplina. Este equilibrio curricular comenzó a ser defendido en Reino Unido por el BasicDesign Movement durante los años 50, cuando Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson y Eduardo Paolozzi desarrollaron su arte de enseñar el arte. Ellos asociaron las actividades artísticas con la enseñanza de los principios del design y la información científica sobre la mirada, todo esto con ayuda de la tecnología. Sus alumnos estudiaban gramática visual, su sintaxis y su vocabulario, dominando elementos formales, tales como: punto, línea, espacios positivos y negativos, división de áreas, color, percepción e ilusión, signos y simulación, transformación y proyección en las imágenes producidas por los artistas y también por los medios de comunicación y publicidad. Ellos fueron acusados de racionalismo, pero hoy, con casi setenta años de arte educación expresionista en las escuelas del mundo industrializado, llegamos a la conclusión de que la expresión "espontánea" no es suficiente para el entendimiento del arte.

Apreciación del arte y desarrollo de la creatividad. Apreciar, educar los sentidos y evaluar la calidad de las imágenes producidas por los artistas es una ampliación necesaria para la libre-expresión, de esta forma se posibilita el desarrollo continuo de aquellos que, después de determinar la escuela, no se convertirán en productores de arte. A través de la apreciación y decodificación de los trabajos artísticos, desarrollamos fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad - los procesos básicos de la creatividad. Además, la educación de la apreciación es fundamental para el desarrollo cultural de un país. Este desarrollo solo sucede cuando una producción artística de alta calidad es asociada a un alto grado de comprensión de la misma por el público. Arte Educación: preparando el público para el Arte. Una de las funciones del arte educación es la de ser mediador entre el arte y el público. Los museos y los centros culturales deberían ser los líderes en la preparación del público para la

comprensión del trabajo artístico. Sin embargo, son pocos los museos y centros culturales que realizan esfuerzos para facilitar la apreciación del arte. Las visitas guiadas son tan tediosas, que el viaje de ida y vuelta a los museos es mucho más interesante para el niño. Pero, es importante enfatizar que los museos y los centros culturales son una contribución insustituible para amenizar la idea de la inaccesibilidad del trabajo artístico e del sentimiento de ignorancia del visitante. Aquellos que no tienen educación escolar tienen miedo de entrar en un museo. Sienten que no conocen lo suficiente para ingresar en los "templos de la cultura". Ya es hora de que los museos abandonen su comportamiento sacralizado y que asuman su trabajo conjunto con las escuelas, porque solamente las escuelas pueden dar a los estudiantes de las clases bajas la oportunidad y la seguridad para entrar en un museo. Los museos son los lugares para que se de la educación concreta sobre la herencia cultural que debería pertenecernos a todos, no solamente a una clase económica y social privilegiada. Los museos son los lugares ideales para entrar en contacto con los patrones de evaluación del arte a través de su historia, allí se prepara un consumidor de arte crítico no sólo con el arte de ayer y el de hoy, sino también con las manifestaciones artísticas del futuro. Al conocer la relatividad de los patrones de evaluación a través de los tiempos, el individuo se vuelve flexible para crear patrones apropiados para juzgar aquello que todavía no conoce. Este tipo de educación, capaz de desarrollar la auto-expresión, apreciación, descodificación y evaluación de los trabajos producidos por otros, asociados a su contexto histórico, es necesaria no solo para el crecimiento individual y el enriquecimiento de una nación, sino también es un instrumento para la profesionalización. Arte para o desarrollo profesional. Un gran número de trabajos y de profesiones están directa o indirectamente relacionados al arte comercial y la propaganda, los out-doors, el cine, el video, la publicación de libros y de revistas, la producción de discos, cassettes y Cds, sonido y escenarios para la televisión, y todos los campos del design de moda e industria textil, design gráfico, decoración etc. No puedo imaginar a un buen diseñador gráfico que no sepa algo de Historia del Arte, por ejemplo, o sobre Bauhaus. No solamente los diseñadores gráficos, sino también otros profesionales similares podrían ser más eficientes si conociesen, hiciesen arte y hubiesen desarrollado su capacidad de análisis a través de la interpretación de los trabajos artísticos en su contexto histórico. Me entere que una investigación constató que los camarógrafos de televisión son más eficientes cuando tienen algún contacto sistemático con la apreciación del arte. La interpretación de las obras de arte y la información histórica son inseparables: la primera tiene un abordaje diacrónico horizontal del objeto y la otra es una proyección sincrónica vertical. La intersección de estas dos líneas de investigación producirá la comprensión crítica de cómo los conceptos formales, visuales y sociales aparecen en el arte, como ellos han sido percibidos, redefinidos, redesignados, distorsionados descartados, reapropiados, reformulados, justificados y criticados en sus procesos constructivos. Este abordaje de la enseñanza ilumina la práctica del arte,

aún cuando esta práctica es meramente catártica. Arte para el desarrollo emocional y afectivo. Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por un acaso. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un "grito del alma", no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional. Fue Wordsworth, a pesar de su romanticismo, quien dijo: "El arte tiene que ver con la emoción, pero no tan profundamente como para reducirnos a las lágrimas".

*** Ana Mae Barbosa es Profesora Titular de la Universidad de San Pablo, autora de varios libros, entre ellos Tópicos utópicos (1998) y Arte Educación: Lectura en el subsuelo (1999). Ganadora del Premio Internacional Sir Herbert Read (1999).**

Versión original: portugués

Ana Mae Barbosa (Brasil)

Titular de un diploma de Maestría (M.A.) en Educación del Southern Connecticut State College y doctora (Ph.D.) en Educación por la Universidad de Boston. Profesora emérita e investigadora retirada de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) de la Universidad de San Pablo. Colabora actualmente con el Grupo de Promoción de la Educación Artística de la ECA. Ha escrito 15 libros sobre arte y educación artística, y ha publicado artículos en varios países. Fue presidenta de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas y de la International Society for Education through Art [Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte] (InSEA). Conservadora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo (1986-1993). Ha recibido el Gran Premio de la Crítica de Brasil en 1989 y el Premio Internacional Sir Herbert Read en 1999.

LA EDUCACION ARTISTICA

LA RECONSTRUCCION SOCIAL

A TRAVES DEL ARTE

Ana Mae Barbosa

Todo ser humano dotado de un cerebro que funcione es capaz de establecer alguna especie de comunicación con o a través del arte. En Brasil, en años recientes, se ha usado el arte como fuerza propulsora de la integración social de niños, adolescentes, adultos y ancianos desposeídos de su lugar en el mundo por obra del proceso selectivo de una sociedad imperfecta y generalmente cruel. Una vez superada la modernidad con su énfasis en el esencialismo, los educadores comprometidos con el progreso social pudieron apartarse del dogma del “arte por el arte”, mostrar que la autonomía del arte es ilusoria y descubrir que el arte puede contribuir a la integración del individuo y de las comunidades.

Al “individuo que ha perdido su yo”, además, el arte le brinda una oportunidad para organizarse. Experimentar en un ámbito donde no hay aciertos ni errores revitaliza a gente que vive permanentemente en las márgenes de la sociedad. En el Brasil recurren al arte todas las organizaciones no gubernamentales (ONG) que han logrado algún éxito en su labor con los excluidos, los abandonados y los socialmente desfavorecidos. Y hasta han mostrado a las escuelas ordinarias cómo las lecciones de arte son un medio para devolver su humanidad a los seres humanos.

Y con ello ha surgido un nuevo problema. Organizaciones no gubernamentales sin ningún nexo con la disciplina escolar incorporada en los planes de estudios ayudan a niños y adolescentes marginados del sistema escolar, abandonados y que viven en la calle, a descubrir sus aptitudes y a encontrar en su ejercicio un motivo de alegría. Consiguen rehabilitarlos y

reintegrarlos en un sistema escolar ceñido por un programa nacional y por los instrumentos de control del Estado, pruebas y exámenes¹. Pero el sistema educativo suele negar oportunidades a estos niños, muchos de los cuales acaban regresando a la calle, que les parece más atractiva.

El deseo de aprender y de indagar es análogo al deseo de ser creativo. A través del arte, los individuos, en sus relaciones con su inconsciente y con las demás personas, ponen en juego su creatividad y su propia narrativa. En ello radica el placer que el arte produce. A menos que los docentes (o mediadores) y los alumnos encuentren placer en la experiencia artística, ninguna teoría de la educación artística podrá lograr la reconstrucción social.

El modernismo pensaba que la educación artística podía desarrollar la sensibilidad, pero se hacían pocos esfuerzos para conceptualizarlo, con el resultado de que se dejaba que prevalecieran la simplificación psicológica y el sentimentalismo. Actualmente, la mayoría de los educadores tratan de ejercer una influencia positiva en el desarrollo cultural de los alumnos mediante la enseñanza y el aprendizaje del arte.

No podemos comprender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje -discursivo o científico- puede comunicar. De todas las artes, son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos.

A la manera de Fanon, yo diría que el arte dota a hombres y mujeres para no ser extraños en su propio ambiente ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal y cultural, es un instrumento importante de identificación cultural y desarrollo personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla.

También se ha ampliado el concepto de creatividad. Para los educadores modernistas, la originalidad era el más valioso de los procesos mentales inherentes a la creatividad; de ahí la importancia que atribuían a la noción de “vanguardia”.

Hoy día, la flexibilidad y la comprensión son los factores creativos más apreciados por los educadores. En Nueva York, en el decenio de 1980, el estudio de delincuentes juveniles mostró que sus aptitudes para la elaboración estaban muy poco desarrolladas. Era ésta la facultad creativa menos desarrollada en aquellos jóvenes en conflicto con la ley: tenían grandes dificultades para modificar su entorno a fin de hacerlo más conforme a sus deseos y sus necesidades, y esa incapacidad solía llevarlos a la violencia. Cuando se incorporaron a

proyectos de actividades artísticas, la mayoría de ellos logró superar sus limitaciones coyunturales y reconstruir sus vidas.

Desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propios, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana.

Muchos programas llevados a cabo en Brasil con niños y adolescentes demuestran el poder de esta “dimensión oculta del arte”. El más célebre de ellos es, sin duda, el Proyecto AXÉ, creado en Bahía por un italiano con grandes ideas, Cesare de Fiorio La Rocca. También merece mencionarse la importante labor desarrollada en Ceará por Roseana y Aembergue Quindins, que han creado un museo regional de mitos y arqueología, una radioemisora, un grupo musical, un taller de edición y un proyecto de canal de televisión, malogrado por la nefasta intervención de Anatel (la institución reguladora federal), que clausuró la emisora, privando así a los jóvenes de Nova Olinda, Cariri, la región más pobre de Ceará, de una ocasión para aprender a realizar programas televisivos.

Existen asimismo los proyectos “Travessia”, que funciona en San Pablo, “Cria”, en Salvador, “Maje Mole”, “Ere Nation” y “Arricirco” en Recife, y “La Casa del Pequeño Davi” en Baixo Roger, João Pessoa, que han sido muy eficaces para la integración social de adolescentes. Menciono únicamente los que conozco, pero hay muchos otros educadores brasileños, héroes desconocidos, consagrados a sus comunidades.

Otro ejemplo, el proyecto “SempreViva”, restablece la autoestima de mujeres pobres ayudándolas a ver sus cuerpos como medio de un desarrollo estético: se maquillan y crean peinados, collares y prendas de vestir. También se dirige a la mujer el programa “Cais do Parto”, en Recife, que enseña a las comadronas iletradas del Nordeste², por medio del arte, a comprender mejor el cuerpo femenino. De resultados de esta labor se ha registrado una disminución de la mortalidad infantil en las zonas donde opera este proyecto.

Todo lo dicho muestra que el arte no es una mercancía, como quisieran hacernos creer los capitalistas, ni un cuadro para colgar en la pared, como desdeñosamente pretenden personas con prejuicios para quienes el arte es un lujo que mal puede permitirse un país endeudado como Brasil, excusa que el gobierno del estado de San Pablo se proponía aducir para excluir Arte de los programas de enseñanza media y reemplazarlo por Computación. ¿Por qué no elegir Arte por Computadora?

Otro modo de eludir la Ley de Orientaciones y Bases de la Educación (que confirma la exigencia de incluir Arte en el programa de estudios y es obligatoria desde 1971) era encomendar la enseñanza artística a los profesores de literatura, con el dudoso pretexto de la

interdisciplinaria. La literatura es un arte, pero más allá del código verbal, los estudiantes necesitan tomar noticia del lenguaje visual y de los lenguajes del sonido y del movimiento. Es ésta una de las razones por las cuales las ONG, que disponen de mucho menos dinero que el Ministerio de Educación, educan mejor y luchan más eficazmente contra la exclusión y la violencia.

El proyecto de Roseana y Alemburgue es increíblemente barato. La mayor parte de la ayuda proviene de la perspicaz Violeta Arraes, la actual rectora de la universidad de Cariri, un milagro en el interior remoto y árido del país, y de un hombre de negocios del estado de San Pablo, que conoció el proyecto y quedó encantado con la labor cultural que vio desarrollar a los niños. Éstos producen los programas de radio que emiten, diseñan los folletos que se imprimen y coordinan las visitas guiadas al museo que ellos mismos organizaron basándose en investigaciones llevadas a cabo en la región, a más de elaborar el plan de las exposiciones, los textos explicativos y las etiquetas.

La violencia es algo desconocido entre los jóvenes de Nova Olinda, entre otros motivos porque participan en un auténtico programa comunitario, sin que se los explote a través de tareas que se les pide que cumplan en algunos supuestos proyectos sociales. Los niños tienen poder de decisión, participan en el directorio e integran el consejo de la Casa de la Cultura del Hombre del Nordeste – nombre dado por Quindins a su proyecto -.

