



Calle14: revista de investigación en el campo
del arte

ISSN: 2011-3757

calle14@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Vázquez Lomelí, Carlos Manuel

ESAS EXTRAÑAS COSAS DEL OFICIO LLAMADAS CONCEPTOS

Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 8, núm. 12, enero-abril, 2014, pp. 14-33

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279031194002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ESAS EXTRAÑAS COSAS DEL OFICIO LLAMADAS CONCEPTOS

Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

Carlos Manuel Vázquez Lomelí

Universidad de Guadalajara / grozny_46@yahoo.com.mx

Universidad de Guadalajara, México. Doctor en Educación con Especialidad en Comunicación por la Universidad de Guadalajara, México, 1999-2002; ha realizado estudios de Maestría en Pedagogía Teatral y Dirección Escénica en el Instituto de Teatro, Música y Cinematografía de San Petersburgo "N. K. Cherkasov", 1989-1991 y es Licenciado en Dirección Escénica por el Instituto Estatal de Teatro y Artes Plásticas de Bielorrusia, Minsk, URSS. (1982-1987), título obtenido con grado de Master of Fine Arts: Julio de 1987. Director de más de una veintena de puestas en escena desde 1988. Carlos Vázquez ha impartido cursos, talleres, conferencias y seminarios sobre su especialidad, la pedagogía teatral y la actuación realista stanislavskiana, tanto en universidades nacionales como en el extranjero. Actualmente realiza colaboraciones con La Universidad de Caldas y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-ASAB de Bogotá; con la Benemérita de Puebla, México; con la Pontificia Universidad Católica de Chile; la Universidad Central del Ecuador; la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Miembro fundador de la RED de Creación e Investigación Teatral Universitaria, RED-CITU. Es autor de artículos de investigación sobre pedagogía teatral, sobre la enseñanza y su didáctica. Actualmente, es profesor investigador en el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de Guadalajara, México, e investigador en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la misma.

LA
el golpe
fernando 6P
MAYRA V

LOMELÍ VÁZQUEZ C, (2014) Esas extrañas cosas del oficio llamadas conceptos. Calle14,8 (12), 15-32.

RESUMEN

Hay momentos en que uno se ve involucrado con conceptos y tópicos difíciles en la práctica del oficio o profesión, pues es tan volátil su consistencia —e innumerables los discursos y modos existentes— que resulta complejo comprender cómo se los puede instrumentar en los procesos del hacer humano. Al hablar de formación artística, el panorama se complejiza aun más, pues los conceptos que serían relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje a veces se difuminan en un espacio carente de ética, disciplina y responsabilidad. Los sujetos discentes involucrados no están situados en lo que será su proyecto de vida y, con el relativismo posmoderno del “todo se vale”, el oficio del docente o pedagogo de arte queda a la deriva académica. El oficio se justifica cuando se problematiza el proceso con los contenidos de un programa educativo, pero la realidad continua del docente es la indefinición teórica-metodológica: qué tipo, estilo o modo de pedagogía asumir para alcanzar qué tipo, estilo o modo de expresión artística. La cuestión hoy tendría que responder a tiempos, sujetos, contextos y métodos y revelaría de qué manera el *arte* y la *pedagogía* importan en el presente educativo latinoamericano.

PALABRAS CLAVES

Arte, pedagogía, mercancía, posmodernismo, conocimiento

THOSE STRANGE TOOLS OF TRADE CALLED CONCEPTS

ABSTRACT

There are times, in the practice of the trade or profession, when one becomes involved with difficult concepts and topics because their consistency is so volatile and the speeches and existing modes around them are so numerous, that it is hard to understand how they can be implemented in the processes of human action. Speaking of art education, the picture is even more complex because the concepts that would be relevant in the processes of teaching and learning are sometimes blurred in a space devoid of ethics, discipline and responsibility. The learners involved are not placed in what will be their life project, and, with the postmodern relativism of “anything goes”, the role of the art teacher is in academic drift. The profession is justified when the process is problematized with the contents of an educational program, but the continuing reality of teaching is theoretical and methodological uncertainty: what type, style or mode of pedagogy need we partake to achieve what type, style or mode of artistic expression? The question, today, would have to answer to times, methods and contexts and would reveal how art and pedagogy matter in the present of Latin American education.

KEYWORDS

Art, education, merchandise, postmodernism, knowledge

CES CHOSES ÉTRANGES DU TRAVAIL APPELÉES CONCEPTS

RÉSUMÉ

Il y a des moments où l'on se voit impliqué avec des concepts et des sujets difficiles dans la pratique du travail ou de la profession, car la cohérence est si volatile – et innombrables les discours et les modes existants – qu'il en devient complexe à comprendre comment il est possible de les mettre en œuvre dans les processus de faire humain. En parlant de l'éducation artistique, la situation est encore plus complexe, car les concepts qui seraient pertinents dans les processus d'enseignement et d'apprentissage s'estompent parfois dans un espace dépourvu d'éthique, de discipline et de responsabilité. Les sujets apprenants concernés ne sont pas situés dans ce qui sera leur projet de vie et, avec le relativisme postmoderne du «tout est permis», le travail de l'enseignant ou pédagogue d'art reste à la dérive académique. Le travail est justifié lorsque le processus est problématisé avec le contenu d'un programme éducatif, mais la réalité continue de l'enseignant est l'incertitude théorique et méthodologique: quel type, style ou mode de pédagogie assumer pour réaliser tel type, style ou mode d'expression artistique. La question aujourd'hui devrait répondre aux temps, sujets, contextes et méthodes et montrerait comment l'art et la *pédagogie* importent dans l'éducation actuelle en Amérique latine.

MOTS CLÉS

Art, pédagogie, marchandises, postmodernisme, connaissance

ESSAS ESTRANHAS COISAS DO OFÍCIO CHAMADAS CONCEITOS

RESUMO

Há momentos em que as pessoas se vêem envolvida com conceitos e tópicos difíceis na prática do ofício ou profissão, pois é tão volátil sua consistência – e inumeráveis os discursos e modos existentes – que resulta complexo compreender como se podem instrumentar nos processos do fazer humano. Ao falar de formação artística, o panorama se torna ainda mais complexo, pois os conceitos que seriam relevantes nos processos de ensino-aprendizagem às vezes se diluem num espaço carente de ética, disciplina e responsabilidade. Os sujeitos discentes envolvidos não estão situados no que será seu projeto de vida e, com o relativismo pós-moderno do “*vale tudo*”, o ofício do docente ou pedagogo de arte fica na deriva acadêmica. O ofício se justifica quando se problematiza o processo com os conteúdos de um programa educativo, mas a realidade continua do docente é a indefinição teórico-metodológica: que tipo, estilo ou modo de pedagogia assumir para alcançar que tipo, estilo ou modo de expressão artística. A questão hoje teria que responder a tempos, sujeitos, contextos, métodos e revelaria de que maneira a *arte* e a *pédagogia* importam no presente educativo latino-americano.

PALAVRAS-CHAVE:

Arte, pedagogia, mercadoria, pós-modernismo, conhecimento.

IMASI CHIKUNA SUTIKA IUIANGAPA

SUGLLAPI MAILLA KILKAILLATA

Kaikunapimi kanchi. suurapas aidaspa, iachakaspa, tukuima mana iachari imasataka.
Nukanchipa kaugsaipi kallaringa rimangapa iachaikuikunamanda, sug rigchami iuiachí allilla
iuiaripa chikunamanta. Imasa iuiaskasina mana kanchu, suma iachaipi
Iachaikuipi rikuspalla sugrigcha iuiaskakuna mana ichankuna imapami kaugsanaku. Kasapi
Iachachigkuna iapa kanchama kidanaku, kaikuna kallaririmi allilla kawanga kilkaspa
Ima llakí tiagta iachachingapa. Sutipa kami iachachigmanda imasa iachachingapa
Chasapi imasa, imawa imasapi kawachingapa suma kunanmi kauaipa kai llagta latino-americano.

IMA SUTI RIMAI SIMI

Ima iacha, iachanchig, katudiru randiduru, sugrigcha kaugsai, rigsii.

