

El componente educativo

Mario Alberto Méndez Ramírez

(Universidad Autónoma de Nuevo León — UANL, Monterrey, México)

RESUMEN — El componente educativo — Las prácticas artísticas comparten componentes comunes con muchas otras prácticas humanas, y el tipo y predominio de los diferentes componentes de lo artístico varía de acuerdo con su contexto sociohistórico. Estas diferencias históricas han obedecido regularmente a los intereses de los grupos hegemónicos relacionados a los procesos de colonización. Se considera importante procurar prácticas artísticas que pongan énfasis en sus componentes liberadores, entre otros, el componente educativo.

PALABRAS CLAVE

Epistemología del arte. Educación política. Colonialismo.

RESUMO — O componente educativo — As práticas artísticas compartilham componentes comuns com muitas outras práticas humanas, o tipo e a predominância dos diferentes componentes do artístico variam de acordo com seu contexto sócio-histórico. Essas diferenças históricas têm obedecido regularmente aos interesses dos grupos hegemônicos relacionados aos processos de colonização. Considera-se importante buscar práticas artísticas que enfatizem seus componentes libertadores, entre outros, o componente educacional.

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia da arte. Educação política. Colonialismo.

I

Parece haber consenso de que el arte, o lo que hoy llamamos arte, no es una práctica universal a todos los grupos humanos. Lo que entendemos hoy es que el arte tuvo una génesis en un lugar y momento histórico determinado.

Varios autores han propuesto fechas y lugares más o menos definidos. Por ejemplo, el teórico peruano Juan Acha nos comenta lo siguiente:

Es evidente la elaboración de un concepto particular del arte que inicia en occidente durante el Renacimiento y que se desarrolla hasta mediados del siglo XVIII, época en que comienza a ser definido teoréticamente. Al definirlo, se pretende hacerlo retroactivo a un pasado de 40,000 años y extenderlo abusivamente a todas las culturas habidas y por haber. (ACHA, 2004. p. 35)

De lo que dice Acha, destacamos que el surgimiento es en Occidente y que, se ha tratado de imponer, no sólo a todos los pueblos, sino también retroactivamente, a toda la historia de la humanidad.

Por otra parte, la estudiosa argentina radicada en México, Katya Mandoki también arriesga su hipótesis acerca del surgimiento del concepto de arte, en su caso desde una perspectiva matricial, por lo que se refiere a lo artístico como matriz artística.

Fue con Homero y Hesíodo en el siglo VIII a. de C., donde surge la primera propuesta artística del género literario con autor definido, separación entre espectador y enunciante y su profesionalización desde una tradición de la poesía popular oral... Se puede hablar ya de teatro, y por ende de arte, en el momento en que los enunciantes se especializan como autores y se sustituye a la comunidad participativa y activa por el público más pasivo, y al evento ritual por el espectacular (MANDOKI, 2005, p. 40-41).

Del texto de Mandoki subrayamos las características que expresa como propias de la matriz artística, a saber: el autor definido, la separación entre el espectador y el enunciante, la profesionalización de los artistas, el público pasivo del espectáculo en vez del participante activo del ritual. También la autora sitúa en Occidente su surgimiento y considera que existe violencia semiósica y estética sobre el sentido original de las obras generadas en otras matrices no artísticas, como la matriz religiosa o la funeraria, por ejemplo. Citaremos lo siguiente para fundamentar estas últimas interpretaciones nuestras.

Tales distinciones entre diversas manifestaciones estéticas han sido borradas por la matriz artística moderna, tanto en la teoría como en la práctica, al descontextualizarlas y resemantizarlas ubicándolas en sus propios espacios museísticos y textos de historia del arte para legitimarlas como práctica universal, ahistórica y eterna y por consiguiente legitimar la pertinencia de su propia disciplina. De este modo, hermosos artefactos de diversa índole han sido metamorfoseados en obras de arte, con lo cual se ha ejercido una violencia semiósica y estética sobre su sentido original. (MANDOKI, 2005, p. 39).