Es importantísimo democratizar el poder en los programas sociales, pues ¿con qué derecho vamos a determinar nosotros lo que más interesa a una comunidad que no es la nuestra?

En un excelente artículo aparecido en *A Revista*, César Giobbi³ analiza los proyectos de Sergio Carvalho, propietario de varios centros comerciales [*shopping centers*] en Brasil. Después de hablar con las comunidades pobres que rodean un nuevo centro comercial en el suburbio carioca de Del Castillo, Carvalho accedió a sus deseos creando una guardería infantil, luego una serie de cursos de profesionalización para rescatar a los jóvenes del mundo de la calle y, por último, un centro diurno para ancianos. Dar la palabra a los oprimidos debe ser la primera regla de todo proyecto social digno de este nombre. Tomar decisiones sin consultar previamente a los interesados es una práctica gubernamental corriente. Al escuchar a la gente del lugar, el empresario ha producido una curiosa contradicción: un centro comercial -fenómeno que, según Rem Koolhaas⁴, es la enfermedad terminal de la sociedad occidental- que aporta calidad de vida a quienes viven a la sombra de sus muros.

Desconfío mucho de la obra de artistas que, sencillamente, explotan a los pobres, haciéndolos trabajar gratuitamente en proyectos totalmente diseñados y controlados por los

artistas mismos. Después de la época en que se afirmaba la absoluta autonomía de las obras de arte - un concepto acuñado por el modernismo, según el cual el arte es independiente del contexto, no se propone ser comprendido, no se puede enseñar ni aprender -, muchos artistas han cambiado completamente de actitud y ahora es probable que crean que es bueno y oportuno trabajar con los pobres. Pero la mayoría de ellos no están preparados para esta tarea.

A menudo, como dice Marcelo Coelho, “el espíritu del voluntariado no proviene del deseo de ayudar a los demás, a esos pobres que están del otro lado de la barrera, sino del provecho que saca el voluntario”⁵. Suele ocurrir que voluntarios y artistas, incapaces de desempeñarse con la comunidad o con la enseñanza artística, a pesar de tener las mejores intenciones, introduzcan una capa más de explotación en las vidas de gentes ya muy explotadas. Hay que conocer y analizar los procesos de trabajo comunitario para evaluar su adecuación. El lector habrá observado que en el presente artículo me he referido a muchas entrevistas y artículos de prensa. Curiosamente, los periódicos han abordado más francamente que los demás medios de comunicación la revisión crítica de las actividades de las empresas del “tercer sector”, las fundaciones, etc., que la clase media suele elogiar indiscriminadamente. La clase media no alienta la protección estatal de los pobres, pero se siente culpable de la miseria del país. Las clases dirigentes estimulan este sentimiento de culpabilidad en sus “subordinados”. Cuando las emisoras de TV comerciales como O Globo informan acerca de algún programa social, lo hacen a las 6 de la mañana, tal vez con el propósito de convencer a los obreros que se levantan temprano de que los ricos son bondadosos. En la labor cumplida por Rachel Mason en Inglaterra y en el PROGRAMA DE AXÉ, “Quietude da Terra” [La quietud de la tierra], los artistas trabajaron junto a educadores artísticos, gracias a lo cual el proceso educativo fue auténticamente integrador.

No es fácil trabajar con los excluidos y lograr que se vean a sí mismos como personas a pesar de su situación. Cualquier desliz puede empeorar las cosas. En una entrevista a Sergio Bianchi publicada por *Folha de São Paulo*⁶ acerca de su última película, que tiene por tema el “márketing social”, el director observaba que está surgiendo una nueva forma de esclavitud creada por las llamadas “industrias del tercer sector” en busca de publicidad. Incluso algunas supuestas fundaciones que apoyan actividades educativas y sociales deben su supervivencia a que las financia el Estado. Reciben cuantiosos fondos y cumplen órdenes del gobierno, al par que hacen publicidad a las empresas con las cuales están asociadas. En la mayoría de los casos, su principal preocupación es promocionar esas empresas mediante el dinero del Estado. Otras fundaciones sólo conceden ayuda financiera a proyectos que en un plazo dado se volverán autosuficientes, mientras que programas sociales como “Majé Mole” nunca podrían

llegar a autofinanciarse, a menos de convertirse en empresas comerciales. De este modo se corre el riesgo de dejar de lado a los menos dotados y talentosos, que también necesitan, y mucho, beneficiarse de la integración que el arte puede aportar.

Las actividades artísticas orientadas a la reconstrucción social, preferentemente no controladas por el Estado, se están difundiendo por todo el país, pese a tener que vérselas con algún márketing despiadado. Este hecho demuestra que todos los seres humanos necesitan el arte, por muy inhumanas que sean las condiciones en que se los obliga a vivir.

Notas

1. Se han establecido varios exámenes, que abarcan desde la enseñanza básica hasta el término de los estudios universitarios, designados por una serie de acrónimos y denominaciones tales como Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), Sistema de Evaluación de la Enseñanza Media (SAEM), Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), Examen de Resultados Universitarios, etc., y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) publicados como *PCNs em Ação*.
2. En la región del Nordeste, el 80% de los niños son traídos al mundo por comadronas locales, no por médicos en los hospitales.
3. César Giobbi, "Suburbio carioca: cruzada por los niños y los ancianos", *A Revista* (San Pablo, Brasil), nº 5, enero de 2002, pág. 59.
4. Entrevista de Rem Koolhaas, célebre arquitecto neerlandés, publicada en *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 1, 6 de marzo de 2002.
5. Marcelo Coelho, "Voluntarios en favor propio", *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 6, 6 de marzo de 2002.
6. *Folha de São Paulo* (San Pablo, Brasil), pág. E 1, 22 de febrero de 2002.

Bibliografía

- Barbosa, A.M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, Brasil, Com/Arte, 1998.
- . *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos* [La imagen en la educación artística: los años ochenta y los nuevos tiempos]. San Pablo, Perspectiva, 1991 (1ª edición); 1994 (2ª edición); 1998 (5ª edición).
- . *Arte-educação: leitura no subsolo* [Educación artística: lectura en el subsuelo]. San Pablo, Cortez, 1997 (1ª edición); 1999 (2ª edición); 2001 (3ª edición).
- . *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* [John Dewey y la educación artística en el Brasil]. San Pablo, Cortez, 2001.
- Barbosa, A.M. (comp.). *A compreensão e o prazer da arte* [La comprensión y el goce del arte]. San Pablo, SESC/Vila Mariana, 1998.
- . *A compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia* [La comprensión y el goce del arte: más allá de la tecnología]. San Pablo, SESC/Vila Mariana, 1999.
- . *Inquietações e mudanças no ensino da arte* [Inquietudes y cambios en la educación artística]. San Pablo, Cortez, 2002.
- Dufrene, P. *Voices of color* [Las voces del color]. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press, 1997.
- Ferraz, M.H.; Fusari, E.; Felismina, M. *A arte na educação escolar* [El arte en la enseñanza escolar]. San Pablo, Cortez, 1992.
- Frangé, L.B. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção do desenho, nem pos-moderna, nem tautológica* [¿Por qué se esconde la violeta? Ésta no es una concepción del dibujo posmoderna ni tautológica]. San Pablo, Ana Blume/Uberlândia, EDUFU, 1995.
- Freedman, K.E.; Hernandez, F. *Curriculum, culture and art education* [Currículo, cultura y educación]. Ithaca, Nueva York, State University of New York Press, 1998.

- Machado, R. *A formiga Aurelia e outros jeitos de ver o mundo* [La hormiga Aurelia y otros modos de ver el mundo]. San Pablo, Companhia das Letras, 1998.
- Morin, F. *A quietude da terra* [La quietud de la tierra]. Salvador, Nueva York, Palotti/DAP, 2000.
- Mason, R. *Por uma arte-educação multicultural* [Por una educación artística multicultural]. Campinas, Mercado de Letras, 2001.
- Neperud, R. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism* [El contexto, el contenido y la comunidad en la educación artística: más allá del posmodernismo]. Nueva York, Teachers College Press, 1997.
- Penna, M. (comp.). *Este é o ensino de arte que queremos?* [¿Es ésta la educación artística que queremos?]. João Pessoa, UFPB, 2001.
- Pillar, A.D. (comp.). *A educação do olhar no ensino das artes* [La educación de la mirada en la enseñanza de las artes]. Porto Alegre, Mediação, 1999.
- Pillar, A.D.; Vieira, D. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte* [Video y metodología triangular en la educación artística]. Porto Alegre, Fundação Iochpe, 1992.
- Pimental, L.G. (comp.). *Som, gesto, forma e cor; dimensões da arte e seu ensino* [Sonido, gesto, forma y color: las dimensiones del arte y la educación artística]. Belo Horizonte, Com/Arte, 1995.

Berger, John, *El sentido de la vista*, 2006, Madrid: Alianza Forma.

Sobre la visibilidad

Mirar:

Todo lo que sobresale del perfil, el contorno, la categoría, el nombre de lo que es.

Todas las apariencias están continuamente intercambiándose: visualmente, todo es interdependiente. Mirar es someter el sentido de la vista a esta interdependencia. Mirar buscando algo (un alfiler que se ha caído) es lo opuesto a mirar. La visibilidad es una cualidad de la luz. Los colores son los rostros de la luz. Por eso mirar es reconocer, entrar en un conjunto. La identidad de un objeto o el color o la forma es lo que revela la visibilidad: es una conclusión de la visibilidad; pero no tiene nada que ver con el proceso de la visibilidad, que es incontenible, que es tanto una forma de energía como la propia luz. La luz que es fuente de vida. Lo visible es una característica de esa vida; no puede existir sin ella. En un universo muerto nada es visible.

La visibilidad es una forma de crecimiento.

Objetivo: ver la apariencia de una cosa (de algo inanimado incluso) como una etapa más en su crecimiento, o una etapa en un crecimiento del que forma parte. Ver su visibilidad como una suerte de floración.

Las nubes reúnen la visibilidad, y luego se dispersan en la invisibilidad. Todas las apariencias tienen la naturaleza de las nubes.

El jacinto se hace visible. Pero lo mismo pasa con el granate o el zafiro.

No decir, a la manera platónica, que detrás de las apariencias reside la verdad. Es muy posible que la visibilidad sea la verdad y que lo que existe fuera de ella sean sólo las «huellas» de lo que ha sido o será visible.

Mirar a la luz.

Reconocer que los contornos son una invención.

Trascender el tamaño: unas cuantas hojas de hierba tan grandes como grande parece el cielo; la hormiga que coexiste visiblemente con la montaña: comparable en su visibilidad a la montaña. Tal vez esto sea lo importante. El hecho es que la visibilidad (inseparable de la luz) es mayor que sus categorías de medición (pequeño, grande, distante, cerca, oscuro, luminoso, azul, amarillo, etc.).

Mirar es redescubrir, por encima y allende esas medidas, la primacía de la visibilidad propiamente dicha.

El ojo que recibe.

Pero también el ojo que intercepta. El ojo intercepta la relación continua entre la luz y las superficies que la reflejan y absorben. Los objetos separados son como las palabras aisladas. El significado sólo puede encontrarse en la relación existente entre ellas. ¿En dónde hemos de buscar el significado de lo visible? Una forma de energía que no cesa de transformarse.

EJERCICIO

Mirar:

Visillos blancos transparentes en la ventana.

La luz entra por la derecha.

Las sombras de los pliegues, los pliegues mismos, que cuelgan más oscuros que las nubes.

De repente, la luz del sol.

El marco de la ventana hace ahora sombras en las cortinas.

Las sombras se curvan siguiendo los pliegues: el marco de la ventana es recto, rectangular.

Entre los visillos y la ventana: un espacio similar a las pautas sobre las que se escriben las notas musicales; pero es tridimensional, y las notas son luz y no sonido. El espacio entre el marco rectangular de la ventana y sus sombras se enroscaba porque los visillos forman pliegues medio transparentes.

Al mirar por la ventana: una nube que cruza el cielo, con su borde superior color plata amarillenta ondulándose casi al mismo ritmo que las circunvoluciones de las sombras (ahora desaparecidas porque se ha ocultado el sol.) La nube avanza rápida. Casi a la velocidad de un vendaval. Los balcones de hierro de las casas de enfrente están totalmente inmóviles. Por un momento vuelve a salir el sol.

La sombra de una culebra: desaparecida.

Las nubes avanzando.

El mar encrespado.

Vuelve la furgoneta de Charlie.

Un fuerte olor a mar.

Un recuerdo. Visual.

Altos acantilados. Blancos. Cruzados de rectas líneas horizontales de pedernal gris oscuro, brillante. Entre las líneas, siglos de depósitos calcáreos.

El borde del acantilado destacándose en el cielo; la hierba que cuelga. La espesura de la hierba en relación con la altura de los acantilados, parecida a la espesura del pelo de un animal. Al ras de la hierba vuelan en círculos las gaviotas. Ocho figuras recortadas contra el acantilado. Las sombras que éste forma sobre el mar (la marea está subiendo, alcanzando casi los acantilados).

Hacia fuera, justo allende la sombra del perfil de la hierba, el mar es verde mezclado con un poco de blanco. El verde que toma el cobre al oxidarse, pero con sol. Mientras escribo esta frase, sale el sol sobre Noel Road, proyecta la sombra del marco de la ventana en los visillos; los visillos se mueven con la brisa, mi pluma proyecta una sombra sobre el papel, y el sol se oculta.