Recibido 23 de febrero de 2014

Aceptado 23 de marzo de 2014

I. Las cosas “extrañas” en el oficio docente

Pensar y reflexionar el *arte*, como uno de los conceptos¹ extraños que importan a los que nos dedicamos por oficio, profesión u ocio a alguna de las múltiples expresiones artísticas existentes hoy en día —reconocidas o no—, da para largo. La constante es que directa o indirectamente, en mayor o menor medida, tenemos que ver algo con él. De esos tantos encuentros con algunos conceptos, aparece algo en nuestras mentes (idea, pensamiento, noción, etc.) que nos detiene un momento de lo que estamos haciendo, produciendo, creando, realizando, elaborando, etc. —obra personal o colectiva—, porque ese “algo” nos conmina hostigosamente a pensar y reflexionar sobre el sentido y significado que tienen (o deberían tener) en nuestro hacer. Y si no tenemos claro en nuestras mentes “eso”, entonces no podemos avanzar en nuestras tareas, objetivas y subjetivas. Hablo de actividades de oficio o profesionales. Sentir o percibir que no están terminadas es porque nos importa el oficio, porque nosotros mismos sabemos que falta algo que tiene importancia capital y creemos que ese “algo” resuelve lo que estamos haciendo, pensando o creando. La obra-creación no podemos terminarla, al menos conceptualmente. La cuestión reside en si (los interesados) hemos dedicado el tiempo suficiente a nuestros asuntos teórico-filosóficos y teórico-metodológicos relacionados con el *arte*, la *estética*, la *percepción*, la *recepción estética*, la *pedagogía*, la *didáctica*, la *metodología*, *epistemología*, etc., para comprender o entender qué es lo que hacen los conceptos —a manera de ideas, pensamientos, conocimientos— con nuestra actividad o hacer artístico (oficio, profesión, trabajo). Por eso coincido con Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez, cuando describen en tres palabras la importancia y significado que posee un concepto en el plano de la actividad humana: “porque un concepto es tal, cuando en el plano de la conciencia define y designa una idea compleja” (Aguilar y Viniegra, 2003: 18). De igual manera valen las palabras de Milena Grass refiriéndose al mismo asunto: “...toda posibilidad de comunicar un pensamiento estriba en contar con un vocabulario, un conjunto de conceptos que permitan nombrar dicho pensar. Llevado al extremo, podríamos decir que la falta de conceptos implica al menos un empobrecimiento en la capacidad reflexiva, cuando no, una in-capacidad” (2011:41)².

1 El concepto de arte aquí tendrá un tratamiento subjetivo, puesto que será centrado como objeto deseado y necesario para dar sentido al hacer personal y social, es decir, el hacer del oficio de docente y pedagogo teatral, y cómo el concepto pasa a ser, no un asunto académico, sino un proyecto de vida.

2 El resaltado en negritas es de la autora.

A la común y usual pregunta, *¿El arte es útil o necesario?*, solo la ingenuidad de los que preguntan o la brillantez intelectual de los que responden justificaría tal acto. Es decir, que aún exista la posibilidad de que haya personas ingenuas que preguntan así como personas intelectualmente brillantes o doctos en la materia que respondan a tales ingenuidades. Entonces, instalados en el lado de la ingenuidad, podemos preguntar: ¿El arte convierte al ser humano en un ser capaz de trascender? O más propiamente: ¿El arte nos ayuda a vivir? Respuestas que no han sido satisfactoriamente contestadas. Y tal vez nunca exista una respuesta satisfactoria.

En palabras mayores, Umberto Eco (2000:129-158) le da un tratamiento más exhaustivo a este asunto en el capítulo “El problema de la definición general del arte”, dando a sobrentender que más que la “definición del arte” es el “problema de la definición del arte” lo que hay que explorar, ya que “la idea del arte varía continuamente según las épocas y los pueblos, y lo que para una determinada tradición cultural era arte, parece disolverse frente a nuevos modos de actuar y de gozar” (143). Pero es clara la dificultad que implica la delimitación del término o concepto, dado el vasto diapasón que ha alcanzado en la historia de la humanidad. Una posición cómoda sería parafrasear a Peter Gay (2007: 23), cambiando la palabra *modernidad* en su frase por la de *arte*. Quedaría así: “El arte resulta mucho más fácil de ejemplificar que de definir”.

Con relación al caso que se está presentando en este artículo, el concepto de arte, los estudiosos del tema siguen aún sin encontrar una definición clara y general. Constantes expresiones resuenan, como la de Cavallaro y Vago-Hughes (2001: 65): “La dificultad de definir el arte y la figura del artista es encarada por teorías divergentes dentro de la estética, es decir, rama de la filosofía que se ocupa de nuestras respuestas al arte”. O la pregunta que todos nos hacemos cotidianamente y con la que comienza John Carey su libro *¿Para qué sirve el arte?*: “¿Qué es una obra de arte?” Parece una pregunta simple, pero nadie ha podido encontrarle respuesta todavía y quizá sea imposible de encontrar una única respuesta que nos satisfaga a todos (Carey, 2007: 17). De las extrañezas de la vida es tener la idea de un concepto en dos posiciones radicalmente opuestas: “¿qué es el arte, una caja de zapatos?”³ y “el arte es necesario por la magia inherente a él” (Fischer, 2003: 14). En este mar de confusiones y ambigüedades

3 Ver <http://entonces-que-es-el-arte.blogspot.mx/2007/03/de-regreso-al-ciberespacio-con-una-caja.html>



teórico-conceptuales, se suma el de la *estética* donde Juan Plazaola cabalmente menciona:

Podemos afirmar que la estética no sólo tiene planteados muchos problemas, sino que constituye un problema por sí misma, ya que no ha logrado todavía definir, con general aceptación, su objeto propio. [...] La estética seguirá siendo un problema y estará *in fieri* mientras no logre una síntesis con las aportaciones de campos tan heterogéneos, mientras no descubra y defina con suficiente claridad una razón común que unifique la diversidad de objetos materiales que le incumben. (1999: 282)

El intento de lograr una definición única de *arte* ha sido “acariciado” por propios y extraños a través de los tiempos. Mas quizá es de considerar cómo se produce la obra de arte —por sus agentes directos: los artistas— si en la actualidad hay demasiadas indefiniciones sobre el asunto. Pero las explicaciones de algunos críticos y expertos (principalmente filósofos, sociólogos y críticos del arte) sostienen que prácticamente la producción de objetos de arte, hoy en día, obedece más a intereses institucionales, políticos, ideológicos o económicos que a impulsos o instintos propios de expresión humana. Deberíamos oír los acuciantes comentarios de Jean Baudrillard en *El complot del arte, ilusión y desilusión de estéticas*, donde es severamente crítico y señala al arte contemporáneo de ser una ilusión exacerbada: “el arte se ha vuelto iconoclasta. La iconoclastia moderna ya no consiste en romper las imágenes, sino en fabricarlas —profusión de imágenes en las que no hay nada que ver—”. Y más adelante es contundente: “vivimos en un mundo de simulación, en un mundo donde la más alta función del signo es hacer desaparecer la realidad y, al mismo tiempo, enmascarar esta desaparición. El arte no hace otra cosa.” (Baudrillard, 2007: 26-27).

