



YUCUNET

Colección de guías docentes

Educación por el arte, sentido de lo propio y actualidad (en pos del arte del mañana)

Ramón Cabrera Salort

ISA. Universidad de las Artes

casasalort@gmail.com



Resumen

Arte y educación es asunto tanto de educadores como de artistas. Llegar a educar con vistas al arte del mañana es una aspiración de futuridad que se alcanza en la misma medida que el proceso se desenvuelva atravesado, en todo momento, por un sentido de lo propio y de la actualidad. Estas son las razones sustantivas del presente artículo.

Abstract

Art and education are the business of both educators and artists. Getting to educate with a view to the art of tomorrow is an aspiration of futurity that is achieved to the same extent that the process unfolds crossed, at all times, by a sense of one's own and of the present. These are the substantive reasons for this article.

Introducción al marco de estudio

“Pienso que el artista que no se preocupa por el efecto de su arte en el público se limita a hacer auto terapia, y que el educador que no es creativo no debiera enseñar. El buen artista y el buen educador en realidad están en la misma profesión, solamente utilizando medios distintos.”

Luis Camnitzer.

Arte y educación por el arte, e incluso en su sentido más estrecho, el arte y la educación artística, tradicionalmente vistos como polos distantes el arte y la educación o, en muchas ocasiones casi que opuestos, pues lo que opera como arte es un remedo artificial y simplificado, se debe en buena medida a una interpretación errónea de lo propio del arte y de la educación, y al usual descrédito con que es encarado lo pedagógico en los ámbitos artísticos, asociado a una cultura de la conservación, la repetición mecánica y los esenciales mínimos y, de otra parte, a una concepción pasatista del arte dissociado de sus obligados vínculos socio-comunicativos y de su perenne actualidad. Pero esta visión dominante que se asienta de un lado en las malas prácticas educativas del arte, desconoce que el arte no se puede enseñar verdaderamente sino como arte; y de la otra, en una visión del arte divorciada de sus contextos propios de producción, difusión y consumo, olvida que de ellos es que se nutre y en su actualidad vibra.

Cuando hace cerca de dos décadas atrás tuve que desempeñar la tarea de oponente a una tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas alrededor del tema de la enseñanza de la Literatura desde el canon literario, tesis bien escrita e inobjetable desde el supuesto que partía, mostraba a mi entender, como evidencia todo aquello de lo cual no hacer partir nunca la enseñanza de una materia, si se quería que fuese un asunto del campo de las artes, más aún desde el sentido de lo propio y la actualidad. Esto significaba que el estudio de la obra literaria debía partir no del modelo que llegó a ser, sino del cambio, de la ruptura que representó ante lo canónico de su tiempo. Parodiando un pensamiento de Sábato¹ sería mostrar el Quijote que escribió Cervantes, no como resultado de una obra académica, envejecida, escolar, antológica, sino como el escrito de un aventurero, sanguíneo y despreocupado de la vida: como una obra viva que derribó los castillos habitados de las novelas de caballerías, no como paradigma inalcanzable, objeto de admiración, sino como manifestación inquisitiva que aviva conjeturas. He aquí nuevamente un sentido de lo propio y de su perenne actualidad que responde a la cualidad del buen arte como manifestación cuestionadora, subversiva, que se expande en redes de actualidad que se vuelven palpitantes y retadoras.

¹Ernesto Sábato. Uno y el universo. (Buenos Aires: Seix Barral, 2011)

Podemos planear sobre hitos de la historia del arte e infinitos podrían ser los ejemplos, en artistas, en géneros, en nuevos territorios de la visualidad, que demostrarían que el modo de enseñarlos como arte en las aulas es reviviendo la experiencia compartida entre docentes y discentes, con todo lo que tenían de innovación, de cambio, de ruptura, de indisciplina, de irreverencia y de conflicto, y no lo que han llegado a ser como modelos, como pautas, el modo usual en que se presentan, contrario todo ello de lo que en su contexto original fueran y de la potencialidad que atesoran y crece, en cada momento propio de su actualización fruitiva y de su ser propio.

La enseñanza, por otra parte, concebida desde el canon queda supeditada a los valores canónicos que le han otorgado los centros. Es, por tanto, una manera más de asumir el valor otorgado por otros y con la particularidad de que ese valor se instituye como un absoluto, como un paradigma ejemplar, frente al cual no hay más opción que su asunción admirativa. La obra convertida en objeto canónico pierde toda su vitalidad, los visos palpitantes de su incompletud, precisamente las simientes de un trato comunicativo infinito.