Por último, presentaremos lo que nos dice Larry Shiner en su libro “La invención del arte”:

(...) el periodo entre aproximadamente 1350 y 1600 que llamamos Renacimiento también asistió a los comienzos de una larga y gradual transición desde el antiguo sistema del arte/artesanía hacia nuestro moderno sistema del arte. No obstante, el comienzo de una transición no es una fundación; los supuestos del antiguo sistema del arte continuaron regulando la mayor parte de las prácticas pese a la aparición de nuevas ideas y actitudes entre una pequeña élite. Por desgracia, los divulgadores y los historiadores preocupados por los orígenes han considerado a esta élite como típica y han

presentado estos comienzos importantes -aunque fragmentarios- como si fueran la norma. Como resultado de ello, nos hemos acostumbrado a ver las pinturas del Renacimiento como obras de arte aisladas, o a leer las obras del teatro isabelino como obras literarias autónomas, de modo que nos sorprende descubrir que el Renacimiento ni siquiera contaba con una categoría de arte (SHINER, 2004. p. 69).

De lo anterior podemos destacar que este autor también sitúa en Occidente el origen del arte, y dice que se tiende a manipular o mistificar las obras que aun cuando fueron realizadas dentro de otras lógicas diferentes a lo que hoy entendemos como arte, sin más, se les considera artísticas.

Resumiendo: existe pues, colonialismo al imponer una idea de arte surgida en Occidente sobre todas las culturas y todas las épocas. Este mecanismo permite jerarquizar bajo una lógica hegemónica lo que pertenece al arte y lo que no.

II

Como opción a la idea de que el arte es universal y que ha existido en todo momento y lugar, proponemos la teoría de “los componentes del arte”: A la luz de la cual, lo que hoy llamamos arte es una práctica que se puede analizar en componentes fundamentales, tales como: lo simbólico, lo estético, lo imaginario, lo lúdico, lo creativo, lo expresivo, lo festivo, lo crítico, seguramente entre otros.

Existen entonces en la mayoría de las sociedades humanas, prácticas que contienen algunos de estos componentes, no todas esas prácticas son artísticas, por lo que podemos sugerir que dichos componentes no son exclusivos de lo artístico.

Esto significa que el arte comparte una ecología con muchas otras formas de lo estético, de lo simbólico, por ejemplo, y que una comprensión más integral del fenómeno artístico debería tomar en cuenta esta ecología más amplia. Volveremos a esto después.

La dinámica de la producción artística, a la luz de las ideas anteriores, podría ser pensada como una serie de prácticas con “aire de familia” como decía Wittgenstein, cuya diferencia estriba en parte, en el énfasis que se da a alguno o

algunos de sus componentes. Además, se podría pensar que, en ciertos lugares y épocas, se suman componentes nuevos, como se ha sumado la tecnología digital en últimas fechas. También otros componentes pueden dejarse de lado, aunque esto sea sólo temporalmente.

Así, las expresiones artísticas de cierto lugar y momento consistirían en una composición específica que obedece a sus contextos y sus circunstancias.

Otra idea que es importante subrayar es que esa configuración específica que obedece a un contexto particular se define en gran medida por las finalidades que persigue, también particulares y contextuales.

Desde esta perspectiva, las prácticas artísticas que no se definen de manera particular por su contexto, son prácticas enajenadas o con cierta perversión. Son prácticas que, al ser determinadas de forma heterónoma, debilitan su poder simbólico y su capacidad de crear sentido.

Al parecer, es común que en los países periféricos se imiten las prácticas artísticas hegemónicas, ya sea por moda, por búsqueda de legitimación, o por estar más atentos al campo internacional y a sus dictados, que al contexto sociocultural al que se pertenece.

III

Para seguir reflexionando sobre esta forma de colonización de las prácticas artísticas, pondremos como ejemplo lo que nos plantea Luis Camnitzer en su libro “Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano”.

En el texto, el autor nos relata que por los años setenta, sus colegas y él mismo, se fueron alejando de un arte definido por las artesanías, y fueron pasando al campo de las ideas (CAMNITZER, 2012, p.13) Nos dice también que “este tipo de búsqueda se hacía dentro de una visión disciplinaria del arte. Por lo tanto, había cosas que pertenecían al arte y cosas, como la política, que no” (Ibid. p.14)

Me pregunto, ¿Quién establecía qué cosas pertenecían o no al arte?