II. Las cosas “extrañas” en la sociedad

En estos tiempos en que vivimos —que muchos estudiosos describen a viva voz como posmodernos, neoliberales o, ya, posneoliberales— de fin de siglo XX y principios del XXI, el arte se puede concebir como la mera mercancía de una transacción bancaria multimillonaria; no es entonces extraño que el hombre mismo se haya convertido en una mercancía que consume mercancías, pues “todo es objeto de deseo” según palabras de Jean Baudrillard sobre la simulación en la sociedad actual:

Todo es sexual. Todo es político. Todo es estético. A la vez. Al mismo tiempo, todo se ha vuelto sexual, todo es objeto de deseo: el poder, el saber, todo se interpreta en términos de fantasías y de inhibición. Al mismo tiempo, todo se estetiza: la política se estetiza en el espectáculo, el sexo en la publicidad y el porno... [...], cada categoría es llevada a su mayor grado de generalización perdiendo con ello cualquier especificidad y reabsorbiéndose en todas las demás. Cuando todo es político, ya nada es político, (...) Cuando todo es estético, ya nada es bello ni feo y el arte mismo desaparece. (Baudrillard, 1997: 16-17)

El panorama del mundo occidental (cultura, sociedad, situación, contexto, etc.) como descrito por diversos autores (antropólogos, culturólogos, sociólogos, psicólogos sociales, comunicólogos, semiólogos, filósofos y otros más posiblemente) resulta ser, en la mayoría de ellos, deprimente y desesperanzador. De aceptar la imagen que describen, le sigue, si cabe, esta pregunta: ¿Qué actitud se debe tomar ante tales descripciones del mundo? O más bien: ¿qué hacer ante tal panorama? En la actualidad, el discurso posmoderno ha invadido muchos campos del conocimiento social y humano, cierto; pero también es verdad que “el concepto de posmodernismo no es meramente un signo vacío que artistas, intelectuales y académicos pueden manipular como parte de las luchas de poder. Parte de su atractivo reside en que remite a los cambios (...), en las experiencias cotidianas y en las prácticas culturales de grupos más amplios de la sociedad” (Featherstone, 2000: 35).

Los escenarios del arte y la posibilidad de su intersección con la sociedad *ético-estética* son en la lectura actual (posmoderna) evidentemente deprimentes. Tal vez las actuales discusiones sobre el arte se centren en su desaparición en sí; es decir, tiende a disiparse en la definición misma de «arte» como se ve expresado en William Anastasi (citado en Bergen, 1997: 53), donde arte es la mera superposición de capas de cal y pintura sobre una pared vieja. Los ejemplos llegan a la exageración, sin mencionar el famoso caso del urinario de Duchamp en un museo de arte contemporáneo (Bourdieu, 1999: 185). O en el otro extremo, donde arte es ya un objeto de transacciones meramente económicas o mercantiles: “En el mundo artístico como mundo económico invertido, las ‘locuras’ más antieconómicas son en determinadas condiciones ‘razonables’ puesto que el desinterés está reconocido y recompensado” (186). Jean Lyotard (1999) en *La posmodernidad (explicada a los niños)*, dice que el artista, el galerista,

el crítico y el público se complacen conjuntamente en el “qué-más-da”; Lyotard incluye no solo la caracterización de un producto sino a la sociedad que produce las condiciones para dicha caracterización.

[...] a falta de criterios estéticos, sigue siendo posible y útil medir el valor de las obras por la ganancia que se puede sacar de ellas. Este realismo se acomoda a todas las tendencias, como se adapta el capital a todas las “necesidades”, a condición de que las tendencias y necesidades tengan poder de compra. (LYOTARD, 1999: 18)

La visión de De Ilarduya sobre el arte y la sociedad que lo consume refuerza (sin mencionar a Marx) la concepción marxista sobre la producción artística y la relación de la sociedad capitalista frente al arte: «en la sociedad posmoderna han surgido nuevos coleccionistas, nuevos consumidores de arte y una nueva concepción de arte que considera los objetos artísticos de igual modo que cualquier otro tipo de mercancía» (De Ilarduya, 2000: 21). En un mismo tenor al de Baudrillard, Lyotard y Bourdieu, Félix de Azúa⁴ expresa la crudeza extrema —¿realista?— al situar un “arte contemporáneo” y una sociedad perdidos, a la deriva: “El arte contemporáneo es nuestro arte porque no cree en nada, no espera nada, no aspira a nada, no se propone nada, es nada, quiere ser nada, sólo puede querer ser nada” (De Azúa, 2003). El autor no se detiene en su caracterización del arte contemporáneo, donde los límites de las cosas y objetos pierden su consistencia física y nuestra vida se convierte en la simulación social:

Hablar de nuestra condición actual, sea ésta aborrecible o espléndida, o más aborrecible y espléndida que las anteriores, y eso significa hablar de nuestra insoportable condición de mentirosos, de bien nutridos lamentadores, de impotentes denunciadores de la energía ajena, de esclavos felices, de cínicos que han olvidado su encallamiento, de idiotas joviales. Todo lo negativo, radicalmente negativo, que nunca fue territorio del arte, sino que parecía sutilmente cuidado por el lenguaje átono de la filosofía, es ahora la totalidad del arte. Hablar o interesarse por el arte lo incluye absolutamente todo, y también el fútbol, la filatelia, los viajes exóticos y los ferrocarriles antiguos, tras invadir la totalidad de nuestra experiencia

ha conseguido construir el espejo de nuestra vida total. (De Azúa, 2003)

En esta condición “situada” del arte y donde estamos reflejados en lo “Total” de la totalidad, pareciese que no hay cabida a una resistencia, esta misma sería parte del discurso de la totalidad de la simulación que Félix de Azúa denuncia en su artículo “En el espejo del arte”; pero también se escuchan los ecos de las voces de Lyotard y Baudrillard. La observación De Azúa de que el “arte ha invadido nuestra vida” no es del todo inocente ni está de sobra. Esta indicación suena más a una advertencia para los discursos críticos de resistencia, porque de no asumirse como tales, corren el riesgo de convertirse en una mercancía cultural alienada. Lyotard ya lo advirtió en *La condición posmoderna* (2000): en la crisis de los relatos.

Sería posible, como reflexión sobre este “actual estado de cosas”, detenerse en el gesto que plasma Eduard Munch en *El grito*. Cabría la pregunta: *El grito*, ¿haría posible una resistencia, cultural? Grito que se podría inscribir en las posibilidades de la resistencia cultural, porque el espejo del arte que describe Azúa “esconde un colosal deseo de salud, de vida admisible, cuya imposibilidad se representa con los rasgos de un mundo destruido por la beocia y la crueldad, aunque sin culpables” (De Azúa, 2003).

Ahora, desde otra perspectiva, Yuri Lotman (1999) ha retroalimentado la postura neomarxista desde una perspectiva modernista renovadora. Él también se adhiere al eslogan donde propugna que el arte es un medio de conocimiento y, en primer lugar, de conocimiento del ser humano. Pero parece desechar la trivialidad de la tesis cuando más adelante formula la pregunta: “¿qué debe entenderse por la expresión ‘conocimiento del ser humano’?” (1999: 205). Lotman lo explica con las siguientes palabras:

Las tramas, que definimos con esta expresión, poseen un rasgo común: ponen al ser humano ante una situación de libertad y examinan el comportamiento que elige en esta situación. (...) La auténtica esencia del ser humano no puede revelarse en la realidad. El arte lleva al ser humano al mundo de la libertad y con ello mismo le revela las posibilidades de sus acciones. (1999: 205)

Sin embargo, hoy en día, la relación que posee el arte con la sociedad no es vista como relación de resistencia cultural —por lo menos no dentro de las prioridades

4 La referencia se puede localizar tanto en la revista de Letras Libres, febrero del 2003, como en la dirección web: <http://www.letras-libres.com/revista/convivio/en-el-espejo-del-arte>.

de las disciplinas sociales y humanas—, ya que dicha relación obedece más al extremo del mercantilismo posmoderno actual. Mas no por esto, la etiqueta mercantilista posmoderna que hoy, al parecer, le atribuimos al arte queda estigmatizada para anular o descalificar cualquier acción positiva sobre un grupo o comunidad social específica. Por eso considero que es importante recordar la intención y lógica de las vanguardias de principios y mitad del siglo XX: ofrecer una especie de resistencia cultural, social y política frente a los discursos dominantes, como lo señala Piedad Solans:

[...] funcionaban contra la sociedad de manera que se describen como críticas, negativas, contestatarias, subversivas, de oposición o similares. Planteaban así una de las cuestiones nucleares que atraviesan desde el romanticismo hasta la posmodernidad, el arte y la teoría artística moderna: el cruce entre ética y estética, el carácter crítico, transformador y redentor del arte y el papel político, social y revolucionario del artista en la sociedad. (Solans, 2000: 21)

Lo discutible es señalar al capitalismo tardío o al neoliberalismo como causa de todos los males —sociales y humanos—. Esto sería un tremendo error. Existen otros factores que se potencian con la tendencia económico-política dominante. Lo cierto es que propicia una situación social y cultural “caótica”, de inestabilidad, entre los que poseen capital y los que no poseen nada. Sin embargo, la ideología dominante sigue vinculada al factor económico, como lo expresa Peter McLaren: “De esta forma, lo social, lo cultural y lo humano ha sido subsumido en el capital. Esto es la cultura depredadora. Diviértete.” (1997: 19).