Arte y educación por el arte comenzarán a vivir una suerte de necesaria interrelación que llega a nuestros días, pero no de una manera espontánea, sino a través de una fuerte conciencia de vínculo que alcanza sentido de necesidad en la misma medida que el educador y los educandos trabajen para ello desde el sentido de lo propio y de su actualidad. No extraña, entonces, reconocer que quien escribiese uno de los textos fundacionales de educación por el arte, fuese a la vez un notable crítico del arte moderno de su tiempo, novelista y poeta: Herbert Read; ni que en consonancia con las aspiraciones de las vanguardias históricas se depositara en la expresión uno de los principales cometidos del arte y de su educación. Cuando en los 60 ese momento expresivo comenzaba a enjuiciarse desde sus limitaciones y carencias para la educación, surgieron sucesivas propuestas que quedarían coronadas con la DBAE en sus diversas variantes, y que le haría decir a Ana Mae Barbosa que ese enfoque del arte en la educación, desde disciplinas constituyentes como la producción, la historia, la crítica y la estética, era un modelo característico de la modernidad desde la prevalencia de lo disciplinar². Pero a la par es factible reconocer que superar el enfoque del arte en la educación solo centrado en su visión de taller para hacerle espacio a las teorizaciones, no deja de correlacionarse con la etapa en que ciertos artistas de esa nueva vanguardia conciben su atelier desde los silenciosos espacios de la biblioteca y las paredes de ciertas galerías dispuestas al riesgo con tales propuestas, y exhiben textos escritos en vez de pinturas, la detallada planeación documental de una acción o conjunto de operaciones, más que el

²Ana Mae Barbosa, *La imagen en la enseñanza del arte*, trad. Ramón Cabrera (Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)

testimonio objetual de una escultura o un grabado, suficientes en sí mismos.

Este momento cognitivo de la enseñanza del arte es coincidente con un nuevo enfoque de los modos de cognición en el campo científico. Y todo esto a la vez remite al reconocimiento del carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, y a esa inconclusión como condición de su funcionamiento y de su identidad, lo que conlleva a un debilitamiento de los enfoques sintéticos asociados a meta-puntos de vista, de criterios, de ordenamiento, con respecto a objetos absolutos y con función normativa³. De esta manera, cualquier criterio u ordenamiento supone una elección, donde integrar la subjetividad y la objetividad del enfoque propio, en la que el observador siempre porta su limitación, corresponde a una determinada matriz de conocimiento adonde queda confinada su [objetividad]⁴. Y de aquí la admisión de pluralidad de matrices, de pluralidad de mundos diría Nelson Goodman⁵.

El arte como forma particular de conocimiento y, en especial, el de nuestros días, centrado en un observador participante, en un sujeto, mas no en un sujeto trascendente que construye una propuesta de mirada total, dejará de tener en la historia del arte, en las técnicas artísticas tradicionales y en el discurso histórico de la estética y sus categorías dominantes, sus fuentes primarias de remisión. En vez de ello, transitará por las más disímiles disciplinas del conocimiento ya sea de manera intuitiva o enfáticamente consciente y construirá propuestas de obrar que no siempre se adaptan a los espacios de exhibición tradicionales del museo o la galería, y que en más de una ocasión nacen y se desenvuelven en los ámbitos más diversos, sin necesidad de mayor reconocimiento que el de su eficacia social y comunicativa.

El reto resulta en cómo alcanzar ese trenzado entre el arte y su educación y reconocer en todo momento cómo no es posible enseñar sino desde el arte y desde la actualidad retadora y acuciante de cada momento y su contexto, y cómo a la par el arte y el artista necesitan de un espectador preparado, avezado, actualizado que complete el ciclo de su cristalización cultural como arte. Vuelto artista él también.

La dimensión proponente y protagónica del contexto nos haría preguntarnos si lo hasta aquí expuesto se ha comportado de igual modo para nuestra América o si por el contrario de

³Mauro Ceruti, "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador", en Paul Watzlawick y Peter Krieg (Comps.): El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. (Barcelona: Editorial Gedisa 1998),

⁴Humberto Maturana, La objetividad. Un argumento para obligar. (Santiago de Chile: Dolmen ediciones, 1998).