Mirar:

Todo lo que sobresale del perfil, el contorno, la categoría, el nombre de lo que es.

sultas, pedir opiniones y recibir sugerencias y correcciones de otras disciplinas. En este sentido agradecemos la colaboración de Line Bareiro y José Carlos Rodríguez, con quienes, desde el inicio de este trabajo, discutimos largamente conceptos fundamentales para su desarrollo. También reconocemos los aportes de Carlos Colombino, Osvaldo Salerno, Benjamín Arditi, Luis Carmona, Jorge Lara Castro y Adolfo Colombres, que leyeron los manuscritos y aportaron valiosas observaciones.

Asunción, 10 de julio de 1987

CAPÍTULO 1

LA CUESTIÓN DE LO ARTÍSTICO

Otros conceptos, otros mitos

A la hora de considerar lo artístico popular latinoamericano, aparece enseguida el escollo de una carencia: la falta de conceptos para nombrar ciertas prácticas propias y el escaso desarrollo de un pensamiento crítico capaz de integrar las diferentes producciones culturales en una comprensión orgánica. Aunque se parta del bien nutrido cúmulo de conceptos de la teoría universal, siempre habrá categorías que, gestadas en otras historias, no encastren en el casillero de experiencias diferentes y deban ser readaptadas o sustituidas en un proceso de inevitables reformulaciones.

Este proceso ocurre a menudo en el plano de la práctica artística.¹ Pero está aún a medio camino en el ámbito de un

1. Desde los inicios coloniales, el trasplante de las tendencias estilísticas a terrenos diferentes produce un fenómeno de refracción que obliga a reajustes y recreaciones. Tanto las tendencias renacentistas, barrocas y rococó, durante la Colonia, como el neoclasicismo, el romanticismo y el realismo, durante el periodo independiente del siglo XIX; tanto el impresionismo de comienzos de siglo como las primeras vanguardias posteriores tienen en América Latina versiones tardías y adulteradas que solo logran salvarse del destino de constituir meros remedos cuando, forzados por otros proyectos, consiguen erigirse en respuestas propias que se zafan de sus modelos. Por eso, solo por una casi forzada reconvencción lingüística podemos, por ejemplo, hablar de barroco para referirnos a esas simétricas y despojadas imágenes producidas en las misiones jesuíticas latinoamericanas, y por eso, para utilizar un ejemplo más contemporáneo, en sentido estricto no cabe hablar en América Latina de surrealismo, sino, quizá, de realismo mágico o fantás-

pensamiento que debe producir o recrear muchos conceptos capaces de asumir realidades particulares. Uno de ellos es el correspondiente al arte popular; es decir, a lo que en América Latina se entiende comúnmente por arte popular: ese enrevesado conjunto de formas provenientes de culturas diversas, entre las que las indígenas y mestizas adquieren una presencia marcada. Como lo relativo a esas formas tiene en las metrópolis otro sentido, se plantea el desafío de forzar las categorías para que puedan adaptarse a los irregulares contornos trazados por la diferencia. El reto es difícil porque se encuentra condicionado por los intrincados efectos de la dependencia cultural. Por un lado, la cultura hegemónica internacional no solo propone pautas y métodos, sino que extrapola sus verdades volviéndolas válidas para todas las situaciones. Por otro, el pensamiento de los países periféricos suele aceptar, seducido y gustoso, los modelos centrales sin preguntarse demasiado acerca de la vigencia que puedan tener estos en circunstancias diferentes.

El uso del concepto *arte* es sobre todo ilustrativo de esa dificultad y de las ambigüedades que genera: aunque la teoría ilustrada parta del supuesto de que hace miles de años la humanidad entera produce esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones (eso que en sentido estricto llama *arte*), de hecho, el modelo universal de arte (aceptado, propuesto y/o impuesto) es el correspondiente al producido en Europa en un periodo históricamente muy breve (siglos XVI al XX). A partir de entonces, lo que se considera en realidad *arte* es el conjunto de prácticas que tengan las notas básicas de *ese* arte, tales como la posibilidad de producir objetos únicos e irrepetibles que expresen el genio individual y, fundamentalmente, la capacidad de exhibir la forma estética desligada de las otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan

tico; nosotros estamos exentos de la necesidad de desmontar los mecanismos de un racionalismo exagerado que nunca padecemos, y nuestra apelación a lo mítico y lo irracional, al desvarío y al sueño, se debe más a una tradición cultural que a una reacción antiintelectualista.

una nítida percepción. La unicidad y, en especial, la inutilidad (o el desinterés) de las formas estéticas son rasgos contingentes del arte occidental moderno que, al convertirse en arquetipos normativos, terminan por descalificar modelos distintos y desconocer aquel supuesto, tan proclamado por la historia oficial, de que el arte es fruto de cada época y don de todas las sociedades. Como los conceptos no bastan para resolver esa paradoja y justificar la vigencia de ese modelo único, se recurre a los mitos.

Extracto de experiencias sociales cuajadas al costado del tiempo, los mitos constituyen esquemas de interpretación de lo real y resguardo contra los estragos de la contingencia; inmensas, rígidas, construcciones dejadas por el esfuerzo de enfrentar el origen y la muerte, que rebasan todos los símbolos. El poder que tiene el mito de capturar momentos y liberarlos de sus condicionamientos —de fundar arquetipos y sustraerlos del cambio— deja a menudo figuras coaguladas, pesos muertos que lastran el devenir social. La oposición entre esos residuos estancados y las formas míticas movilizadoras de nuevos sentidos anima los procesos culturales e impulsa desarrollos desiguales, distintos ritmos.

Con frecuencia, la cultura dominante manipula ideológicamente el mito, se sirve de su capacidad de paralizar ideas, imágenes y valores e inscribirlos en un nivel extratemporal que los fundamente. En estos casos, ciertas figuras míticas no significan construcciones colectivas, sino medios de propaganda. Entonces, el arquetipo deviene clisé y deja el relato de ser ficción para ser falsificación: deja de mitificar para mistificar. Sus mecanismos retóricos de escamoteo y ocultamiento, que sirven para recubrir aspectos oscuros de lo real y descubrir sentidos claros, son empleados para disfrazar conflictos; su capacidad de suspender el tiempo en un origen que funde el orden y los ritos fuera de la historia es usada para eternizar arbitrariamente aspectos que convengan al discurso de la dominación. Así, a través de mitos, este discurso pretende absolutizar las formas artísticas en las que se siente representado y justificado; intenta

convertirlas en esencias, principios de un canon absoluto, dechado ideal de toda práctica que aspire al título de arte. El resultado es el mito del arte, uno de los grandes relatos de la modernidad.

Nombrado por conceptos ajenos y enfrentado a ese modelo mítico, el arte popular aparece empobrecido y mutilado: gran parte del menosprecio que sufren sus expresiones se infiere del mito de que determinadas prácticas producidas en Europa (y después en Estados Unidos) constituyen, por superiores, el único parámetro de lo que debe ser el arte. Pero el desmedro de lo artístico popular también deriva de la vieja tendencia a importar conceptos referidos a esas prácticas y trasplantarlos reflejamente a otros sistemas culturales, sin tener en cuenta sus particularidades. Ambos factores intervienen siempre en la descalificación de estos sistemas en cuanto no encajan en las categorías importadas; es decir, ya que carecen de algunos atributos coyunturales de la cultura hegemónica erigidos en normas suprahistóricas. Estas notas provienen de una figura central del arte occidental moderno: la autonomía estética, asegurada por el movimiento que separa las formas para que sean consideradas en sí mismas, eximidas del denso bagaje de responsabilidades con que se empeña en cargarles la historia. Pero esa emancipación es reciente y circunscrita: solo se produce dentro de los límites de una cultura concreta y en cierto momento de su curso. El proceso histórico de las culturas populares latinoamericanas no necesitó independizar sus formas. Como originariamente la cultura indígena tenía sus propios mecanismos míticos para procesar sus contradicciones internas, aparece ella como una gran síntesis, una unidad ajustada que disuelve en sí momentos que en el contexto de la cultura occidental moderna funcionan separados. Muchos de los problemas que presenta el análisis del arte indígena traducen, precisamente, la dificultad que tiene un pensamiento dualista para comprender esa práctica presentada como una realidad compleja pero compacta. Ciertas parejas de oposiciones conceptuales (como útil-bello, arte-sociedad,

forma-contenido, estético-artístico, etcétera) que seccionan y sostienen los terrenos de la teoría del arte no convienen a un modelo cultural que se autorrepresenta entero.



Representación del rapto de las mujeres guaraníes por los caduveo-guaykurú. Ritual de los *kambá ra'angá*. Fiesta patronal de San Pedro y San Pablo. Fotografía: Jorge Sáenz, Altos, 2003. Archivo del autor.

La ruptura de aquel mundo ajustado se produce desde afuera. Por eso no da como resultado una ordenada diferenciación de sus diversos aspectos —como en la cultura europea que, según sus necesidades, pudo ir desgajándose en distintas regiones, subsumidas en otra unidad—, sino una fractura arbitraria cuyas partes no encajan en el casillero categorial occidental. Como los pedazos de un espejo roto que reflejan, uno a uno, el todo, muchos de esos fragmentos conservan en sí ese principio unificador y recapitulan, en sus siguientes desarrollos mestizos e indígenas, la identidad de momentos que la estética desdobla en categorías enfrentadas.

Los principales problemas para encarar la especificidad del arte popular surgen, en gran medida, de la aplicación mecánica de un concepto basado en el desdobra-

miento de lo artístico y lo estético. Esta oposición, que sin duda ha resultado fecunda para comprender el mecanismo del arte occidental moderno, extrapolada al campo de lo popular se muestra poco eficiente y concluye, por lo general, en el menoscabo de sus expresiones. Simplificando al extremo un problema complicado, cabe aquí recuperar la vieja distinción entre el nivel *estético* y el *poético*, o propiamente artístico: el primero se refiere al momento perceptivo y sensible, es la maniobra formal que recae sobre el objeto; el segundo, a la irrupción de la verdad que convoca esa maniobra. Así, lo estético involucra el ámbito de lo bello, la búsqueda de la armonía formal y la síntesis de lo múltiple en un conjunto ordenado, mientras que lo artístico se abre a la posibilidad de intensificar la experiencia de lo real, movilizar el sentido. La práctica del arte supone, así, un trabajo de revelación: debe ser capaz de provocar una situación de extrañamiento, para develar significados y promover miradas nuevas sobre la realidad. No todo lo estético tiene esta preocupación: mucho quehacer suyo permanece a nivel de la manipulación de las formas con la sola finalidad del deleite sensible, al margen de la cuestión del sentido.

Ya queda indicado que en el arte indígena original, y luego en el popular, es difícil despegar la forma del contenido y, consecuentemente, lo estético de lo artístico. Esta dificultad se traduce en una subvaloración de sus expresiones, a las que se les retacea el acceso al arte tachándolas de formalistas o de contenidistas. Es que, por un lado, la acusada tendencia a la abstracción geometrizable de muchos signos parece sugerir la mera intención ornamental de formas graciosas, exentas de responsabilidades simbólicas, mientras que, por otro, el peso abrumador de ciertos contenidos socioculturales y la rotunda presencia de funciones utilitarias parecen aplastar la forma.

Frecuentes discusiones, definidas con mayor claridad en el plano de la cultura indígena, se desarrollan en torno a la posibilidad de, o bien rastrear los significados sociales entrañados en muchas formas simétricas y depuradas (tan

distantes del concepto naturalista de figuración), o bien rescatar las formas de ese terreno anegado por funciones y contenidos torrenciales. Según será expuesto después, parte de esa dificultad deriva del hecho de que en ciertas culturas, sobre todo las indígenas, la forma estética es aparentemente más libre de la naturaleza que de la sociedad, a diferencia de las culturas occidentales modernas, en las que parece ocurrir lo contrario; por eso, medidas aquellas con la vara de estas, sobran por un lado y faltan por otro.

Es que la extrapolación de la dicotomía forma/contenido al campo de la cultura popular siempre lleva a la conclusión de que esta se encuentra en falta con uno de los términos de esa oposición, considerada en forma binaria y fatal. Y esto aparece claro en ciertos análisis aun referidos estrictamente al contexto de la cultura europea. Así, Mukarovsky sostiene que, dado que el arte requiere la supremacía exclusiva de la función estética y que en la cultura popular esa función se confunde con las otras (sociales, religiosas, etcétera), entonces, las creaciones *folclóricas* no alcanzan a ser artísticas. El arte popular (en general) queda asimilado, de este modo, al mero arte decorativo: tanto aquel como este constituirían fenómenos *extraartísticos* (Mukarovsky, 1977: 44 y ss.).² Gramsci recalca el carácter pasivo y contenidista de la cultura popular; según él, el *folclore* se distingue por sus tendencias de "contenido" (Prestipino, 1980: 84). Para Herbert Read, en cambio, la inferioridad del arte popular deriva exactamente de lo contrario: este es formalista y vacío; la cerámica, por ejemplo, es considerada un "arte sin contenido" (Read, 1964: 24). Discutir este tipo de descalificaciones de lo artístico popular exige el manejo de conceptos adecuados a sus particularidades.

2. Por supuesto que el predominio de lo estético no significa en Mukarovsky un formalismo exagerado que devore todos los contenidos; según este autor, la supremacía estética se define por su "capacidad de organizar estéticamente una multiforme presencia de factores extraestéticos" (Prestipino, 1980: 76); el arte culto no solo subraya los elementos formales, sino que expresa, desde su núcleo estético, los diversos contenidos históricos.

En los próximos puntos se propondrá una definición más amplia de arte que, no circunscrita al modelo dicotómico de la modernidad, permita incluir la diferencia.