Contrario a tal situación, otros estetas, filósofos, escritores, poetas, pintores, músicos, críticos, historiadores o sociólogos del arte han problematizado o conceptualizado a su manera para justificar y dar pertinencia a su hacer por moverse en “arenas artísticas” similares. Aunque lo encontrado sobre el concepto *arte* —definición, función, sentido y significado— sigue sin satisfacer a la mayoría de los interesados, estando todavía sujeto a prolongadas disputas teórico-filosóficas, la misma búsqueda seguirá abierta a múltiples interpretaciones, según la cultura, la época, el movimiento estético o sociedad que desee otorgar al término un sentido determinado; al menos, en el sentido que John Carey señala cuando se habla de una obra de arte: “debe ser calificada de éxito o fracaso en términos de la adecuación con que encarne su significado propuesto” (2007: 32).

El concepto de arte lo usamos en la vida social y cotidiana de manera indistinta e informal. Por momentos solo rozando la superficie de su estructura conceptual en la literatura, en las pláticas y charlas de bohemia con los colegas y amigos, en conferencias, coloquios, simposios o jornadas sobre el arte; lo mismo, abunda en los discursos de profesores y maestros. Al parecer la dificultad reside en que el *arte* es muchas cosas a la vez, y por esta condición se nos complica situarlo o definirlo bajo una expresión puntual.

El otro concepto cuasi extraño que me importa es el de *pedagogía*. Y aunque el concepto se comprenda como una disciplina, ciencia o campo de estudio en educación, queda —por hoy— mejor librada de las especulaciones académicas e intelectuales, pues al parecer se ha avanzado mucho en lo que respecta a su definición y estudio: “su objeto y métodos y constituyen una unidad autónoma, un sistema, como lo pueden ser la misma filosofía, la psicología o la sociología” (Luzuriaga, 2001: 290).

Existen innumerables aportes al campo, por ejemplo el que menciona Ana Vogliotti: “...toda pedagogía es, en el fondo, una sistematización de principios y normas sobre y para la formación personal” (2007: 94). Más adelante, ella misma vuelve a señalar que la pedagogía “es un campo con conocimientos y propuestas operativas que tiene el compromiso de mejorar la educación”. Pero es la aportación de Silber (2000) la que posibilita dimensionar a la pedagogía en una doble tarea de teorización e intervención:

La educación se localizaría en la dimensión más reflexiva, teórica y comprensiva de la pedagogía y la intervención y la formación en la dimensión más propositiva, normativa, operativa, esperanzadora y utópica. Pero ambas dimensiones son indisolubles y sólo la finalidad de profundizar el análisis reconoce la diferenciación. (Silber, 2000, citado en Vogliotti, 2007).

La utopía-esperanza-posibilidad humana de muchos interesados y estudiosos⁵ reside en dar vida-dinamismo-articulación al concepto de arte a través de la pedagogía, claro, en beneficio y transformación del mismo ser humano. Esto implicaría en cierta manera jugar o articular ingeniosamente el concepto en aquellas tareas o actividades que realizamos cotidianamente. Tanto la pedagogía y el arte no deben ser ámbitos exclusivos de

5 Ver Lafferrière, G., et al. (2000).

las mentes brillantes y artistas. El juego conceptual y dimensional de ideas se ubica entre un a) *objeto-idea* único e irrepetible, es decir, teóricamente ideal, posible y pertinente; b) un *proceso* a nivel sensorial y emotivo que implique, a su vez, una relación comunicativa y dialéctica constante —vigilancia epistémica—; c) un *producto-creación* (cognitivo) del ser humano como resultado u expresión de una macro estructura conceptual explicativa y, d) una *evaluación* que retroalimente de manera constante el hacer del sujeto actuante. Es decir, la suma de los factores de “a + b + c + d” (*objeto-idea/sujeto-en-proceso/creación-producto/evaluación-retroalimentación*) genera —metodológicamente hablando— una posibilidad de ver y hacer las cosas de manera que tengan sentido y significado para el que construye o crea. Cuando los sujetos logran tener una perspectiva práctica de las cosas que rondan sus mentes, la relación educación-y-arte cobra sentido. Tal vez por eso, en ocasiones, resultan aburridas las clases de arte en las escuelas porque los pedagogos no han sabido articular en la práctica nociones tan densas y complejas como estética y arte. Tal vez el señalamiento de Julia Marta Silber en “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, donde menciona: “...de las dificultades actuales de la pedagogía es encontrar niveles de concreción en la práctica.” (Silber citado en Vogliotti et al., 2007: 97).

El hacer estético-artístico del sujeto actuante como un constante proceso de reconstrucción de conocimiento —arte— de su entorno y realidad social. Me sumo a una formación tal del sujeto-artista reflexivo y crítico, y secundo las demandas de Hargreaves cuando dice: “Debemos suscitar la formación profesional inteligente si no queremos ser arrastrados por las preocupaciones básicas de una estandarización insensible que apague el ingenio social y la inventiva para reactivar la integración educativa” (2004: 95). Y en el mismo tenor, habría que pensar en un sujeto actuante bajo a los lineamientos de una pedagogía de empoderamiento⁶. Graficando temporalmente la idea quedaría someramente así:

$a^0 + b^0 + c^0 + d^0$	$a^1 + b^1 + c^1 + d^1$	$a^2 + b^2 + c^2 + d^2$	$a^3 + b^3 + c^3 + d^3$	$a^n + b^n + c^n + d^n$
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

Complejizando la idea quedaría: “aa + ab + ac + ad” o es posible también: “aab + aab + aac + aad”; así como: “abb + abb + abc + abd” o “acc + bcc + ccc + dcc” o

6 Lineamiento pedagógico bajo la perspectiva de la Escuela de Frankfurt. Ver *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970) en Siglo XXI Editores. pero también recomendable consultar a Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997), Michael Apple (1994) y Carlos Manuel Vázquez Lomelí (2003).

“abcd + bacd + cabd + dabc”. Las posibilidades y los diseños metodológicos llevarían hasta un máximo de exigencia epistémica. La dinámica de la estructura “a+b+c+d” va cambiando de acuerdo a las necesidades del sujeto mismo, repitiendo prácticamente los mismos pasos, pero finalmente concluyendo cuando el objetivo de aprendizaje y creación se han cumplido. Para iniciar la investigación, estudio, análisis o el camino de apropiación de otro objeto-concepto-idea que nos permita crecer como creadores —artistas— o como formadores —pedagogos—.

La sugerencia metodológica no está de sobra si se considera lo que Franco Frabboni señala: “...la educación no puede aceptar recetas fáciles, simplificar los problemas, sino que debe afrontar la *problemática* de la realidad, carente de certezas, y su *complejidad*”: las personas, cosas y situaciones no son idénticas porque existen diferencias, diversidad, pluralidad.” (2001:30).

Considerando lo anterior solo como posibilidad teórico-metodológica e intentando no caer en un callejón sin salida por el estatus de ambigüedad del arte, sería necesario que profesores o pedagogos⁸ dedicados al campo artístico consideraran una definición pragmática que ayudara a articular, dinamizar o resolver problemas conceptuales del oficio: pedagógicos, creativos, profesionales, etc. Porque la aparente confusión de términos y conceptos cotidianamente rige nuestro quehacer profesional artístico. La ambigüedad de las definiciones o explicaciones sobre conceptos y términos en el área del arte causan continuamente imprecisiones, pero las artes, como las sociedades, cambian, evolucionan o involucionan. Las miradas y percepciones se legitiman de acuerdo a los intelectuales en boga, o cuando la academia llega a imponer como parte de los referentes bibliográficos en nuestras producciones analíticas.