Siguiendo el relato de Camnitzer, cito lo siguiente:

En la periferia, incluyendo a América Latina, el acento estaba puesto en la comunicación de ideas y, dado lo agitado del mundo, la explotación económica y la Guerra Fría, un porcentaje bastante alto de las ideas estaba dedicado a la política. Por lo tanto, en la periferia la política sí estaba incluida. (CAMNITZER, 2012, p.13)

Vemos aquí, cómo el contexto exige la inclusión de este componente político en el arte de ese momento, y también se deja ver, cómo se descalifica o desvía la interpretación que se da desde el centro, diciendo que aquel arte se enturbiaba con componentes impuros; cito:

Como la historia del arte se escribe en los centros culturales, esta diferencia entre arte conceptual y conceptualismo no fue analizada, por lo menos no en su momento ... A la periferia no le importaban las cuestiones estilísticas y, por lo tanto, produjo estrategias conceptualistas que subrayaban la comunicación. (CAMNITZER, 2012, p.13).

Así como en lo que narra el autor, fue importante desdibujar la linealidad de la historia del arte hegemónico, creando espacios alternos de existencia propios de otros contextos y otras finalidades, así debemos buscar estrategias para ampliar nuestro presente.

Acudimos aquí a las ideas de Boaventura de Sousa, que nos propone dos formas, dos estrategias para esta ampliación de mundos. Por un lado, nos propone una “sociología de las emergencias”, que consiste en investigar las alternativas que caben en el horizonte de posibilidades concretas, ya que dice que “en cada momento hay un horizonte limitado de posibilidades y por ello es importante no desperdiciar la oportunidad única de una transformación específica que el presente ofrece” (SANTOS, 2009, p.128)

Considero que este es el caso de lo que nos relata Camnitzer, el aprovechamiento de un horizonte de posibilidades que concretó una de éstas, y la hizo emerger a la realidad, ampliando así, como decíamos líneas arriba, la estrecha narrativa hegemónica del arte.

La segunda forma propuesta por Boaventura es la “sociología de las ausencias”. Nos dice que “la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente, lo que de él fue sustraído por la razón metonímica.” (SANTOS, 2009, p.129)

Se refiere a la razón metonímica como aquella que entiende el mundo sólo como el mundo occidental. Sobre la razón metonímica agrega lo siguiente:

La crítica a la razón metonímica es, pues, una condición necesaria para recuperar la experiencia desperdiciada. Lo que está en cuestión es la ampliación del mundo a través de la ampliación y diversificación del presente. Sólo a través de un nuevo espacio-tiempo será posible identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo y del presente. (SANTOS, 2009, p.108).

IV

Al pensar de manera más amplia el campo de la producción simbólico-estético-imaginaria, más allá de las prácticas que se dan dentro de los campos estrictamente artísticos, incluimos en nuestras preocupaciones como educadores, muchas otras prácticas que entran en una misma ecología, y que están más cercanas a la vida cotidiana.

Haciendo caso a lo que se expresa sobre los sistemas complejos, pensamos que es cada vez más importante no restringir nuestras acciones a los campos disciplinares tradicionales, en este caso el campo de las artes. Es importante entender la relación de todo con todo, y como ya dijimos, buscar ecologías más amplias para nuestras estrategias y nuestras acciones.

Ya Bourdieu nos planteaba que los campos específicos tienen una gramática interna y cuentan con cierto grado de resiliencia con relación a su exterioridad, sin embargo, el exceso de partición y de separación no es lo más recomendable, ni para la comprensión de dichos campos, ni para el accionar concreto en ellos. Nos dice, por ejemplo:

El microcosmos social en el que se producen las obras culturales... es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones y sólo se puede comprender

lo que ocurre en él si se sitúa a cada agente o cada institución en sus relaciones objetivas con los demás. (BOURDIEU, 1999, p. 60)

También con el desarrollo de los Estudios Visuales, se plantea la puesta en constelación de muchos “objetos” no necesariamente artísticos dentro de este tipo de estudios. Mieke Bal, en su escrito sobre el esencialismo visual, se responde a sí misma acerca de si es la cultura visual una disciplina o no, y dice:

No pertenece ciertamente a la región de la historia del arte. Por el contrario, si aquella (los estudios visuales)¹ ha aparecido es básicamente por la incapacidad de ésta (la historia) para abordar tanto la visualidad de sus objetos -debido a la posición dogmática de la historia- como su apertura a la creación y recopilación de estos objetos -debido al significado establecido del arte. (BAL, 2004, p.11)

También citamos lo que expresa Ana María Guasch cuando revisa el estado de la cuestión de los Estudios Visuales.