Los bajos fondos del arte

Esencializadas en sus términos, inapelables, las oposiciones binarias se encuentran en el origen del pensamiento moderno. Ellas son responsables de algunas profundas disyunciones que, aun apostatadas o ignoradas, sobrevuelan sobre toda la cultura artística contemporánea. La Estética crece sobre una plataforma escindida que tiende a polarizar sus conceptos y a enfrentarlos en batallas muchas veces inútiles. Una de las consecuencias más fastidiosas de esta herencia dualista es el binomio arte/artesanía, que plantea inevitablemente dificultades y problemas a la hora de analizar la cultura popular. La cultura occidental entiende por *arte* toda práctica que, a través del juego de sus formas –pero más allá de él– quiere enfrentar lo real. Sin embargo, en los hechos, el término *arte* se reserva a las actividades en las que ese juego tiene el predominio absoluto: solo a través de la hegemonía de la forma se desencadena la genuina experiencia artística. En el arte popular, la forma estética –aun reconocible– no es autónoma ni se impone sobre las otras configuraciones culturales (con las que se entremezcla y se confunde). A partir de este hecho, se considera que el vocablo *arte* afecta ciertos fenómenos culturales en los que la forma eclipsa la función y funda un dominio aparte, por oposición al terreno de las *artesanías* o *artes menores*, donde la utilidad convive con la belleza y alguna veces le hace sombra.

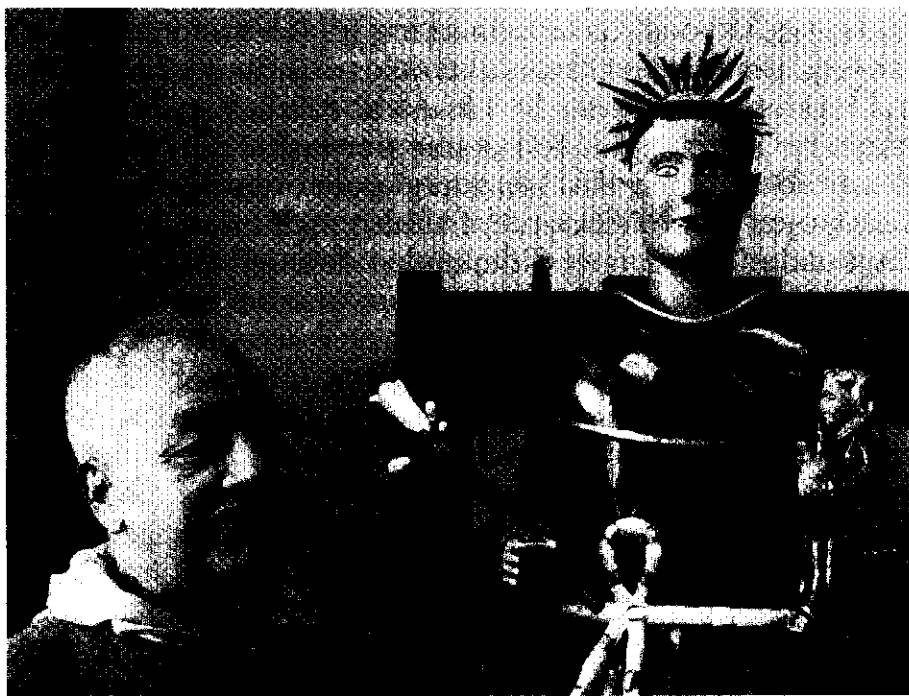
A mediados del siglo XVIII, la Estética se consolida en el curso de un afán emancipador de la forma, expresivo de la concepción autosuficiente del nuevo sujeto burgués como actor histórico privilegiado. La reciente disciplina encuentra en la obra de Kant una formulación sistemática y un fundamento epistemológico firme, desde el cual la representación artística se desentiende de sus fines tra-

dicionales (usos y funciones utilitarias, rituales, etcétera) para centrarse fundamentalmente en la forma estética. El privilegio de la estructura formal del objeto es la base del “gusto estético” entendido como posibilidad de apreciar de manera sensible dicho objeto sin interés alguno, a partir del juego libre de las facultades y la mera contemplación pura y libre; es decir, sin tener en cuenta sus posibles finalidades prácticas.

Esta concepción de la experiencia estética basada en el desinterés y en la inutilidad práctica genera una profunda escisión entre lo que Kant llama “juicios puros” y “juicios impuros” del gusto. A los primeros, como cabe esperar de la asignación del nombre, corresponde el gusto verdadero, perfecto y legítimo, mientras que a los segundos –comprometidos con intereses utilitarios y finalidades extraartísticas– corresponde el gusto inauténtico, superficial y vulgar. Los unos, los gustos puros, develan la belleza pura (*pulchritudo vaga*); los otros, la adherente (*pulchritudo adherens*), en la que la forma –inmersa en otros objetivos y funciones– no logra sobreponerse de manera absoluta y se debe adaptar a las necesidades impuestas por la función del objeto (Kant, 1977). Las artes “mayores” poseen una belleza pura, autónoma y autosuficiente, fruible en sí; mientras que las “aplicadas” o “menores” dependen de otros valores y condiciones y carecen de formas que puedan ser valoradas aisladamente.

La cisura corre a lo largo del pensamiento estético moderno con estribaciones que llegan hasta nuestros días; a veces como brecha profunda, a veces como mera cicatriz, recuerdos apenas de antiguos cortes, pero frontera al fin. Ella marca los lindes, infranqueables, entre el ámbito sacralizado del objeto artístico considerado en forma mítica y fetichista y las otras expresiones que no cumplen el indispensable requisito de inutilidad que caracteriza la gran obra de arte. El resultado de tales límites es la marginación de estas expresiones que son relegadas a una zona residual y subalterna que conforma lo que Eduardo Galeano llama “los bajos fondos del arte”. Es que la oposición arte/arte-

sanía no es ideológicamente neutra. En primer lugar, encubre ciertas consecuencias derivadas de la mercantilización del objeto artístico. Aunque este se declara libre de finalidades extraartísticas, en realidad se ha emancipado de su destino utilitario, pero no de su función de mercancía, que lo sujeta a nuevas dependencias y funciones provenientes del predominio del valor de cambio sobre el valor de uso. Benjamin se refiere a la polaridad existente entre lo que él llama el valor "cultural" (relativo al culto) y el valor exhibitivo de la obra. En las sociedades llamadas "primitivas" las expresiones artísticas están al servicio del ritual y portan un valor de uso social. La sociedad contemporánea desritualiza el objeto, subrayando su valor exhibitivo (la mera contemplación artística), pero, paralelamente, sacrifica el valor de uso social y promueve la apropiación privada del objeto devenido mercancía (Benjamin, 1973: 28).



Zenón Páez, santero vinculado con la tradición misionero guaraní. Fotografía: Arfstides Escobar Argaña, Tobatí, 2008. Archivo del autor.

Por eso, en verdad, el arte moderno no es en su totalidad "inútil", en el sentido kantiano del término; siempre tiene, más allá del reino de las formas, funciones que cumplir, y aunque no sean las rituales o cotidianas de los pueblos, no es tan puro como pretende. Escribe en ese sentido Francastel:

Ni hoy ni nunca el verdadero arte ha revestido un carácter de gratuidad. Los valores estéticos no son valores separados de toda contingencia, valores inútiles. Sé muy bien que la opinión de Kant ha sido tomada por varios y muy importantes pensadores [...], [pero] no podríamos estar de acuerdo con su fórmula, porque si el arte fuera realmente una finalidad sin fin, o si el artista no se propusiera otro fin fuera de la obra misma, tendríamos que negar al arte todo significado. Y, de hecho, ocurre todo lo contrario: el arte, que ha servido a todas las épocas como medio de expresión y de propaganda, es uno de los vehículos de la ideología de su tiempo (Francastel, 1970: 76).

El hecho de mantener límites insuperables entre los conceptos de arte y artesanía también ha sido vehículo de ideologías. En el Paraguay, como en toda América Latina, la dominación colonial supuso la privación del estatuto de *arte* a las expresiones indígenas y mestizas. Por supuesto que ni a los primeros conquistadores ni a los misioneros se les pasó por la cabeza que las manifestaciones culturales de los indígenas que habitaban estas tierras pudieran tener valor estético alguno: ni siquiera se detuvieron a describir, aunque más no fuera por curiosidad, aspectos de tales manifestaciones, y solo de manera vaga y con un sentido manifiestamente peyorativo se refirieron a prácticas consideradas siempre salvajes y desprovistas de todo valor. Como en el Paraguay ni siquiera había metales preciosos que pudieran al menos conferir un interés crematístico a los objetos de la cultura local, esta pasó desapercibida e ignorada. Recién desde comienzos del siglo XX la obra de los indígenas comenzó a despertar el interés de los misioneros, etnógrafos, antropólogos y arqueólogos, pero siempre como objeto de cultura material y no como soporte de valores artísticos.

Las misiones jesuíticas desarrollaron en el Paraguay un intenso trabajo de talleres artesanales, pero la idea de considerar artísticas las producciones que allí se realizaban se encontraba al margen de las intenciones de los misioneros. Este desinterés se traducían en dos hechos claros. En primer lugar, el sistema de trabajo de los talleres de escultura, pintura, retablo o grabado se basaba en la copia de modelos, celosamente controlada y, en lo posible, sin margen alguno para la creatividad del indio (filtrada, no obstante, en muchas piezas copiadas que pasaron a impregnarse de un carácter propio). En segundo lugar, esta práctica, aun remedada de la metrópoli, en la medida en que pudiese significar por lo menos destreza artesanal, estaba desvinculada por completo de la experiencia real del indio, de su vida cotidiana y, por supuesto, de sus antiguos ritos y creencias. De este modo, existía un corte tajante entre el trabajo artesanal destinado al lujo y las pompas del culto y el relacionado con la cotidianidad del indígena, rigurosamente despojado de cualquier elemento estético y desarrollado dentro de los estrictos límites fijados por sus funciones utilitarias (solo en la privacidad de sus casas y a contrapelo de la dirección misionera el indígena realizaba la forma de sus propios objetos). En el mejor de los casos, el indio era considerado un buen copista del arte de Europa y su obra tenida por un trasunto imperfecto y degradado de las verdaderas creaciones, cuya aura reflejaba pasivamente desde lejos.³

3. Ya el padre Sepp, uno de los primeros misioneros, después de reconocer que los indígenas "imitan como monos todo lo que ven" (Sepp, 1973a: 270), escribe: "estos pobres diablos son como artesanos tan hábiles y tienen tanta facilidad para aprender que [aunque] parece increíble y suena como una fábula... todo lo que tienen ante sus ojos lo pueden confeccionar muy hábilmente" (Sepp, 1973b: 178-179). Y aun en pleno siglo XX, Furlong mantiene intactos los postulados del colonialismo misionero que asimilaban la producción de los talleres a los oficios mecánicos y la empujaban en la dirección de una habilidad técnica desprovista de cualquier posibilidad creativa.



Escena del *Kunumi Pepy*, ritual *pái tavyterã* de iniciación masculina. Las túnicas, *aoveté*, son propias de la tradición guaraní. Las plumas de guacamayo de los *jeguaká*, las diademas ceremoniales, han sido sustituidas por borlas de hilo de algodón y lana, atendiendo el peligro de extinción del ave citada. Fotografía: Arístides Escobar Argaña, Panambí, 2002. Archivo del autor.

Es cierto que hoy se tiende a borrar los límites entre el arte y la artesanía, pero, promovida desde el centro, esta tendencia no cautela la diferencia de lo popular, que queda disuelta sin mayores justificaciones. Por eso, cuando se analiza la cuestión desde el otro lado, el de la cultura popular, la brecha aparece intacta; y si se decide saltarla sin más, el gran arte, aristocrático y exclusivo, se resiste a aceptar en su terreno manifestaciones consideradas de menor categoría y crea dificultades y complicaciones. En los siguientes puntos nos referiremos a algunas de ellas.

Lo artístico y lo artesanal

La primera dificultad se basa en el supuesto de que, comprometidas con ritos y funciones cotidianas, las creaciones populares no alcanzan ese grado superior, autocontempla-

32 R Y MIT DEL PORHI. 3

tivo y cerrado en sí que distingue las formas superiores del arte, y permanecen, por lo tanto, atrapadas por su propia materialidad, su técnica y sus funciones. Según hemos observado, en la cultura indígena, y aun en la mestiza, resulta impensable desmarcar la función estética de la compleja trama de significados sociales en la que aparece confundida. Es que aquella cultura soldaba tan cumplidamente funciones rituales, estéticas, religiosas, políticas y aun lúdicas, que pretender arrancar aquello que hoy llamamos "lo estético" de su apretada matriz simbólica constituiría una segmentación arbitraria y una operación a la larga poco eficiente; los límites de ese recorte permanecerían inevitablemente esquivos y nunca alcanzarían la nitidez requerida por el gran arte. En la producción cultural mestiza tampoco es posible seccionar un terreno autónomo sobre el que se erijan las construcciones artísticas: sus imágenes se encuentran siempre animadas por impuras funciones. Las lenguas indígenas no cuentan con un término que designe lo que la cultura occidental entiende por *arte*; el guaraní actual, el lenguaje popular, tampoco. Ante tales complicaciones cabría la posibilidad de dejar de englobar bajo el concepto de arte actividades que, de atenernos con pureza a los alcances originales del término, no encuadran en su básica definición.

Esta posibilidad es considerable y, de hecho, ha sido utilizada. Mirko Lauer se refiere a las creaciones populares, que aquí serían tratadas de artísticas, definiéndolas así:

Conjunto de manifestaciones plásticas que, por el carácter de su existencia, no pertenecen [...] a la categoría *arte* y que llamaremos a partir de aquí plásticas del capitalismo contemporáneo [...]. Este sería, pues, un texto dedicado a la parcela específica de *no arte* que ha sido llamada artesanía, folklore o —como una concesión o transacción— arte popular (Lauer, 1982: 23).