Pero lo que más estimula es la “provocación” de un binomio que convoca tanto al *arte* como a la *pedagogía*, porque la densidad de la actividad de reflexión y pensamiento se multiplica cuando se intenta cohesionar sus estructuras conceptuales. Esto implica buscar las afinidades teórico-metodológicas o una posible relación epistémica que aporte una mejor comprensión o entendimiento de los procesos de la creación artística, ya no solo como fenómenos innatos de la

7 Cursivas en el original.

8 Arte y pedagogía se ven obligadamente vinculadas si hablamos de la enseñanza de las artes. Creativamente no sería descabellado pensar que las ciencias duras consideraran en su agenda de creación e innovación tecnológica al arte.

mente humana, sino como construcciones de un conocimiento socialmente pertinente —no dudo de tal posibilidad⁹—. Pero, ¿cómo se sabe que se tienen los insumos teórico-metodológicos suficientes para reflexionar sobre la comprensión de ambos conceptos o lo que se origina de su mezcla metodológica? O ¿cómo podrían ayudar a comprender mejor la perspectiva de vida cotidiana y profesional si se cohesionan, vinculan o fusionan ambos conceptos? Las preguntas planteadas parecen ingenuas a simple vista. Las contradicciones pedagógicas siempre saltan a nuestro paso. Una cosa es el papel, otra la realidad a la que cotidianamente nos enfrentamos los pedagogos, con factores y variables que se van presentando en la mentalidad y en el percibir de los estudiantes.

La percepción que posee el docente, profesor, maestro o pedagogo de arte sobre el mismo binomio podría ser excesivamente explícita. Es más, él da por un hecho que su práctica docente redundante cotidianamente en inculcar y estimular en los sujetos discentes —los estudiantes— la sensibilidad estética hacia las artes. ¿Pues cómo podría ser de otro modo?

Convendría preguntarse cómo las prácticas docentes en las escuelas, conservatorios, universidades, departamentos, o facultades —latinoamericanas— de arte han lidiado con esta “extraña” y a la vez “cotidiana” mezcla conceptual que acarrearán los procesos pedagógicos. Cómo se vinculan arte-y-pedagogía en los programas educativos —currícula— y si se encuentran claramente explicitados en los contenidos. Si los mismos profesores están conscientes de las implicaciones formativas que conlleva la carga subjetiva de los aprendizajes en el arte y cómo se evalúan. Las preguntas caben solo a aquellos profesores e interesados donde de manera evidente el binomio arte-y-pedagogía sesga todo el proceso activo.

Pero el asunto que me compete no es tan fácil de centrar. La idea es “condensar” conceptualmente las implicaciones teórico-metodológicas que el arte puede proporcionarnos para diseñar una serie de acciones pedagógicas a partir de un entendimiento o comprensión total del binomio en cuestión.

9 “En la actualidad, los campos de investigación en las ciencias sociales y las humanidades han comenzado a establecer de una forma más sistemática relaciones conceptuales que hasta hace relativamente poco no eran tan frecuentes. El examen del arte no ha escapado a esta tendencia de análisis interdisciplinario del panorama de investigación social contemporáneo”. (Zacarías y Fernández, s.f.)

III. Arte y pedagogía, un binomio imprescindible en el oficio docente

El binomio *arte y pedagogía* se podría concebir como necesario e imprescindible en la educación artística, sea en el nivel educativo que sea. Posiblemente las condiciones propicias de un sujeto en formación artística sean la conjunción y suma de elementos que se le proporcionan en una escuela-conservatorio o universidad, más los estímulos imprescindibles que lo motiven a realizar actividades o tareas creativas y por consiguiente generen en él una serie de aptitudes y habilidades propias del campo del arte.

Tal parece ser este un panorama descriptivo ideal para la formación de artistas. En una reconsideración mucho más realista, es decir, en la práctica, articular el binomio en los procesos docentes ya no aparece la implícita necesidad, por no decir obligatoriedad del vínculo arte-y-pedagogía. Pero reflexionar sobre la formación estética y sensible de un sujeto es considerar una macro y multifactorial plataforma ideológica, estética, antropológica, psicológica, filosófica, política, económica, social e histórica. La tarea tampoco parece sencilla cuando se habla de formar sujetos que dedicarán sus vidas profesionalmente al arte (escénico, escultórico, pictórico-visual, musical, cinematográfico, literario, fotográfico, dancístico, etc., etc.). Y no es sencilla porque formar artistas es una cosa y formar profesionales para la escena, la música, las letras, la danza, la fotografía, la escultura es otra. Muy entendible la diferencia. La gran tarea del binomio es lograr en el sujeto de formación una capacidad sensible a los fenómenos de la naturaleza y entorno social, es decir, no solo percibir en profundidad los conflictos de su entorno natural y social, sino también comprenderlos, entenderlos, explicarlos y presentarlos de manera artística y estética. Esto significa, en otras palabras, que encarne y asuma una poiesis de manera personal.

Docencia para el arte es hablar de un proceso teórico-metodológico-práctico que conlleva una carga específicamente activa y sensible para el sujeto en formación de saberes y haceres. Formación que integrará un ser para el arte.

Hay que tener presente en el binomio si el contexto inhibe o estimula la posibilidad de su aplicación en un entorno educativo. Por ejemplo, hay que tener en cuenta que las políticas educativas y socioculturales en Latinoamérica, en lo que respecta al arte, no han sido tan claras ni aun cuando han incidido directamente



▲ Estudio de dibujo en la Facultad de Artes ASAB. Fotografía: Marcos Roda. 2014

en beneficio del grueso de la población. Sabemos que todavía existe un porcentaje preocupante de analfabetismo en países de la región; lo mismo podrías decir de las tasas de desempleo. En México, los “ninis”¹⁰ están en aumento. Hay que reconocer que a la mayoría de los gobiernos y gobernantes lo último que les ha podido interesar en sus gestiones es precisamente las cuestiones de la cultura y el arte. El contexto socioeconómico y político neoliberal contemporáneo en el mundo es predominantemente económico. La producción, la mercancía, los mercados, la tecnología, la innovación, las compras por la internet y los medios de comunicación son las nociones y conceptos que dominan la vida social y cultural de la mayoría de la población económicamente activa. La educación tecnológica, mercadotécnica y gastronómica son las carreras de moda; por lo

tanto, es impensable que la filosofía, sociología, letras, historia o las artes sean disciplinas consideradas en los planes de desarrollo institucional de una nación o país que le apuesta al desarrollo tecnológico y a la ciencia.

A pesar del anterior contexto poco favorable para el arte y la pedagogía, sí habría que considerar la posibilidad de que tal binomio se geste al interior de las aulas universitarias. Por lo tanto, aparecen preguntas cuasi obligatorias: ¿Cómo considerar el arte en lo pedagógico? o también: ¿La pedagogía es análoga al campo del arte? Lo cual finalmente llevaría a la más sencilla de las preguntas: ¿Cómo formar a un artista? Sea músico, pintora, actriz, poeta, escultora, etc. En teoría parece posible responder a tal cuestión; en la práctica, la teoría no coincide la mayoría de las veces en un contexto de exigencia y necesidades reales y palpables.

Hay que subrayar que en el binomio arte-pedagogía no se contemplan académicamente los aspectos descriptivos; es decir, no es tanto considerar al arte en su

10 Dícese de los sujetos adolescentes y jóvenes entre los 15 a los 29 años que *ni* estudian *ni* trabajan. Según informe de la OCDE, “Panorama educativo de la educación 2013”, México ocupa el tercer lugar entre 32 países pertenecientes a la organización.

desarrollo y evolución técnica en las diferentes épocas de la humanidad. Al contrario, es potenciar la sensibilidad estética y la formación de conocimientos, habilidades, saberes y aptitudes a través de plataformas didáctico-pedagógicas, teórica y metodológicamente acordes a la actividad específica creativa que desarrollan los sujetos entregados al arte y a la realización de objetos o productos únicos.