⁵Nelson Goodman, Maneras de hacer mundos. (Madrid: Visor, 1990).

acuerdo al contexto tendrían que surgir conflictos y problematizaciones de otro signo. Y de esto ya nos advertía José Martí desde su tiempo:

México tiene su vida; tenga su teatro. Toda nación debe tener un carácter propio y especial; ¿hay vida nacional sin literatura propia? (...) ¿Por qué en la tierra nueva americana se ha de vivir la vieja vida europea?⁶

No hubo juicio suyo respecto a las artes en nuestras tierras que no estuviese dirigido a destacar la necesidad de lo propio. Por ello en su ensayo fundante Nuestra América cala hondo el sentido de lo propio unido de lo natural, de la naturaleza. La naturaleza, lo natural y lo propio alcanzan renovados sentidos desde esta perspectiva, y cuando Arturo Escobar se refiere a los significados-usos de lo natural abre la mirada a un entendimiento de dinámicos sentidos del término, que también extendiendo al concepto de lo propio y con lo cual enfatizo en la importancia que tiene en el pensamiento martiano un conocimiento de lo propio, que no es más que un conocimiento localizado, situado y un sentido de lo natural y la naturaleza que lo comprende. De ahí la estrecha relación que se tiende entre naturaleza y cultura, entre el reconocimiento de lo propio y a la vez su construcción y todo lo que esto alcanza a tener de vigente en la actualidad al superar falsas dicotomías entre naturaleza y cultura⁷. En Freire leemos ese sentido “Naturaleza entendida como social e históricamente constituyéndose y no como un “a priori” de la Historia”⁸.

Con estos conceptos de nuestros modos de conocer y de reconocernos a través de lo propio y de su actualidad para un locus, señalo también lo que esto puede implicar en el orden de no adscribirnos a un campo de saber dado, ajeno, disciplinado y, por lo general, definido o caracterizado desde los centros, colonizado y colonizador, y con ello descolocado, fuera de lugar. Esto supone una operación analítica de descalce epistémico como la que proponen

⁶José Martí, “Teatro mexicano”, en (Obras Completas. T.6. (La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1875), 224 – 227.

⁷En Arturo Escobar se lee: “Si tomamos seriamente las lecciones de la antropología del conocimiento, debemos aceptar que el punto de vista común de los dominios diferentes de la naturaleza y la cultura que se pueden conocer y ser manejados separadamente el uno del otro, ya no es sostenible” (“El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo”, en: (Edgardo Lander (Comp.) La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. (Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000), 91.

⁸Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (México: siglo veintiuno editores, 1997), 38.

los pensadores decoloniales Edgardo Lander⁹ y Walter Mignolo¹⁰, entre otros, que aquí simplifícadamente solo señalo, pues su desarrollo rebasa con mucho las intenciones de esta propuesta.

A continuación voy a enfatizar la relación necesaria entre arte y educación desde el sentido de lo propio y la actualidad, a partir de dos artistas y educadores uruguayos: Jesualdo Sosa y Luis Camnitzer, con ámbitos de aplicación y épocas diferentes ambos tributan a la centralidad de estos conceptos clave: Jesualdo asentado en su magisterio legendario de Canteras de Riachuelo y su labor de indagación crítica de las corrientes pedagógicas de su época; Camnitzer desde el ámbito de un pensamiento de artista volcado tanto a un emplazamiento de la teoría y la historia del arte como a lo pedagógico en una Escuela de arte. El hecho de haber elegido a dos autores relevantes de nuestra América que responden a dos momentos de la educación y del arte con referencias puntuales a lo propio y a la actualidad, no hace más que resaltar la vigencia que en el tiempo han conservado ambos conceptos en un verdadero campo extendido del arte y la educación.

Este sentido de lo propio está en Luis Camnitzer en distintos momentos de su argumentación sobre el arte conceptualista latinoamericano. Desde el inicio mismo de su *Didáctica de la liberación* señala:

Por lo tanto, lo que intento en este texto es rastrear las raíces y genealogías del conceptualismo latinoamericano dentro de su propia tradición, en lugar de tratarlo como un producto derivativo de las cosas que estaban de moda en New York y en París¹¹.