Lo importante ya no es buscar el valor estético del arte elevado, sino examinar el papel de la imagen en la vida de la cultura o, dicho en otras palabras, considerar que el valor de una obra no procede (o no sólo procede) de sus características intrínsecas e inmanentes sino de la apreciación de su significado (y aquí es tan importante una imagen televisiva como una obra de arte en mayúsculas). (GUASCH, 2003, p. 11-13).

Por su parte, Ramón Cabrera (compañero y amigo) en su texto “Una pedagogía de la incertidumbre” nos dice refiriéndose a un enfoque ecológico de la educación por el arte:

(...) Esto supone para los contenidos artísticos que el educador de arte se encuentre abierto a las diversas modalidades en que pueda darse éste e incluso, en las infinitas modalidades de práctica social donde no se acostumbra a identificar su presencia, ir en su hallazgo. (CABRERA, s. l., s. n, p. 1)

Por lo que nos invita a trabajar “con un criterio sobre el arte, que supera las márgenes institucionales del mainstream y reinserta y reconoce al arte como movilizador social, agente de cambio y transgresión de sentido no sometido a morfologías consabidas” (CABRERA, s. l., s. n, p. 2)

¹ Lo que aparece entre paréntesis es mío.

Sumamos a todo lo anterior lo que ya revisamos de Boaventura de Sousa con relación a la ampliación del presente, para establecer como punto estratégico, la no delimitación de nuestros esfuerzos educativos sólo al campo de las bellas artes.

Epílogo

Hay muchos proyectos valiosos que ya responden y resisten a la situación de colonialidad que hemos revisado. Tenemos de respaldo el trabajo de grandes educadores por el arte, muchos de ellos presentes en este congreso. Existen organismos que se han creado con este espíritu de transformación, y este mismo evento es un espacio muy importante para la reflexión y el diálogo.

Quiero cerrar con cinco breves propuestas y reflexiones que nos pudieran servir para seguir discutiendo y repensando nuestra labor, esperando que algunas de ellas puedan ser parte de nuestras agendas de transformación en estos años cruciales que vienen:

1. Sensibilizarnos a las exigencias de nuestro contexto, para atenderlo y reflejarlo en nuestro trabajo artístico y educativo.
2. Enfatizar el componente educativo de nuestra producción artística.
3. Enfatizar una educación política y epistemológica, crítica de la actual geopolítica del saber y del ser.
4. Buscar estrategias para ampliar el alcance de nuestras acciones, por ejemplo:
 - a. Incidir en las políticas educativas regionales y nacionales,
 - b. seguir impulsando la creación de organizaciones y eventos que se sumen a esta cruzada educativa.
 - c. instrumentar la mediación y el trabajo de curaduría como forma de socialización y de enfoque de la producción artística.

5. Con todo lo anterior, procurar liberar cada vez más, a nuestras prácticas artísticas de la hegemonía central, y de sus mecanismos de validación de lo existente.

Referências

- ACHA, Juan. *Introducción a la teoría de los diseños*. México, Trillas, 2004.
- BAL, Mieke. El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios Visuales*, n. 2, p. 11-41, dic., 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1999.
- CABRERA, Ramón. *Una pedagogía de la incertidumbre*. s. l., s. n.
- CAMNITZER, Luis. *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes IDARTES, 2012.
- GADAMER, Hans. *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 2009.
- GUASCH, Anna María. Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión. *Estudios Visuales Volumen*, v. 1, p. 8-16, nov., 2003.
- MANDOKI, Katya. Genealogía de la matriz artística. *Cátedra de Artes*, v. 1, p. 37-45, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLASCO, 2009.
- SHINER, Larry. *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós, 2004.

Mario Alberto Méndez Ramírez

Doutorado em Artes pela Universitat de Barcelona. Mestrado em Artes Visuais pela Universidad Autónoma de Nuevo León. Licenciatura em Ciencias de la Comunicación pela Universidad Autónoma de Nuevo León. Professor da Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey (México). Diretor do Centro de Documentación e Investigación a las Artes de la UANL. Diretor da Facultad de Artes Visuales da UANL. Presidente do Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. (CAESA). Secretário Geral do Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA — 2017-2019).

E-mail: mario.mendezr@uanl.mx

Currículo: <http://artes.ens.uabc.mx/cura2/mendez.php>

Recebido em 21 de fevereiro de 2019
Aceito em 20 de abril de 2019