Aunque la idea no es descabellada, posiblemente la respuesta sea la pedagogía artística, pensada como en Georges Laferrière "¿Cuál es el límite y el punto de unión entre el arte y la pedagogía?" (Laferrière et al., 2000: 91-117). La reflexión no es tan inocente, porque implica el involucramiento tanto del docente como del discente: "El arte puede llegar a ser una materia de base tanto para la formación del alumno como para el profesor, en la medida en que es esencialmente un modo de conocimiento." (Laferrière, 1997:105). Aunque es cuidadoso al hacer una aclaración pertinente: "El acercamiento de pedagogía y arte, ha estado más potenciado desde la orilla de la pedagogía que desde la del arte porque, aún hoy, hay quien afirma que el arte no se puede enseñar" (2000:11).

Si pensamos positivamente, me inclino por poner las cosas en balance a nuestro favor (sumando posibilidades de juego epistémico). Es decir, considerar al arte un medio para el *conocimiento* de lo humano y social, a la vez de palanca-herramienta para detonar otros objetos de estudio, que sirva a la vez de plataforma paradigmática para explicar fenómenos sociales y humanos que aún no llegamos a comprender o explicar. Negar o evadir la articulación conceptual metodológica limitaría la exploración e inquietud humana del conocer.

¿Cabría entonces la posibilidad de un juego estratégico conceptual de vincular arte y pedagogía como un binomio que convive y se retroalimenta para generar creativamente, estimular nuevas conceptualizaciones, como lo hace Laferrière?: "...las teorías del arte y de la pedagogía se diferencian para encontrarse a través de la práctica y de los que intervienen. El objeto de mi investigación se centra en descubrir, comparar y demostrar las semejanzas entre el arte y la pedagogía para poder unirlos mejor en un trabajo con los alumnos." (1997: 98). Su idea pedagógica queda comprendida a manera de mezclar o hibridar conceptualmente arte y pedagogía:

El arte es una manifestación del saber hacer, de la habilidad, de la destreza, según ciertas reglas de conocimiento teóricos y, o técnicas, que persigue

una realización concreta. Esencialmente, el arte es un modo de expresión personal que se apoya en una aplicación precisa de habilidades y conocimientos, que persigue la traducción de ideas, de sentimientos y de sensaciones con la ayuda de acoplamiento de signos, de sonidos, de formas, de tonos, de olores, de gustos, de texturas, de imágenes, o de otra estructura de conjunto, suscitando impresiones agradables y armoniosas, excitantes o provocadoras. La pedagogía está constituida por un conjunto de valores, de reglas, de principios, de preceptos, de modelos y de todos los otros principios teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones de los enseñantes para acrecentar los aprendizajes de todos. (Laferrière, 1997:103)

La propuesta pedagógica de Laferrière implica que sea el mismo artista el que adquiera herramientas didáctico-pedagógicas para enseñar esa misma sensibilidad que él posee. Cosa nada descabellada, ni del otro mundo. Pero implicaría que un artista tenga al menos sensibilidad para ser docente:

"[...], en la formación [del pedagogo de arte], creo que podemos ayudarlo para crear sus propias herramientas pedagógicas a partir de su conocimiento del arte, su aptitud para dominarlo y su competencia para transmitirlo. Todo esto mezclado con técnicas e instrumentos bien seleccionados y justificados." (1997: 95).

Considerando la propuesta de Georges Laferrière de la mezcla arte-pedagogía, posiblemente existan las condiciones de llevarla a cabo en algunos países de primer mundo. Dudaría de varios factores y variables que generalmente se presentan en nuestros países, por ejemplo en la mayoría de las universidades públicas mexicanas un semestre académico es de 20 semanas con un grupo, pero con días festivos, puentes y eventos estudiantiles este queda reducido a 13-15 semanas. Otras condiciones podría enumerar, pero un docente de arte en México que trabaja por hora o asignatura en una universidad generalmente no tiene tiempo para dedicarse profesionalmente al arte. O se dedica a la docencia o se dedica en cuerpo y alma de tiempo completo a su profesión artística. La propuesta de George Laferrière parece necesaria indudablemente, pero en el plano latinoamericano, más bien se encuentra entre una utopía y una esperanza.

Entonces, intentando no solo reflexionar sobre posibilidades de estrategias conceptuales, habría que



▲ Performancia en Guadalajara. Carlos Araque Osorio. Fotografía: Carlos Vázquez Lomelí. 2013

considerar un sinfín de variables teórico-metodológicas que en constantes ocasiones los artistas metidos de docentes no problematizan en su práctica docente. Es decir, el tiempo necesario para el proceso, la calidad de la acción (modo y forma de la práctica docente), el contenido de la misma (currículum), el contexto —el vínculo macro espacio-ideología-historia-política-sujetos con las necesidades sociales— que podrá ser pertinente (pedagógicamente hablando) para la sensibilización estética de un sujeto, sea niño, adolescente, adulto. Tampoco esto significa únicamente la formación estética y social de un sujeto en los tiempos oficiales de la edad y que sus aptitudes psico-fisiológicas le permitan tener acceso a una formación curricular formal (que una sociedad o estado le otorga como derecho), pero sí reflexionar sobre las implicaciones metodológicas que conlleva pensar la formación profesional de artistas. Y que tal formación profesional implique la sensibilidad estética del “percibir” o “sentir” lo humano y lo social. Reflexionar los tiempos o momentos pertinentes para la formación sensible como

ser humano, así mismo, que el uso de conceptos que aplicarán a una práctica (artística) hayan sido “pasados” por una rigurosa vigilancia epistémica.

La magnitud de la empresa estético-pedagógica explícita se sobreentiende cuando se comienza a preguntar qué tipo, estilo o modo de pedagogía para qué tipo, estilo o modo de expresión artística situada, para qué tipo de seres humanos, bajo que contexto de tiempo y espacio situados. Entendiéndose que la misma pregunta responde coherentemente a pertinencias, contenidos, modos, técnicas, métodos, tiempos, contextos y sujetos.

Para la aplicación de esta situación en el campo específico de la educación y los procesos pedagógicos que conlleva, la metáfora es sencilla: aprehender “cosas”, como conocimiento, saberes, ideas, conceptos fuera de su tiempo y contexto puede (o no) generar un caos cognitivo o una disfunción metodológica en los procesos pedagógico-formativos del sujeto discente.

Los ejes de coherencia lógica de tiempo, espacio y contenidos podrían o no coincidir en los procesos de formación, empezando por la *disposición* actitudinal del sujeto discente. La preocupación no sería poca, si no fuese de suma importancia “esclarecer cómo es determinante un concepto en los procedimientos que modelan una práctica” (Mejía y Velázquez, 2003: 18).

Además, el relativismo metodológico no tiene porque ser un medio epistémico conciliador ni salida para evadir o para justificar cada idea descabellada que nos permita evadir responsabilidades con respecto al conocimiento que se está produciendo o construyendo¹¹; pero en el ámbito de los campos y disciplinas humanísticas, creo que nadie negaría tal juego de suposiciones y mucho menos negaría la posibilidad de la trans y multidisciplinariedad exigida hoy en la academia de centros e institutos de investigación o universidades.

IV. Sumar y no restar en la práctica docente

El arte fue caracterizado por mucho tiempo como una actividad suprahumana, elitista, propia de creadores y genios. Esta perspectiva situó al artista-creador como individuo aislado de su sociedad, convirtiéndolo, en muchos casos, en un ser excelso, un semidiós. Por lo tanto, con este estereotipo del artista-creador se podía subsumir a los demás hombres, el resto o grueso, como “comunes” (de la comunidad), “in-hábiles” para el menester del “Arte” (con mayúscula). La perspectiva se enfocó sobre las características o propiedades innatas solo atribuibles a este tipo de seres humanos: la genialidad y el talento, a la vez que tales capacidades podían ir acompañadas de otras condiciones imprescindibles como aristocracia, educación, clase o estar bajo la protección de un mecenas. Ahora, también es cierto que otros discursos mecanicistas y reduccionistas quieren mantener al arte como una producción especial, excelsa, libre del “artista” y sin presiones terrenales de ninguna índole.