En el afán de caracterizar el contraste respecto al conceptualismo de los centros acota: “Tiene sus propias raíces, y para entenderlo se necesitan definiciones propias, un marco de referencia apropiado . . .”¹² Para de inmediato confirmar que en este empeño la importancia del contexto es fundamental.

⁹Edgardo Lander, *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, en: (La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. (Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000), 11-40.

¹⁰Walter Mignolo, *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010).

¹¹Luis Camnitzer, *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. (Bogotá: CENDEAC, 2011), 14..

¹²Camnitzer, *Didáctica de la liberación*, 17.

De otra parte, cuando Camnitzer apunta que desde la temprana fecha de 1969 él presentó la idea de las acciones tupamaras como actividades artísticas, en una reunión con estudiantes y profesores de la Escuela de Bellas Artes de Montevideo, respondía de tal modo a la situación de quietismo de la Escuela con la observación de la componente creativa de alto nivel de los Tupamaros, que obligaba a una revisión del plan de estudios. Camnitzer sentía la obligación de responder a la actualidad crucial que se vivía de naturaleza tanto política como estética a través de las acciones tupamaras, por lo que a la par lograba alcanzar distinción propia para el contexto como descalce de los modelos de arte y de lo estético de los centros. Es este un sentido de actualidad de resonancia conceptual decolonial, entrañablemente desgajado de lo propio.

En Jesualdo, desde su bregar educativo e investigativo desde la década del 30 y, en particular, su experiencia de educación por el arte de la escuelita de Canteras de Riachuelo (1928 – 1935), su concepto de actualidad se enlaza con lo propio del niño, pues ve en “la actualidad, lo vivo y palpitante en la vida del niño”¹³, donde reconoce “que es la actualidad, precisamente, quien mejor puede nutrir de observaciones y experiencias personales al niño, y que al no hacerlo perderá este su mejor aliado para el aprendizaje”¹⁴. En consecuencia confirma de modo más extensivo “en nuestra vida, parecería no existir más que un estado continuo de actualización que es lo único que va obrando como conciencia de conocimiento en el individuo, que no es otra cosa que el yo en formación, lo que en general nunca ha entendido ni ha respetado la escuela”¹⁵.

Jesualdo opera con el concepto de actualidad analizando críticamente cómo este era concebido contrario a su compromiso vivencial en el discurso pedagógico europeo de su tiempo, al ser convertido en un término abstracto, genérico, pero no sustancialmente arraigado en el corazón del interés del que aprende, a pesar de que se esgrimía teóricamente su importancia. Pero el interés que él defiende y que llega a calificar como “interés actual”, que denomina como instrumento educativo, “quiebra de todas las metodizaciones antiguas y modernas”¹⁶ y que no puede explicarse plenamente sino lo comprendemos de otro modo que no sea naciendo de lo propio, es un descalce de las ideas pedagógicas de los centros.

En ambos y desde épocas distintas el concepto de lo propio es seminal en relación con la actualidad, pues supone que el sentido de actualidad no resulta ser desnudamente un

¹³Jesualdo Sosa, *La expresión creadora del niño*. (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, 2014), 45.

¹⁴Remitimos a la nota anterior, 46.

¹⁵Remitimos a la nota 13, 53.

¹⁶Remitimos a la nota 13, 50.

referente temporal, sino una actualidad en correspondencia con lo que es propio, que por tanto no es impuesto, impuesto por otros, no escamoteado por un sentido de “naturalización”¹⁷ (Lander, 2000) o de “introyección”¹⁸ (Freire, 1986), donde somos presa inconsciente del pensamiento del colonizador, sino vivencia raigal.

Hace años el novelista mexicano Carlos Fuentes confesaba que había crecido en la era de la radio y que esta implicaba diferir la vista, aplazar la visión, entre tanto la escucha hilaba la historia. Entonces expresó que su imaginación surgía de sonidos y palabras. Pero, a la par, reconoció que sus hijos fueron alimentados por la dieta visual de la televisión. El estudioso francés Régis Debray, por su parte, cuando decide historiar la mirada reconoce un primer estadio dominado por la imagen como ídolo –ella nos mira, la imagen como arte –ella se deja mirar y la imagen construida, fabricada, a partir de la televisión a color, donde se acrecienta el poder de un mirar sin mirada¹⁹ (Debray, 1994).