En el Paraguay, como en otros países de América Latina, gran parte de la producción estética de los sectores populares se canaliza exclusivamente a través de los rituales y las artesanías; la cuestión se complica porque solo estas se exteriorizan en objetos, únicos soportes tangibles de su creati-

vidad. Pero llamar "artesanías" a esas expresiones sería referirse solo al aspecto manual de su producción y anclar en la pura materialidad del soporte, desconociendo los aspectos creativos y simbólicos y cayendo en la trampa de una actitud discriminatoria que segrega las manifestaciones populares erradicándolas del reino de las formas privilegiadas.⁴

El filón idealista, filtrado en todo el desarrollo de la estética occidental, promueve dos movimientos básicos. Por un lado, la sacralización del arte, que pasa a ser considerado una manifestación superior del espíritu, ajena a los valores de la productividad de la artesanía; por otro, la mitificación del artista que —considerado un creador original, provisto de talento y genio— se diferencia del artesano —dependiente de funciones prosaicas y munido solo de habilidad e ingenio—. La tendencia a considerar mera destreza manual las manifestaciones indígenas y populares tiñe, pues, el término *artesanía*, marcándolo con el estigma de lo que no llega a ser arte aunque apunte más o menos en esa dirección. Por eso, utilizar ese vocablo para designar genéricamente las manifestaciones expresivas populares supone aceptar la división entre el *gran arte*, que recibe una consideración favorecida, y la artesanía como *arte menor*, marcada siempre por el estatus desventajoso de pariente pobre. Esta división esconde siempre un más o menos solapado intento de sobredimensionar los valores creativos de la cultura dominante y, consecuentemente, desestimar las expresiones populares. Por eso, a pesar de las dificultades que el término acarrea y las inevitables limitaciones que su utilización impone, es preferible usar el término *arte popular* para nombrar el conjunto de formas que producen ciertas comunidades subalternas buscando replantar sus mundos.

4. Desde el punto de vista de su técnica productiva, la mayoría de las manifestaciones artísticas populares es artesanal. Lo que aquí se discute es que se adopte ese punto de vista como definitorio, desconociendo el nivel poético de aquellas manifestaciones. Al fin y al cabo, gran parte de las grandes obras del arte erudito es asimismo artesanal; de atenernos al criterio del proceso material de su realización deberíamos también llamarlas *artesanías*.

Puede argumentarse en pro de este término apelando a la arbitrariedad del lenguaje, que permite ampliar extensiones o profundizar comprensiones de conceptos según usos y conveniencias distintos. La historia occidental no ha tenido empacho en otorgar retroactivamente el título de arte a formaciones anteriores a la gestación de tal concepto. Y lo ha hecho, para legitimar la tradición de la cultura dominante, declarando “artísticos” fenómenos que apuntalan sus valores o coinciden con sus propias convenciones formales.⁵ Invocando, pues, el carácter convencional del lenguaje, cabe hablar con todo derecho de *arte popular*, así como se habla, por ejemplo, de *economía* o de *religión indígena* aunque tales conceptos tampoco recorten ámbitos diferenciados en el contexto de las culturas étnicas. No existe otra manera de designar ciertas producciones populares sin caer en prejuicios que limiten su espacio y releguen sus consecuencias. Si el lenguaje se encuentra tan marcado por la cultura dominante, que carece de conceptos adecuados para nombrar lo producido fuera de esta, no queda otro remedio que forzar el contorno de sus propios conceptos para no confinar lo estético popular al reino de lo inefable. Pero habría que dar un paso más y fundamentar el uso del término en cuestión no solo en la flexibilidad de los códigos lingüísticos, sino en razones históricas, epistemológicas y políticas, que serán consideradas en los siguientes puntos al analizar otras dificultades que se presentan cuando se nombra el arte de los pueblos.

5. “Tal tradición –escribe Lauer refiriéndose a este hecho– viene a ser una interpretación interesada, como en el caso del manejo que hace el sistema europeo de las artes respecto de la antigüedad [...] son lecturas artísticas de fenómenos que no son artísticos en el sentido histórico occidental de la palabra [...]. Es así como el concepto de arte estructura un sistema de las artes occidentales, y este, a su vez, genera las categorías de una historia del arte cuyo objetivo es proyectar hacia atrás los valores y las subcategorías con las que opera un sistema desde el presente” (Lauer, 1982: 23-24). En verdad, ningún teórico moderno dudaría en hablar de arte egipcio, mesopotámico, cretense o romántico, aunque las manifestaciones designadas no llenaran muchos de los requisitos impuestos por el arte erudito de Occidente.

Cuestiones de autonomía

Para comenzar, habría que discutir tanto las distorsiones que sufren como las posibilidades que presentan algunos de los conceptos referidos a atributos que el arte de Occidente reconoce como suyos y que actúan como obstáculos para el reconocimiento de la diferencia popular. Tironeada desde lugares diferentes, la propia “autonomía de lo estético”, pieza clave del arte occidental, ve deformados sus perfiles y cambiadas sus notas. Una cosa es la consideración de la especificidad de los procesos artísticos, la necesaria particularidad de sus lenguajes –a mucho costo conquistada– y, otra, la absolutización de esa autonomía, que sacraliza la esfera de lo artístico y la convierte en un sector autosuficiente, metafísicamente cercado. La versión más radical de esta tendencia a esencializar la particularidad de lo estético se expresa en el siglo XIX en la teoría del *arte por el arte*, que diseminó secuelas en grandes zonas del pensamiento actual.

Determinadas razones históricas, que se gestan en Europa en el siglo XVI y rematan en el XVIII, van apuntalando el proceso diferenciador de las prácticas culturales y remarcando sus particularidades. Este proceso alcanza su punto más alto después de la Revolución Industrial, cuando el artista, apartado de la producción, adquiere independencia y genialidad y su obra se convierte en objeto único. Uno de los desafíos más arduos que tiene hoy la teoría del arte está dado por la necesidad de reconocer la especificidad del momento estético formal sin olvidar las condiciones concretas de su producción. En este sentido, el concepto de *autonomía condicionada* puede servir para resguardar ese momento sin ceder a reduccionismos esteticistas que lo aislen de sus determinaciones históricas y borren las marcas de su producción material.⁶ Por otra parte, en cuanto ese concepto también permite asumir la particu-

6. En principio, la crítica social del arte está hoy de acuerdo en impugnar tanto el determinismo sociologista, que hace del arte un mero reflejo de lo social, como el reduccionismo esteticista, que lo deja varado en el reino de las formas.

laridad de culturas diferentes, puede resultar útil para evitar, una vez más, la tentación de absolutizar un momento del arte occidental y hacer de sus notas prescripciones.

En las sociedades occidentales modernas, lo estético puede ser desgajado de los distintos factores que actúan sobre su producción, no solo porque estos tienden a aparecer camuflados para complacer a una dirección demasiado preocupada por la forma, sino porque, casi desde el Renacimiento, sus articulaciones están preparadas para que pueda ser desprendido del cuerpo social (lo estético constituye un módulo concebido para ser desarmado; un dispositivo epistemológicamente desmontable). En los dominios de la cultura popular se vuelve mucho más difícil circunscribir un ámbito propio para lo perceptivo formal. Pero esa dificultad no impide la identificación, la seccionalización conceptual, las operaciones estéticas, aunque se encuentren ellas confundidas con los contenidos y funciones sociales a los que atienden. En este caso, el estudio de la especificidad de las formas artísticas exigirá readaptaciones metodológicas que consideren el peso de aquellos contenidos y funciones en la configuración de estas formas. Se trata de un peso importante: la creación colectiva (propia del arte popular) depende de sus circunstancias históricas mucho más que el arte entendido como acto individual; por eso, las formas de aquella, sujetas a los códigos sociales, son menos flexibles que las otras.

Entonces, aunque en el arte pueda localizarse un nivel estético —mediante un recorte metodológico en gran parte arbitrario— será imposible desprenderlo limpiamente del trasfondo de sus condiciones sociales: estará contaminado con otros fines de forma inevitable y arrastrará los residuos de otras funciones. Estos fines y funciones impregnarán lo idealmente estético oscureciéndolo, y los bordes confusos de aquel recorte nunca coincidirán con los precisos límites de una idea previa de lo artístico. Aunque atrapado por un instante, el objeto incierto y esquivo tenderá siempre a escurrirse de su propio concepto, deslizándose enseguida hacia el ámbito indiferenciado al que pertenece; su aparición marcará un momento fugaz, una imagen instantánea tragada de inmediato por el flujo turbulento del acontecer social.

Desde otro ángulo, el relativismo cultural, oriundo de la antropología contemporánea, ayuda a reconocer la diferencia de las culturas alternativas y a valorar sus producciones artísticas no desde un modelo único de arte, sino a partir de las situaciones históricas concretas que generan los diversos sistemas de expresión: cada uno de ellos (en cuanto expresa una de las formas posibles de enfrentar imaginariamente lo real) deberá ser comprendido a partir de las particularidades de sus códigos y sus funciones sociales. La asignación de "artisticidad" de ciertos fenómenos no depende, por lo tanto, de cualidades inherentes suyas, sino de la perspectiva desde la cual cada cultura los enfoca, y de criterios basados en convenciones históricas contingentes. Un ejemplo del carácter convencional y arbitrario de los códigos que determinan que una situación sea o no artística está bien dado por Mukarovsky. Según queda referido, este autor comienza definiendo lo artístico, en una dirección kantiana, como aquel terreno donde la función estética tiene la supremacía sobre las otras. Pero este predominio no depende de características intrínsecas del objeto, sino de su posición en el marco de relaciones sociales específicas. Así, el filósofo checo analiza el fenómeno de objetos de la cultura "folclórica" que originariamente no eran artísticos, pero que devinieron tales cuando, debilitadas o extinguidas, muchas de sus funciones utilitarias retrocedieron en un movimiento que permitió la aparición de la función estética, que antes se encontraba cubierta. Es decir, en el objeto nada cambió; lo que produjo su artisticidad fue una lectura diferente realizada desde convenciones extrañas a su producción (Mukarovsky, 1977: 59).

Tanto la propia práctica del arte como la teoría crítica, siempre unos pasos atrás, no pueden menos que reconocer las consecuencias de la desconcertante lección de Duchamp que autoriza a rotular como artísticos los objetos más banales. Pero los *ready made* no hicieron más que demostrar por el absurdo una verdad hace tiempo presentida: que lo artístico no es una cualidad propia del objeto, sino que depende de la ubicación que se le otorga en determinadas situaciones socioculturales. El aporte de la semiótica ha

sido decisivo para recordar la arbitrariedad de la lectura artística y la importancia del contexto y el concepto en la definición del nivel poético del signo. Es a partir de estas aportaciones que el arte actual ejerce con tanto entusiasmo su facultad de "artistizar" la situación más ordinaria trastornando brusca, brevemente, su economía significativa.

Apoyada en estos supuestos, la impugnación de las estéticas idealistas (que proponen un mundo de objetos bellos en sí) discute los estrechos límites de un concepto del arte identificado con un tipo específico de creación surgido en las sociedades capitalistas modernas y, así, permite considerar la particularidad de sistemas expresivos generados en otras condiciones históricas. Una de las salidas que se le presenta hoy al cuestionado término *arte* está dada, precisamente, por su posibilidad de rebasar los límites impuestos por el modelo moderno y abrirse a las maneras diferentes de fundar mundo a través de la forma.

Los límites

La ambigüedad de los contornos del concepto "arte popular" es responsable de otra dificultad: aunque lo artístico popular tuviera un terreno propio, este sería confuso y poco apto para las delimitaciones precisas que necesita la Estética. Si no existen objetos artísticos en sí mismos (sino que adquieren ese estatus a partir de convenciones culturales), entonces es evidente que los códigos según los cuales un observador occidental valora, por ejemplo, una vasija indígena, son diferentes a los del alfarero que la produjo. E inmediatamente salta la cuestión de los límites de lo artístico popular: ¿cuáles objetos, cuáles hechos, pueden ser comprendidos dentro de la categoría de arte y cuáles no? ¿Por qué tal vasija adquiere esa categoría y esta flecha no? El problema es bastante difícil porque, una vez más, se encuentra planteado desde la perspectiva exclusivista del arte moderno: por más que se ensanche la extensión del término arte, se vuelve a recurrir a sus atributos esenciales a la hora de aplicarlo: esta vasija configura una obra de

arte porque su diseño o sus patrones decorativos pueden ser objeto autónomo de percepción sensible; no es artística esta flecha porque su función instrumental oscurece esa percepción (lo sería si el arma depusiera sus usos y fuera considerada en sus puras soluciones formales; así, aislada en una vitrina, su seguro diseño aerodinámico la convertiría en verdadera pieza escultórica). O bien, puede ser catalogada como una obra de arte esta vasija porque se distingue en su unicidad y originalidad de cualquier otra, mientras que no puede serlo esta flecha porque, desprovista de carácter singular, irreductible, se confunde con cualquier otra y no demuestra la creatividad de su autor.

Sucede que, desde aquella perspectiva moderna, al ampliar la línea demarcatoria entre lo que es y no es arte, se sacrifica el cumplimiento de ciertas notas a fin de mantener las fundamentales. Así, para que determinadas expresiones populares puedan quedar comprendidas dentro del concepto de arte, se hacen algunas concesiones: cierta vista gorda a la ambigüedad de la autonomía formal, cierta tolerante disculpa a la hora de examinar la originalidad de la obra; pero, en última instancia, la soberanía de las formas y la rúbrica del genio individual deben aparecer por algún lado: son innegociables. Es decir, como salida de emergencia, se reconoce a regañadientes la existencia segundona del arte popular, pero este reconocimiento está sujeto a la condición de que se mantengan ciertas cualidades que definen el arte culto.