Los campos o disciplinas de lo social y humano tienden a mostrar al artista como un producto de un contexto

11 La referencia se encamina hacia la producción de conocimiento descriptivo y no pertinente socialmente hablando; como es el caso de la investigación teatral en la mayoría de las universidades públicas en México, donde la producción investigativa deja mucho que desear. (Ver Vázquez Lomelí, C., “Sobre la encrucijadas de la investigación teatral” en *MIMESIS 4*, Revista del Instituto de Investigaciones Estéticas, IIE-UdeG, México.)

dato (político, económico, histórico, ideológico, etc.), de una clase social, con un *habitus*¹² específico que lo distingue de otros. Este tipo de discursos pierden de vista *la actividad social del arte*, y se sitúan en trasfondos ideológicos conservadores. La situación señalada puede que obedezca a las tensiones ideológicas entre los discursos que se encuentran en la escena social y coyuntural del momento, ante acontecimientos de importancia capital donde se despliega toda una serie de operaciones y artificios propios de la teatralidad política.

Por otra parte, la sociedad ha sido el espacio-tiempo que ha gestado las ideas creativas de los artistas. La relación simbiótica entre arte y sociedad va más allá de una simple relación o un proceso de gestación y producción. De hecho, “[el arte] es un fenómeno colectivo, habitado por lo social, determinado por propiedades esencialmente adquiridas, arraigadas en una cultura” (Heinich, 2001:13). El arte es el lugar donde la actividad humana se encuentra en condiciones de expresar o sugerir sus desacuerdos e inconformidades con las instituciones, estados, sistemas sociales o simplemente frente a un estilo dominante. Mas la relación sociedad-arte, vista de esta forma, no tanto como binomio, sino como relación, se adscribe a una forma de ser de los sujetos que conforman y viven una sociedad o comunidad, a una forma de expresar y relacionar entre sí sus propias ideas, desavenencias, acuerdos o creencias.

Se entiende pronto que uno no siempre encuentra las respuestas adecuadas cuando se trata de asuntos del ser humano y su existencia. Al iniciar un siglo con mayores incertidumbres existenciales, individualismo, nihilismo, soledad y depresión como constantes en las grandes urbes, precisar los asuntos de la subjetividad humana parece aún más difícil. No en vano, hay cierto eco en las palabras de Erich Fromm, quien caracteriza al hombre de la época ante una situación específicamente crítica en *El miedo a la libertad*: “el hombre moderno es profundamente infeliz; en verdad, está al borde de la desesperación” (1973: 299).

Lo que hay que asumir es el cómo se posiciona al sujeto discente frente a qué arte y con qué mediación pedagógica. Posiblemente lo que estoy señalando cabría en la *Estética del oprimido* de Augusto Boal (2012): “El ciudadano que desarrolla dentro de él al artista

12 El término *habitus* de Bourdieu es un espacio socialmente construido a partir de disposiciones estructuradas y estructurantes aprendidas mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu, 1989).

que es, aún sin saberlo, puede enfrentarse mejor a las industrias de la palabra, del sonido y de la imagen. El ciudadano que se deja ritualizar en la obediencia se vuelve un ventrílocuo del pensamiento ajeno y un mimo de sus gestos". Cabría en una pedagogía con sentido crítico como lo es la *Pedagogía del oprimido* (1970) y la *Pedagogía de la esperanza* (1993) de Paulo Freire; o en la *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1997) de Peter McLaren; *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (1997) de Henry Giroux; *Educación y poder* (1994) de Michael Apple.

La inquietud que se expresa en estas líneas alcanza a cualquier proyecto humanista y emancipador y, en primera instancia, se reconoce la función social que puede tener la educación. Tal inquietud se ve expresada por Hargreaves en su libro *Profesorado, cultura y posmodernidad* cuando dice: "El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan" (1999: 37). El relativismo se adopta como la moda, pero sin asumir al mismo de forma indiscriminada, la educación tiene la tarea de decidir las estrategias pertinentes para consolidar un discurso no solamente de corte pragmático, sino que metodológicamente sea coherente con la "realidad" que propugna.

Las buenas intenciones aún son más que insuficientes en nuestros países latinoamericanos para lograr cambios profundos en la práctica educativa de las artes. Por lo que la realidad cotidiana de algunas de nuestras universidades latinoamericanas revela, parece que la cosa pedagógica y artística no comulga del todo; o, al menos, no como se propala institucionalmente en el perfil de ingreso y perfil de egreso de los estudiantes de artes. Es decir, cada vez es más perceptible la separación del arte con lo pedagógico. De igual modo, en algunas universidades, el vínculo investigación-creación es solo un vago concepto que aún no toma forma; en ocasiones se trata tan solo de un formalismo institucional que responde a modas de democratización en las esferas universitarias y en los encuentros, congresos o coloquios internacionales de buena voluntad.

Las condiciones educativas, diremos, no son las óptimas. Los jóvenes generalmente no son adeptos a la búsqueda teórico-investigativa, según palabras de Milena Grass en su libro *La investigación de los procesos teatrales, manual de uso*, donde señala una problemática seria en su país, y más en una universidad tan emblemática como es la Católica de Chile: "La

estructura de un texto teórico se aprende —quizá aquí es donde falla la educación previa a la Universidad y en ella— y el temor o la desidia con que nuestros estudiantes enfrentan la tarea se debe a que, por lo general, no han recibido esa formación" (2011: 41). Pero no enfrentar condiciones tan adversas en algunas instituciones universitarias de nuestros países nos tenemos que cruzar de brazos. Finalmente, lo mejor que puede lograr un docente de arte es reflexionar sobre las estrategias didáctico-pedagógicas que estimulen la actividad creativa de los futuros agentes de cambio.

Si la intención es sumar y no restar, entonces se tiene que cambiar de actitud, y es precisamente en la dimensión de los *imaginarios, teorías implícitas y representaciones sociales*¹³ donde se tiene que reflexionar para cambiar los modos didáctico-pedagógicos.

Con las ideas de Alain de Botton (2001) y Baudrillard (1997) en la siguiente larga cita, resulta más que "efectiva" la actitud que asumimos como especie. Aunque encuadra metafóricamente con muchos de los concienzudos ensayos académicos de análisis o de opinión sobre el apocalipsis o el "fin del mundo", la idea es mucho más pragmática desde la perspectiva pedagógica: cambiar para sumar y no restar para estar igual. Y no porque resulte muy *ad hoc* a la idea que se viene desarrollando en este apartado, sino más bien porque se adscribe al intento de comprender qué estamos haciendo aquí, en el mundo, con nuestra vida:

A pocas cosas nos dedicamos los seres humanos con tanto ahínco como a la infelicidad. Si un maligno creador nos hubiese colocado sobre la tierra con el único propósito de hacernos sufrir, tendríamos buenas razones para felicitarnos por nuestra entusiasta respuesta ante semejante tarea. Abundan las razones para el desconsuelo: la fragilidad de nuestro cuerpo, la volubilidad del amor, la falta de sinceridad que en gran medida domina la vida social, las renunciaciones y los reveses de la amistad, la insensibilidad que acarrea la

13 La alusión a los *imaginarios, teorías implícitas y representaciones sociales* corresponde a las ideas de Serge Moscovici, Denise Jodelet y Jean-Claude Abric. Importan los estudios y ensayos sobre *disposiciones, actitudes, habitus* de Pierre Bourdieu; las aportaciones de José Marín Barbero sobre los *medios* y las *mediaciones* complementarían la cuestión aludida. En la pedagogía crítica la dimensión de las representaciones sociales, teorías implícitas, creencias, disposiciones, prejuicios, actitudes, etc., es parte de la problematización pedagógica, como la exploro en mi tesis doctoral *Pedagogía teatral crítica. Aproximación teórica-metodológica para la formación profesional de actores en el estado de Jalisco* (2003). U de G, Guadalajara, México.