Yo crecí como los hijos de Fuentes, con el alimento diario de la televisión; y mis hijos, mis nietos y mis estudiantes ya participaron, además, de los videojuegos, los nintendos y del laberinto infinito del mundo digital como trato natural con las imágenes, donde todo aparece y desaparece al tacto. Esta experiencia de cambios de imaginarios y operaciones sociales y visuales debe alcanzar a la escuela y esto ha de tener una significación seminal para la educación por el arte, espacio expandido educativo donde las artes deben ser trabajadas como inéditos viables donde late lo propio y su actualidad.

De esto nos hablaba Martín Barbero cuando señalaba cómo se manifiesta la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros - a lo cual denomina descentramiento-, y cómo se da a la par lo que califica como la difuminación de las fronteras que separan los conocimientos académicos del saber común - para lo cual emplea el término diseminación²⁰ (Martín Barbero, 2010). Y cómo ambos términos han de buscar su conciliación, que hallo se encuentra en reconocer un sentido de lo propio y de la actualidad, especialmente referidos al campo cultural de los niños y jóvenes que la escuela debe asumir, para trabajar a partir de ellos y no en su contra.

¹⁷Remitimos a nota 9, 11 – 40.

¹⁸Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI editores).

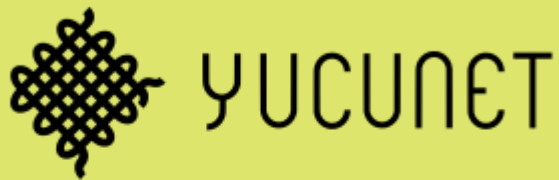
¹⁹Régis Debray, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente* (Barcelona: Paidós, 1994).

²⁰Jesús Martín Barbero, «Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades». en (Revista Iberoamericana de Educación. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, 2000, No. 32), 17-34.

El maestro de escuela de hoy, abierto sensiblemente a las usuales propuestas del activismo artístico de nuestro tiempo, no debiera preguntarse: ¿Acaso no podemos y debemos pensar instalacionismo y performance con los niños, dirigidos a su manera de relacionarse entre sí y con su medio? ¿No sería obligado propiciar hacerlos pensar su ambiente escolar de un modo distinto a cómo está hecho, más cercano a sus ámbitos propios? ¿No circunscribir la acción educativa en arte centrada en la pintura, en la escultura o en un hacer plástico infantil que a eso se remite, sin comprender que el propio accionar de los niños supera en acto lo visual a secas y se convierte en todo un hecho de dramatización de insospechadas derivaciones expresivas? ¿No sería esto comprender el accionar expresivo infantil tanto en lo que le es propio, como en su actualidad? Experiencias comunitarias como la Minga muralista, ¿no reúnen a su modo acciones expresivas extensivas que carecen de nombre, donde participan individuos de toda edad? Y de igual modo podríamos preguntarnos acerca del dinámico entorno juvenil de los medios digitales y los ipod en la cristalización de propuestas artísticas y estéticas que la escuela, por lo general, desconoce y que para ellos resulta entorno natural, propio.

He aquí preguntas con vocación de inédito viable que insubordinan la mirada, que inician la aventura interminable de las preguntas y de los cuestionamientos y saltan el muro de mansedumbre de lo acostumbrado, de los hábitos perceptivos y de las conductas aprendidas, ámbito dominado por el discurso invisible de los centros. Y tales preguntas y cuestionamientos deben perseguir la “libertad de crear lo que se está buscando (. . .) un paradigma que es tanto artístico como pedagógico, a tal punto que un campo no se puede separar del otro”²¹ (Camnitzer, 2019, p. 191). Quizá una buena manera de lograr acceder al inédito viable: el arte del mañana, con individuos más habituados a responder a una pregunta con otra pregunta más acuciante y retadora, viva y palpitante, desde lo que es propio y actual. Modo irrecusable de estar en su tiempo.

²¹Luis Camnitzer, “Padre Matria”, en (Revista GEARTE, Porto Alegre, 2019, v.6, n.2), 179-196.



PROYECTO

ERASMUS+ KA2 CBHE. Establishment of a Yucatan-Cuba network of MA programme in Contemporary Art and Cultural Management YUCUNET-617486-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

"El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma."



Cofinanciado por
la Unión Europea