Las paradojas de esta transacción se originan en el trasvase a la cultura popular de categorías forjadas en el contexto de una modernidad que diferencia los dominios que la integran. Si arrancamos una figura de un sistema, ella mantendrá la configuración que le hacía engranar en el mecanismo de ese sistema; podremos aumentar su extensión, pero su esquema seguirá siendo el mismo. Según fuera señalado, la teoría del arte popular se encuentra a medio camino entre la teoría estética, por un lado, y la antropología, la sociología y la política, por otro. Desde esta posición incierta presta conceptos de diversas áreas sin contar con una parcela disciplinal propia sobre la cual

integrarlos y desde donde articular metodologías necesariamente plurales. Sin pretender llegar a ningún resultado definitivo, imposible en este campo, podría adelantarse la discusión tomando prestados de otras áreas ciertos análisis y conclusiones vinculados con las figuras de *desinterés* y *unicidad*, requisitos básicos de lo artístico ilustrado.



Pintura facial de niño aché. Fotografía: Bjarne Fostervold, Kuetuvy, Caguazú, 2011. Archivo del autor.

Los oficios de la belleza

Para considerar las divisorias del arte popular desde la perspectiva del propio creador, este apartado se basa en la cultura indígena, en cuyo interior aparece más definida esa cuestión; pero también podría hacerse extensivo su contenido a gran parte de la cultura popular de origen mestizo. Se ha discutido mucho acerca del valor estético que otorga un indígena a sus creaciones. No las considera, de hecho, obras de arte, pero es evidente que muchas de ellas

apelan a la sensibilidad y están animadas por un impulso expresivo y una intención decidida de representar imaginariamente su propio mundo. La cultura indígena intensifica y puntúa de manera retórica determinados momentos de su desarrollo para crear esas configuraciones crispadas que nosotros llamamos arte. Y este extraño movimiento no solo involucra un nivel estético, que convoca la percepción formal (los sentidos), sino que moviliza un momento poético: una apertura al replanteamiento de los significados sociales (el sentido). Pero en la cultura indígena ambos niveles se confunden; la práctica artística constituye una actividad socialmente cohesionante: los objetos y el propio cuerpo se invisten de belleza para ingresar en un nivel ritual que sintetiza la experiencia colectiva.

Por una parte, es irrefutable la presencia de intenciones estéticas: para los adornos son elegidos los elementos visualmente más relevantes (las plumas más hermosas y coloridas, las mejores combinaciones formales); los diseños de la cerámica y la cestería buscan siempre las soluciones más seguras, las formas más depuradas; y los rituales están impregnados de figuras muy expresivas. Sería absurda la importancia concedida a lo visual sin la existencia de una verdadera fruición en el indígena, que ornamenta su cuerpo con cuidado y produce objetos y representa situaciones cuyas formas tienen un desarrollo mucho mayor que el requerido por las necesidades estrictamente rituales o instrumentales. Por otra parte, esas formas están siempre habitadas por contenidos urgentes con los que se confunden enseguida; tienen un rápido reflejo poético que les impide cerrarse sobre sí y que las reenvía siempre al todo social.

En las culturas étnicas, la eficacia de las formas estéticas no debe, por lo tanto, ser estimada desde su mayor o menor independencia de funciones, sino desde su mayor o menor capacidad de reforzar los muchos contenidos colectivos e imaginar la unidad social. Al igual que los mitos (pero también, a través de los mitos) esas formas actúan como significantes condensadores de identidad y avales del contrato social. Por eso, las formas artísticas

fundamentales, las más significativas y ajustadas, son las que mejor insertas están en zonas medulares del orden socioétnico; aquellas que sostienen las principales funciones religiosas, sociales y económicas. Esas formas son las referidas a las ceremonias rituales y la producción de objetos vinculados con el culto y los usos de subsistencia elementales.⁷ La celebración ritual intensifica, remata y sobrepasa la experiencia comunitaria; en su representación convergen, potenciadas, las diferentes manifestaciones estéticas (elementos visuales, danzas, música y representación). Paradójicamente, cumple así el viejo sueño occidental de un arte total. Por eso, el hecho artístico se constituye desde su posibilidad de imaginar la síntesis de la cultura. En esta complicada operación el momento formal actúa, por cierto, pero no lo hace en forma aislada y predominante, sino acoplado con las funciones que representa y que secunda desde los argumentos de la apariencia. La belleza de los cuerpos guarnecidos para el ritual y la de los objetos exaltados en sus ornamentos y sus contornos no valen por sí mismas, sino como avales de los oficios prosaicos y las graves certezas que precisa la comunidad para subsistir. Involucradas con el destino más profundo de esa comunidad, las figuras del arte indígena deben ajustar sus formas al máximo para que puedan sostener el peso extremo de los deseos colectivos.

Este equilibrado maridaje entre las formas estéticas y sus significados sociales tiene un precio muy alto: la paula-

7. En general, el arte plumario, la cestería y la cerámica, entre los guaraní, y las pinturas corporales, los tatuajes y los tejidos de caraguatá, entre los chaqueños. La ornamentación corporal (con plumas, pinturas o tatuajes) significa funciones sociales, religiosas y políticas, mientras que los tejidos, la cestería y la cerámica se refieren sobre todo a funciones subsistenciales básicas: la agricultura guaraní, y la caza, la pesca y la recolección de los chaqueños. Todas estas formas expresivas apoyan (y se apoyan en) profundos significados rituales y míticos que aseguran aquellas funciones y avalan su continuidad. A los efectos de este trabajo, bajo la denominación de grupos "chaqueños", usada en sentido amplio, son englobadas las distintas comunidades étnicas no guaraní establecidas en la región occidental del Paraguay.

tina desintegración de aquellas, una vez diluidos estos. Los procesos de desestructuración de las culturas étnicas carcomen muchos de los contenidos originales y vacían progresivamente las correspondientes formas expresivas hasta debilitarlas y convertirlas en signos huecos y dispersos. Pero esto constituye ya otro problema que será considerado más adelante.



Representación de Nemur, divinidad ishir. Fotografía: Nicolás Richard, comunidad tomárho de María Elena, Chaco paraguayo, 2002. Archivo: Departamento de Documentación e Investigaciones del Centro de Artes Visuales/ Museo del Barro, Asunción.

Dispersiones, desbordes

El contenido desarrollado bajo el apartado anterior se refirió en particular a las culturas indígenas originarias, en cuanto ellas ilustran nítidamente la remisión de las formas estéticas al conjunto social. Pero debe considerarse que en el arte mestizo, aunque de forma menos sistemática, también se repite el vínculo de lo estético con las diversas fuerzas que intervienen en cada proceso histórico; porque el universo cultural del mestizo, como el del indígena aculturado, carece de aquella cohesión primera, míticamente aglutinada y ritualmente reiterada. Las identidades mestizas (sobre todo rurales) fueron construidas sobre un terreno fracturado y abierto, erosionado por la cultura impuesta. Por eso sus representaciones operan de manera disgregada y desconectadas entre sí, pocas veces logran confrontarse, cruzarse y trazar perspectivas que faciliten la anticipación imaginaria del conjunto.

La propia diversidad que caracteriza las culturas populares, así como las direcciones complejas y a veces contrapuestas de los factores que actúan en su desarrollo, dificultan las empresas integradoras. Ante la unidad y la homogeneidad impuestas de la cultura nacional, "no puede oponérsele sino una pluralidad o, mejor dicho, una atomización de culturas pequeñas e inermes de resistencia local, especialmente en zonas con larga tradición indígena y campesina" (Blanco, 1982: 24). Pero esas dispersiones no perturban solo la constitución imaginaria de un "nosotros" más amplio y mejor integrado (la construcción de identidades que sobrepasen el pequeño grupo, el sector reducido o la comunidad local), sino que bloquean la concertación de las identidades sectoriales en encuadres ciudadanos más complejos. Esta situación plantea un fundamental desafío político a las identidades populares tradicionales (incluidas ahora las indígenas): el de entrecruzar sus representaciones en conjuntos que apunten a la esfera pública y, desde allí, fortalecer las posiciones de los sectores particulares.

Pero volvamos al tema del arte, que tiene un papel fundamental no solo en la expresión de las identidades populares, sino en su misma constitución (y que podría también actuar como una fuerza importante para imaginar colectividades políticamente más complejas). A pesar de la tendencia dispersiva que afecta los sectores de origen rural tradicional, los puntos más altos de su producción artística se encuentran en ciertos objetos de uso cotidiano, ligados en su vértice a las funciones más vitales y vigentes, o bien a algunas formas conectadas a través de los rituales profano religiosos. Ciertas festividades patronales, por ejemplo, reinterpretan el culto eclesiástico oficial mediante imágenes y altares contruidos por la comunidad y a través de escenas levantadas con máscaras y atuendos ceremoniales, y completadas con bandas de música (de antiguos ritmos reelaborados, tributarios siempre de sus orígenes indígenas o aun negros).⁸ Más allá del escenario, la representación se prolonga en juegos y entretenimientos, danzas, chanzas y procesiones, convites y oraciones que conforman un conjunto híbrido en el que la función estética sirve, una vez más, de aglutinante de las otras: religiosas, sociales, lúdicas, etcétera.

Ciertos montajes hechos en ocasiones de fiestas religiosas también exponen con claridad su vocación híbrida, que las hace oscilar entre la religión y la fiesta civil, entre la forma sensible y la función social; tal el caso de desmesurados pesebres navideños, capaces de imaginar espacios imposibles y tiempos superpuestos empleando con desenfado cualquier material del entorno (arbustos, frutos y flores, imágenes de barro, fotografías, productos industriales, etcétera). O el caso de la ceremonia del culto a las cruces funerarias (*kurusú jeguá*), que integra ofrendas votivas, oraciones fúnebres y festejos en torno a una construcción de frondas, adornadas con figuras caprichosas de panes de

8. Sirvan como ilustración las festividades de San Pedro y San Pablo (Altos), San Baltasar (Tobatí e Itá), San Juan (diversos pueblos), San Francisco Solano (Emboscada), la Natividad de la Virgen (Altos), etcétera.

maíz, comidos de manera colectiva como parte del ritual. Irónicamente, si estas manifestaciones carecieran de sus propios significados rituales y tuvieran una mera intención estética, podrían ser con facilidad clasificadas bajo diversas categorías eruditas del arte actual (*happening*, *performance*, *body art*, ambientaciones, *environment* e, incluso, *eat art*).



Ceremonia del *kurusú jeguá*: una niña dispone las *chipas*, panes de maíz, en el ramaje que arma la escena ritual. Fotografía: Fernando Allen, Asunción, 2010. Archivo del autor.

Pero, en verdad, hay varias coincidencias entre aquellos montajes y estas expresiones de origen vanguardístico: unos y otras trabajan el espacio, apelan a la participación del espectador, invocan la integración del arte con la vida cotidiana, integran distintas disciplinas y géneros (danza, plástica, música, teatro) y emplean los más variados soportes, incluido el cuerpo humano. Es justamente a través de este repertorio diverso que el arte experimental de hoy cuestiona el concepto restrictivo de arte; esos desbordes de la escena tradicional le permiten considerar como artísticos fenómenos que no eran reconocidos como tales por no cumplir con las convenciones impuestas por ese concepto.

Industria, forma y función

Para volver sobre los problemas que plantea la oposición forma/función, puede resultar útil repasar algunas consecuencias del debate que, a partir del siglo XIX, se instaló en Europa en torno a las relaciones entre el arte, la producción industrial y la artesanía. El reemplazo del sistema artesanal de producción por la etapa industrial y el desarrollo tecnológico promueve el desprendimiento entre la forma y la función, que bifurca todo el devenir del arte moderno y promueve diversos intentos de conciliación entre los términos enfrentados.

Por un lado, debe considerarse la valorización de la producción manual artesanal hecha por los ingleses Ruskin y Morris (*Arts and Crafts*); por otro, las preocupaciones de la Sezession vienesa por la inautenticidad del producto industrial y, posteriormente, el intento de renovar las "artes decorativas" a través de la máquina para promover la difusión de la producción estética (Van de Velde, Gropius). Estas situaciones generan una larga y ardua controversia acerca de las posibilidades artísticas del objeto industrial, debate que vuelve mucho más complejo el concepto mismo de función. Para la estética industrial deviene este un término problemático y a veces ecléctico que complica y renueva la

discusión acerca de sus difíciles relaciones con la forma pura.⁹ Desde las posiciones declaradamente antikantianas que propugnan una “belleza funcional” hasta los muchos intentos de conciliar, si no identificar, belleza y utilidad a través de la “racionalidad funcional”, o la franca declaración de incompatibilidad entre ambas nociones, los teóricos de la estética industrial, aun reexaminando los términos, vuelven a avivar una distinción que parecía olvidada: la establecida entre las artes libres y las aplicadas. Sin pretender en absoluto abordar esta polémica, que se desenvuelve en otro ámbito que el referido a este trabajo, parece oportuno extraer de ella algunas consecuencias que pueden servir de aporte al tema que viene encarando este texto.

El mencionado debate comienza por revisar el propio término *función*: impugna definitivamente la acepción que lo identificaba de forma ingenua con el fin práctico o técnico, el destino inmediato del objeto (la función de una vasija es contener agua, etcétera) y remite a un concepto más complejo que considera que, en puridad, no puede darse el caso de que una forma sea tributaria de una sola función, sino de una intrincada combinación de funciones. Y muchas de estas “funciones de conjunto”, para usar un término de M. Bill, no implican finalidades prácticas o utilitarias, sino contenidos socioculturales varios, connotaciones complejas, símbolos.

9. En realidad, dicho concepto se va alterando y complicando a lo largo del enrevesado discurrir del pensamiento moderno. Paradójicamente, este pensamiento comienza exigiendo castidad a la forma, pero, al mismo tiempo, precisa cada vez más apoyar el funcionalismo, que poco a poco va ganando terreno hasta llegar a convertirse en uno de los paradigmas de la modernidad. Por eso dice Baudrillard, refiriéndose a la funcionalidad, que “este término, que encierra todos los principios de la modernidad, es perfectamente ambiguo. Derivado de *función*, sugiere que el objeto se consume en su relación exacta con el mundo real y con las necesidades del hombre. De hecho, de los análisis anteriores se desprende que *funcional* no califica de ninguna manera lo que está adaptado a un fin, sino a un orden o a un sistema: la funcionalidad es la facultad de integrarse a un conjunto. Para el objeto, es la posibilidad de rebasar precisamente su *función* y llegar a una función segunda, convertirse en elemento de juego, de combinación, de cálculo, en un sistema universal de signos” (Baudrillard, 1985: 71).

Hasta acá nada nuevo: por caminos bien diferentes aunque a veces cruzados, la antropología y la semiótica habían arribado a esas mismas conclusiones con un menor esfuerzo. Pero hay una distinción tampoco tan nueva de la Estética que, conectada con lo ya expuesto, vuelve a actualizarse en el terreno del *Industrial design* y puede contribuir a adelantar este estudio. Según a qué tipo de funciones correspondan las formas, se habla tradicionalmente de tres modalidades de objetos: los bellos (varias funciones del mismo valor), los expresivos (una función fundamental hegemónica) y los ornamentales (una función secundaria). Cualquiera de estos objetos puede tener un carácter estético, dice la estética industrial, pero solo se convierte en artístico cuando se le acopla una significación poética; es decir, cuando dicho objeto es capaz de provocar una conmoción develadora, la eclosión de una realidad nueva (Morpurgo-Tagliabue, 1971: 476-478). Según esta perspectiva —desde la cual puede argumentarse en pro de las posibilidades artísticas de lo popular—, la “artisticidad” no está medida por la carencia de funciones, sino por la posibilidad de que las formas lleguen a provocar ese choque desencadenante de nuevos significados que constituye el efecto artístico fundamental. Muchos objetos, aun bellos (estéticos) y por completo desvinculados de intenciones utilitarias, pueden carecer de estatuto artístico si sus formas no tienen la fuerza necesaria para impugnar su pura presencia y abrirla a otros sentidos; es decir, si carecen de la convicción necesaria para producir un desfase con su propia realidad por el que se cuelen otras realidades. Así, aunque provistos de la “inutilidad sin fin” requerida por el idealismo estético, esos objetos no pueden ser considerados obras de arte si no son capaces de convocar el develamiento de la verdad, al que se refiere Heidegger, o producir ese fenómeno de asombro o turbación ante la eclosión de algo nuevo, del que hablaban ya los antiguos.

Morpurgo-Tagliabue sostiene que el producto industrial es a menudo estético, pero difícilmente artístico, y no porque sea funcional, sino porque la estandarización in-

dustrial tiende a consumir las formas impidiendo el efecto poético de choque, y a fijar las funciones estorbando la generación de significaciones nuevas:

Se ve aquí cómo precisamente la funcionalidad constituye un obstáculo para el arte, no porque lo útil y lo bello sean incompatibles entre sí (por el contrario...) sino porque en este caso lo útil es conocido, descontado, y su funcionalidad está fija, estandarizada. [...] Así se explica por qué los antiguos artesanos para hacer obras de arte con objetos de uso corriente con una función fija recurrieron a la ornamentación; [...] la función que exhiben de este modo no es jamás la función propiamente utilitaria sino una función secundaria, la función ornamental (Morpurgo-Tagliabue, 1971: 479-480).



Juana de Rodríguez, viuda del reconocido santero Cándido Rodríguez, talla en madera la representación de un santo. La mujer rompe la rigurosa tradición, de origen colonial, según la cual la práctica "santera" es exclusivamente masculina. Fotografía: Osvaldo Salerno, Capiatá, 2008. Archivo: Departamento de Documentación e Investigaciones del Centro de Artes Visuales/Museo del Barro, Asunción.

Es que el arte resulta incompatible con las lecturas unívocas, las referencias establecidas, el sentido único. Por

eso los objetos son artísticos, sean útiles o no, en la medida en que puedan zafarse del brete de temas o destinos prefijados y desatar significados plurales que escapen del cerco cerrado de su propio sistema de producción estética y se abran a los contenidos complejos de su tiempo. Desde esta perspectiva, la cuestión de los límites del arte popular no difiere del tema de los lindes del arte erudito. Por supuesto que no toda la producción visual de una comunidad popular deviene hecho artístico; muchos de los objetos no trascienden su materialidad: son, en realidad, meros productos artesanales, incapaces de desafiar su propio estatuto de instrumento. Pero, consecuentes con este criterio, debemos reconocer que hay otras tantas creaciones del arte culto que, aun bellas y armónicas, no rebasan su presencia y permanecen como simples esculturas, pinturas o dibujos inertes, desprovistos de nervio poético, incapaces de resignificar.

Es por eso que hay tanta dificultad en trazar las fronteras no solo de manifestaciones artísticas populares, sino de cualquier otra manifestación artística. Los particulares contextos históricos, que afectan toda producción de arte, no solo plantean problemas y proveen imágenes, sino que determinan empleos diferentes de lo estético. El mismo Mukarovsky, para quien –según queda señalado– la distinción entre lo que es y no es arte está en teoría tan claramente marcada por la hegemonía de la función estética, reconoce que:

Es evidente que la transición entre el arte y la esfera extraartística [...] es tan poco distinguible y de comprobación tan complicada, que una delimitación realmente precisa es ilusoria. Es necesario, pues, renunciar a cualquier intento de establecer un límite entre arte y no-arte, entre lo estético y lo extraestético (Mukarovsky, 1977: 50).

El carácter borroso y huidizo de las fronteras, así como la índole resbalosa del campo de la producción simbólica, aminora en los hechos las consecuencias de clasificaciones demasiado tajantes, y constituye cierta garantía contra

los excesos formalistas de conceptos que, al clausurar sus contornos e intentar delimitarlo todo, terminan dejando afuera demasiadas cosas.

Acerca de lo único

La unicidad constituye otro atributo histórico del arte culto exigido como pasaporte para ingresar en el reino de lo artístico en general. Para conseguirlo, no pocos estudiosos de la cultura popular reformulan la oposición arte/artesanía distinguiendo entre los productos artesanales –que repiten cánones colectivos– y los artísticos –que introducen una diferencia singular que vuelve la pieza un ejemplar único–. En verdad, el culto a lo singular y exclusivo proviene de la fetichización del objeto tradicional y no hace a sus verdaderas potencialidades artísticas; corresponde a un momento histórico ligado a la conversión del producto artístico en mercancía y a su consiguiente autonomización, cuyas consecuencias en la definición de lo artístico moderno ya fueron señaladas. Marchán Fiz sostiene que este fenómeno es el responsable directo de la distinción entre artes liberales y artes bellas, así como de la concepción humanista de la realidad superior del arte. “La independencia del artista frente al artesano se conjuga progresivamente con la concepción aristocrática de la obra como algo único, singular, irreductible” (Marchán Fiz, 1974: 50).

El concepto ilustrado de arte resulta estrecho e insuficiente precisamente porque se basa en un reduccionismo: se identifica con un producto histórico determinado y deja de lado objetos y hechos de la cultura popular que, por haber sido creados en otras condiciones, tienen cualidades y posibilidades diferentes. La singularidad nunca ha sido una pretensión del arte popular, ajeno tanto a la ideología humanista de la autonomía creadora como a los sueños románticos del genio original. El fuerte peso social que tienen los patrones estilísticos en su constitución descarta de entrada toda posibilidad de que el arte popular sea valorado desde la creación individual, y hace que esta no

tenga el mismo sentido para un artista popular que para uno culto; el creador popular debe siempre remitirse a la experiencia colectiva para producir, aunque la elabora y la transforma continuamente. Es cierto que, en general, cada pieza hecha a mano por un artista popular suele incorporar, aunque fueren mínimas, variaciones propias, pero es evidente que aun las piezas hechas con moldes pueden ser consideradas obras de arte, en la medida en que sus fuerzas tengan la potencia para expresar y renovar contenidos sociales. Muchas veces cambian las circunstancias en las que se genera el arte popular y aumenta la importancia del artista individual y de la particularidad de su obra, pero ese destaque de la persona del creador debe ser entendido como fruto de nuevas contingencias históricas y no como el cumplimiento de una condición abstracta de artisticidad.

Por último, es importante recordar que dentro de la modernidad el valor de lo único ha debido reformularse desde los inicios mismos de la industrialización: la era de la reproducibilidad técnica (y la de las nuevas tecnologías) ha debido disfrazar el deseo del ejemplar único con nuevas razones que extienden el valor aurático de los productos aun a los realizados en serie, pero retacea ese valor a la hora de considerar creaciones provenientes de otras culturas (nadie niega por supuesto la artisticidad de la fotografía, el cine, el video, el grabado, etcétera, mientras sean producidos en los circuitos de filiación ilustrada).

Recapitulaciones

Para hablar de arte popular se hace necesario partir no solo de una licencia lingüística o de una concesiva ampliación del concepto de arte, sino de un análisis de cuáles son las notas básicas que, de hecho, reconoce la propia teoría estética a este concepto, más allá de las barreras que levanta la cultura dominante para preservar la exclusividad de su terreno. Para esto es necesario discutir el mito que sostiene que solo determinadas prácticas de la cultura moderna occidental, en cuanto más maduras y superiores,

consiguen alcanzar ciertas cumbres iluminadas del espíritu y convertirse, en consecuencia, en expresiones únicas de la humanidad.

Si tal enunciado no conllevara juicios discriminatorios, no habría problema alguno en aceptar lo que constituiría simplemente una denominación distinta para una práctica específica. Pero cuando el título de arte aparece como un privilegio autoconcedido por la cultura dominante y se convierte en un obstáculo para el derecho al reconocimiento de las otras particularidades culturales, entonces, tanto por razones políticas (reivindicación de tal derecho) como por exigencias teóricas (necesidad de desmitificar historias) se justifica la discusión de los alcances reales de aquel término esquivo.

De hecho, lo que desde la perspectiva de la cultura occidental caracteriza de modo amplio una obra de arte es la acción de dos momentos inseparables: la manipulación de formas sensibles y la manifestación de nuevos sentidos de lo real. Por cierto, ambos operan con intensidad en determinados fenómenos de la cultura indígena. En efecto, esta se halla cruzada (y sostenida en gran parte) por fuertes nervaduras formales que tienen una misión estética. Se encuentra compuesta por imágenes, figuras sensibles, estructuradas según criterios determinados de manejo de color y equilibrio, de composición y movimiento. En cuanto esas imágenes se hallan enredadas en la trama de lo social, es difícil aislarlas sin deshilar un tejido apretado ni contrariar su destino, pero, encubiertas, ellas actúan subrepticamente como fuerzas ocultas que apuntan a lo real y apuran, así, el camino del sentido, o los sentidos, sociales.

Insistimos: ambos momentos, el *estético*, que juega con las formas, y el *poético*, que reconstruye la realidad desde ese juego, están presentes en ciertos recodos del enrevesado discurrir de las culturas populares. En las culturas occidentales modernas esos momentos se manifiestan de manera diferente; el arte que surge en aquellas incuba entre estos conflictos que cada situación histórica va solucionando contingentemente. El desajuste entre significado

y significativo y el viejo e inútil intento de empalmarlos dinamizan sus procesos y les otorgan rasgos característicos. Lévi-Strauss lo dice muy bien: "el arte se queda siempre a medio camino entre el objeto y el lenguaje" (Lévi-Strauss, 1968: 97). Ni mera forma ni puro contenido, oscila entre ambos polos de manera inevitable, buscando colmar la carencia que deja abierta su realidad escindida.¹⁰

El pensamiento occidental necesita aclarar las fronteras de sus complejas y vastas regiones y divide, meticuloso y obsesivo, su reino en porciones ordenadas y subporciones exactas: cada una de ellas es epistemológicamente autónoma (aunque todas mantienen entre sí oscuros vínculos capaces de reconstruir en secreto las totalidades perdidas). Por eso la modernidad independiza el terreno de la emoción estética y le reconoce leyes y códigos propios. Pero ese afán separatista es hijo de determinadas condiciones históricas y no hace a lo que la propia cultura occidental reconoce, de hecho, como definitorio del arte; ciertas culturas alternativas no solo no precisan clasificar sus espacios, trazar linderos y marcar fronteras, sino que, por el contrario, fundan la misma representación de la realidad en el acuerdo de sus diversos aspectos.

Por otra parte, aun reconocidas las razones de una sociedad para aislar metodológicamente el momento formal de acuerdo con sus necesidades históricas, esta misma pretensión deviene en gran parte una ilusión, otro mito.

10. Desde sus orígenes, el arte moderno se afana en pos del sueño imposible de ese equilibrio esquivo. El Renacimiento parece inaugurar la historia moderna con una síntesis, pero ese momento, como dice Wölfflin, es apenas un punto ideal, una "sutil cresta" enseguida tragada por su propio movimiento. De inmediato, el Renacimiento se bifurca: el manierismo es más bien formalista; el barroco, contenidista. Y a partir de ahí, clásicos y románticos, impresionistas y expresionistas, cubistas y surrealistas, desde distintos ángulos, luchan siempre por compensar el exceso o el defecto de las posturas contrarias. Y así hasta hoy. ¿Acaso el expresionismo salvaje actual no es, en parte, un alegato de los contenidos en contra de los abusos conceptuales de la década anterior, que a fuerza de cargar sobre la forma estaban a punto de romperla?

Aunque suene paradójico, ciertas formas de tapices indígenas son más autónomas, más puras, que las de un paisaje renacentista o, aun, impresionista: no están lastradas por la fuerte carga referencial que arrastran siempre las formas del arte occidental y comprometen su autonomía. Ya en 1927, Franz Boas había observado la independencia de la forma respecto de la naturaleza en el estilizado arte de ciertos pueblos. Merquior cree que esa soberanía ocurre a nivel de la representación pero no en el plano sociológico, ya que el arte *primitivo* se encuentra al servicio de lo social (Merquior, 1978: 14). Con el arte occidental ocurriría lo contrario: sus formas son más autónomas con respecto al cuerpo cultural en el cual se encuentra inserto, pero no pueden terminar de despegarse de la apariencia sensible de los fenómenos naturales.

Cuando Lévi-Strauss compara el arte "primitivo" con el occidental (que se aparta del primero solo a partir del Quattrocento, salvo el intervalo del arte griego clásico) dice que "la diferencia corresponde a dos órdenes de hechos: por una parte, lo que podríamos llamar individualización de la producción artística, y por la otra, su carácter cada vez más figurativo o representativo" (Lévi-Strauss, 1968: 51). Ambos aspectos tienen para él un sentido de pérdida: en primer lugar, el decaimiento de los vínculos colectivos y, en segundo, la rarefacción de la significación (el figurativismo proviene del "debilitamiento de la función significativa de la obra"). El arte indígena esquivo el figurativismo porque, en gran parte, su objeto se encuentra vinculado con experiencias socioreligiosas en sí mismas irrepresentables; por eso es fundamentalmente abstracto: al desentenderse de las exigencias de la denotación inmediata, se mueve mucho más por construcciones retóricas que por referencias directas. (Lo que, paradójicamente, constituye uno de los principios centrales del arte occidental).

Pero, a partir de una situación tomada solo como ejemplo, lo que se quiere destacar aquí es un principio del relativismo cultural (que no conviene neutralizar absolutizándolo): la particularidad de cada forma histórica de arte.

No hay procesos artísticos peores o mejores como no hay lenguajes superiores ni inferiores: todo sistema simbólico debe ser considerado de acuerdo con los requerimientos a que responde. Por eso el arte popular, como cualquier forma de arte, es el resultado de una determinada manipulación de formas sensibles que, al encarar lo real, promueve una comprensión más intensa de este y revela accesos secretos propios, solo comprensibles de manera imaginaria. Y, por eso, debe refutarse el mito que pretende que determinados rasgos históricos se vuelvan verdades eternas. En cuanto ciertas notas coyunturales de la creación moderna dejen de ser entendidas como arquetipos metafísicos y esgrimidas como modelos normativos universales, se estará consolidando el reconocimiento de la diferencia cultural. Pero discutir la hegemonía de los principios modernos también permite abrir una salida al propio concepto occidental de arte que, confinado en límites infranqueables e identificado con un solo tiempo de una historia múltiple, se encuentra expuesto, una vez más, a la condena fatal que pronunciara Hegel.

Fontal Merillas, O. *La educación artística en el contexto posmoderno. Un paso por las nuevas tecnologías.*

Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92566&referente=docentes> [Consultado el 29/11/14]

FRAGMENTO:

"Por fortuna, nuestra intuición lógica o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos y nuestro conocimiento (...) es considerablemente más amplio que nuestro discurso..." (Eisner, 1994, 5-6).

A propósito de Eisner, nos introducimos en la DBAE (término acuñado por Greer en 1984 y cuyas siglas significan "Discipline Based Art Education"). Se trata de un proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general, que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para la educación en las artes de Los Ángeles (California). Bajo este panorama, ¿qué visión plantea la DBAE acerca de la formación del profesorado? O, mejor, ¿qué se deduce de sus planteamientos a este aspecto? De forma muy general podemos entender que la autoexpresión creativa concedía más importancia a lo que sería la labor de enseñanza del profesor mientras que para la DBAE lo esencial es la formación de ese profesor (Clark, Day y Greer, 1987, 129-193). Una vez más, es necesaria una síntesis. Es decir, el acto de enseñanza-aprendizaje debe estar avalado por una formación completa del educador, de la misma forma que una buena formación tan sólo es la base para que sea posible una buena transmisión de contenidos o capacidades. Ni es posible una clase magistral sobre el expresionismo sin el conocimiento de la historia de principios de siglo, ni es deseable una clase acerca del expresionismo empleando como estrategia la clase magistral sobre historia.

Ni se debe enseñar a pintar únicamente viendo obras de artistas célebres, ni se puede transmitir el acto de pintar si uno nunca lo ha experimentado. O, lo que es lo mismo, la formación deseable del profesor de arte debe al menos conjugar tres aspectos:

- Una formación interdisciplinar: historia, crítica, estética y práctica del arte (básicamente).
- Una sólida formación en pedagogía, concretamente en didáctica del arte.
- Una actitud reflexiva.

V. DESDE LA ENSEÑANZA DEL ARTE HASTA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Para que un profesor de arte sepa qué es la síntesis aditiva, que sepa además cómo se hace una veladura de color, que sepa analizar compositiva y semiológicamente el Gernika de Picasso, que sepa además reconstruir el contexto en el que surgió el barroco italiano, etc., es necesaria una formación de base realmente completa.

V.1 LA CONCRECIÓN DE LA DISCIPLINA: HACIA EL MESTIZAJE

Si acudimos en busca de una definición de profesor de arte obtendremos las claves para diseñar la lógica que nos conduce hasta la Educación Patrimonial :

- ¿El que enseña a dibujar, pintar, fotografiar, etc? PRÁCTICA DEL ARTE
- ¿El que enseña técnicas de dibujo, de revelado, de cerámica, etc? TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS
- ¿El que enseña a plantearse el arte como actividad humana? FILOSOFÍA DEL ARTE, ANTROPOLOGÍA DEL ARTE
- ¿El que enseña a comentar y valorar obras de arte? CRÍTICA DE ARTE
- ¿El que enseña a ver más allá de la obra de arte? SEMIOLOGÍA
- ¿El que enseña a enseñar arte? DIDÁCTICA DEL ARTE
- ¿El que enseña a ver el arte como una forma de relación social? SOCIOLOGÍA DEL ARTE
- ¿El que enseña a entender distintas formas de arte en las distintas culturas? ANTROPOLOGÍA DEL ARTE, ETNOGRAFÍA DEL ARTE
- ¿El que enseña los procesos psicológicos que implica la experiencia artística? PSICOLOGÍA DEL ARTE
- Etcétera.

La enseñanza del arte, como concepto o, si se quiere, como planteamiento meramente teórico, exige un perfil interdisciplinar netamente diferente del de la profesión de artista: diseñador, creador

audiovisual, performer, pintor, escultor, fotógrafo, etc. Para poder enseñar el arte en su conjunto es necesario tener una visión de conjunto. Visión que únicamente puede ofrecer una formación orientada a la enseñanza. Para que un profesor de arte sepa qué es la holografía o la infografía, para que sepa quién es Jeff Koons o Tony Oursler, para que pueda explicar la organización interna de una Bienal de Venecia o de una Documenta de Kassel, es necesario otra responsabilidad clave: formación permanente. Aquí es precisamente donde adquiere una enorme importancia el conocimiento de las nuevas tecnologías, veremos más adelante en qué sentido. En disciplinas que necesariamente evolucionan día a día, en las que la actividad expositiva o de comercio de un año es mucho mayor que la habida en los cuatro últimos siglos, es necesario dedicar una atención especial a lo que se entiende por actualidad: periódicos, revistas, exposiciones, últimas tecnologías.

Naturalmente, es necesaria una actualización de la materia pero, además, es necesaria una constante actualización de la propia concepción de la enseñanza-aprendizaje de esa materia.

V.2 LA ACTITUD REFLEXIVA COMO CLAVE PARA SITUAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Un docente ha de ser un conocedor de su materia, pero no únicamente en el ámbito de los contenidos. Esto significa que al conocimiento puramente técnico hay que sumarle el conocimiento reflexivo y altamente "nutritivo" que aportan, por ejemplo, las nuevas tecnologías. Por otra parte, debemos contar con una pedagogía capaz de proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias para poder filtrar lo que ellos experimentan como algo indiscutible (generalmente proveniente de los media). Una pedagogía que se haga eco de la diversidad y la ambigüedad, una pedagogía que rechace definitivamente la tenaz distinción entre lo cotidiano y lo popular o lo noble y lo elitista. Una pedagogía que se plantee seriamente la enseñanza como un ámbito que participa en la construcción moral y cultural así como en la construcción de la identidad social e individual y "que enfatice la creación de ciudadanos educados como forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural" (Mc Laren, 1995, 40).

Además de todo ello, y si tenemos en cuenta que la enseñanza de las artes está directamente vinculada con aspectos como la contemporaneidad (entendida como actualidad), como la cotidianidad o como la privacidad, encontramos que el profesional de la docencia de las artes también debería "tener la suficiente conciencia y perspicacia para analizar las formas de vida contemporáneas" así como todas aquellas actitudes u opiniones que predominan en la sociedad en general y en la escuela en particular (Peters, 1987, 197). Este autor plantea una concepción de la reflexión realmente íntegra entendiendo que la reflexión es "el examen de actividades, tanto de aquellas que están 'mal', como de aquellas que están 'bien'. La reflexión puede darse en cualquier momento de la actividad didáctica: durante o después de la planificación, durante o después de la enseñanza interactiva" (Peters, 1987, 195).

Si un docente es reflexivo presenta, como es lógico, los resultados de su reflexión, pero consigue quizá lo más importante, transmitir un modo de proceder, una actitud: el proceso de reflexionar. Con esto entrena a los estudiantes a que lleven a cabo procesos similares y les ayuda así a ser "abiertos mentalmente, vivaces, a plantear preguntas y a tener sentido de la responsabilidad" (Peters, 1987, 200).

V. 3 RELACIONES ENTRE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Existen conexiones entre las nuevas tecnologías y la educación artística? Probablemente, al intuir la respuesta positiva, el primer nexo de unión que nos planteemos sea la concepción didáctica de las mismas. Lógicamente esta es una opción válida, pero probablemente no sea la más comprometida y, por supuesto, no es la única.

Si pensamos en la obra de autores como Stelarc, Nancy Burson o Paco Cao, por citar tres ejemplos muy dispares, encontramos que las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de los mecanismos de creación en el arte contemporáneo. Hay artistas que las emplean como "lienzo" sobre el que imaginar, otros prefieren utilizar su vertiente comunicativa con obras que se llevan a cabo desde internet; existen galerías digitales, museos virtuales, etc. Es decir, las nuevas tecnologías han entrado en el sistema del arte y lo han hecho a través de todas sus vértebras, desde el subsistema de comunicación (exposición, difusión...), pasando por el sistema económico (venta, subasta, patrimonio, alquiler, etc.) hasta el propio sistema de creación. De tal manera que

aquella enseñanza del arte que se plantee la dimensión contemporánea como una cuestión importante, por cuanto que forma parte de la lógica del presente, debe al menos conocer estos usos y la lógica que siguen.

El siguiente paso es introducir estas cuestiones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si volvemos a la idea de obras en las que se puede participar por internet (contribuyendo muchas veces a la propia ejecución de la obra) o de visitas a galerías y páginas de autores que sólo se encuentran en la red, es más que evidente la importancia de utilizar estos vehículos tecnológicos en el propio proceso. Pero, en este caso, no están siendo utilizados como recursos, sino como meros vehículos de conocimiento o, en definitiva, de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, no son más que canales de comunicación, que cumplen su propio fin.

Si seguimos este rastro, también nos ocuparemos de otros vehículos mass mediáticos desde los que se accede al conocimiento, como la propia TV, la prensa, etc. El siguiente paso, el que se refiere al uso pedagógico de las nuevas tecnologías, es el que puede estar gestionado desde la educación artística; no sólo por la transmisión de imágenes sino, especialmente, porque le incumbe la propia coherencia de los discursos artísticos. En este caso, la acción educativa pasaría por la superación de todos los planteamientos teóricos que hemos propuesto, desde la reflexión, la formación continua o la propia concepción de la disciplina. Todo ello, indudablemente, nos remite a planteamientos mestizos, que predicán la comunicación entre disciplinas y, sobre todo, que entienden ese mestizaje como una opción razonable en la complejidad del presente.

VI. Bibliografía

- Berger & Luckman. (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Madrid, Altea.
- Cabanellas, I. (1998), "Las nuevas tecnologías en educación infantil", en *Aula de Innovación Educativa*, 73-74, 8-10.
- Caja, J. y J.M. González. (1998), ¿Educación plástica y visual. digital?, en *Aula de Innovación Educativa*, 73-74, 6-7.
- Clark, G.; M. Day; W. Greer (1987),. Discipline-based Art Education: becoming Students of Art, en *Journal of Aesthetic Education*, 21, 2, 129-193.
- Eisner, E.W. (1987), *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca.
- _____ (1994), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (1997). *La investigación en la era postmoderna*, Revista de Educación, 1, 312, 111-130.
- _____ (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata.
- Hernández y Hernández, F. (1991), El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?*, Barcelona, Sendai, 67-84.
- Kris, E. y O. Kurz. (1979), *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra.
- Lowenfeld, V. y W. Lambert (1977), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (1991), La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?*, Barcelona, Sendai.
- _____ (1992): Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina, *Revista Icónica*, 1, 12, 55-63.
- Marín Viadel, R. (coord.) (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*, Madrid, Pearson.