▲ Libertad de expresión. Andrea Martínez Ospina. Fotografía: Fausto Luna. Ambulancia Arte Acción. 2013

costumbre. A la luz de persistentes males, con absoluta naturalidad podríamos dar por supuesto que no existe un acontecimiento tan esperado, deseado y apetecido como el momento de nuestra propia extinción. (Botton, 2001: 9)

Si fuera preciso caracterizar el estado actual de las cosas, diría que se trata del posterior a la orgía. (...) Ha habido una orgía total, de lo real, de lo racional, de lo sexual, de la crítica y de la anticrítica, del crecimiento y de la crisis del crecimiento. Hemos recorrido todos los caminos de la producción y de la superproducción virtual de objetos, de signos, de mensajes, de ideologías, de placeres. Hoy todo está liberado, las cartas están echadas y nos reencontramos colectivamente ante la pregunta crucial: ¿QUÉ HACER DESPUÉS DE LA ORGÍA? Ya sólo podemos simular a la orgía y la liberación, fingir que seguimos acelerando en el mismo sentido, pero en realidad aceleramos en el vacío. (...) Vivimos en la reproducción indefinida

de ideales, de fantasías, de imágenes, de sueños que ahora quedan a nuestras espaldas y que, sin embargo, tenemos que reproducir en una especie de indiferencia fatal. (Baudrillard, 1997: 10)

Quizás el carácter sumamente didáctico de estos dos pasajes nos muestra que sería conveniente considerar, tanto en el arte como en la pedagogía, no solo caminos de humanizar y dignificar el trayecto de vida, sino también alternativas de pensar, de hacer las cosas de una manera diferente, posiblemente no tan derrotista, ni resignados a ser una pieza más del sistema, “un ladrillo más en la pared”¹⁴.

La responsabilidad, tanto del sujeto docente como del discente, es la de estar atentos, y ser críticos y reflexivos frente a los conocimientos, saberes y discursos, tanto en el arte como en la educación —léase también pedagogía— y evitar caer en la simulación o

¹⁴ Alusión al álbum musical “The Wall” de Pink Floyd, 1979.

simulacros del sistema dominante. La idea de simulacro tiene múltiples ecos en varios autores contemporáneos, comenzando por Baudrillard en su *Cultura y simulacro*: “nuestra ‘sociedad’ está quizá poniendo fin a lo social, enterrando lo social bajo la simulación de lo social” (2002: 173). El mismo tono se puede encontrar en otros ensayos, como *Estrategias fatales*, donde los signos construyen lo “real” en forma de simulaciones:

[...] la realidad, en todo lugar y en todo momento, está corrompida por los signos. La perversión de la realidad, la distorsión espectacular de los hechos y de las representaciones, el triunfo de la simulación es fascinante como una catástrofe; y lo es, en efecto, es una desviación vertiginosa de todos los efectos de sentido. Por este efecto de simulación o, si se prefiere, de seducción, estamos dispuestos a pagar cualquier precio, mucho más que por la calidad “real” de nuestra vida. (BAUDRILLARD, 2000: 78)

Estoy de acuerdo con muchas de las observaciones y caracterizaciones sobre nuestra vida contemporánea realizadas por Baudrillard, Lyotard, Foucault, Bourdieu, Botton, Lotman, etc., mas no en cómo inciden a veces en nuestra práctica como docentes y pedagogos, pues no se trata de cruzarse de brazos y entregarse al estado de cosas. Es evidente que todas las cosas están patas arriba y también parecen cruzadas de brazos; o en palabras de Peter McLaren (1997: 17):

En la actual coyuntura histórica, los discursos de democracia siguen enmascarándose como peticiones desinteresadas, y se revelan así mismos como desproporcionados con el esfuerzo por la equidad social. La realidad y la promesa de democracia (...) ha sido invalidada por el ascenso de nuevas institucionalizaciones posmodernas de brutalidad y por la proliferación de nuevas y siniestras estructuras de dominación.

Tal vez una pregunta cabría, reflexionando sobre las palabras e ideas de las múltiples voces arriba citadas arriba. ¿Con cuál postura ante el arte y la vida nos quedaremos aquellos que nos ha tocado por oficio o por perjuicio dedicarnos a la formación de seres humanos con la extraña y, por lo visto, aún indefinible sensibilidad llamada arte? Seguir en la búsqueda del sentido y significado que tienen para nosotros los conceptos con los que continuamente articulamos nuestra práctica y oficio de formar a seres sensibles, capaces de soñar

y luchar por los cambios. Y solo para dignificar el sentido de la vida humana en este planeta.

Ante tal panorama, es comprensible la complejidad señalada arriba en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actitud asumida por un docente cuando el contexto no es favorable (como está caracterizado en Félix de Azúa y demás teóricos de la contemporaneidad) y el rol del arte está oscurecido bajo un modelo económico-ideológico que privilegia a la mercancía. ¿Es entonces importante considerar el arte y la pedagogía como conceptos problematizadores imprescindibles al articular la práctica docente? Tal vez una respuesta confiable resida en saber cuál *Arte* (con mayúscula) instrumentar y con cuál *Pedagogía* (con mayúscula).

V. A manera de conclusión

Comprendo la dificultad metodológica que implica articular los conceptos de arte y pedagogía cuando estos se presentan precisamente en el oficio del docente, profesor o maestro, que carga la responsabilidad social de formar a sujetos sensibles para el arte, pues no parece aún que existan fórmulas claras y sencillas para activar un proceso didáctico-pedagógico. Algunos conceptos, términos y nociones son difíciles de digerir, ya que la literatura existente sobre la cuestión del arte y la pedagogía del arte —que podría auxiliarnos en nuestra práctica docente— aún parece oscura, excesivamente filosófica y divaga, todavía, en el intelectualismo o el academismo.

Aparentemente es fácil pensar que la pedagogía será un camino real hacia el arte, lo cual no creo que esté exento de equívocos. Pero dudo que la estrategia didáctica de ir introduciendo a los sujetos al mundo sensible y estético del arte sea la única manera y, aún menos, la más objetiva.

Tampoco considero que el discurso del arte sea un discurso humanista, bondadoso y exento de cosas “extrañas” intelectualmente hablando. Entre una *caja de zapatos* de Gabriel Orozco y un *urinario* de Marcel Duchamp hay todavía algo que no cuadra en la actividad de los artistas en sí; menos aún en las características del arte contemporáneo que describe Félix de Azúa. Aunque los dos artistas arriba mencionados estén ya legitimados en el arte contemporáneo, no se excluye la posibilidad del disenso. Lo que sí creo es que el arte es una actividad que obliga a pensar y reflexionar a cualquiera que desee incursionar en él.

Tal vez existan docentes con una profunda vocación hacia la formación de sujetos sensibles en el campo de las artes. Su sola presencia en las aulas da fe de que es posible mejorar la relación epistémica y metodológica para posibilitar un vínculo orgánico en la formación de seres humanos sensibles. Y aunque el arte en nuestra realidad social hoy día se presenta incierto, el caso es que la educación superior en el ámbito de las artes (danza, teatro, música, poesía, escultura, pintura, etc.), es una tarea titánica que implica tenacidad, pues aún hay conceptos —esas cosas extrañas del oficio— que siguen siendo difíciles de masticar.

Guadalajara - Jalisco, México, a 1 de julio de 2013

Referencias

- Aguilar Mejía, E., Viniegra Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael (1994). *Educación y poder*. España: Paidós.
- Baudrillard, Jean. (1997). *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2002). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós.
- _____ (2007). *El Complot del Arte, Ilusión y desilusión estéticas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Boal, Augusto (2012). *Estética del oprimido*, España: ALBA.
- Botton, Alain de (2001). *Cómo cambiar tu vida con Proust*. Madrid: Suma de Letras.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1989). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carey, John (2007). *¿Para qué sirve el arte?*. España: Debate.
- Cavallaro, D. y Vago-Hughes, C. (2001). *Historia del Arte, para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- CONACULTA (2004). *Interdisciplina, escuela y arte*. T 1, Antología. México: Centro Nacional de las Artes-CONACULTA.
- De Azúa, F. (2003). "En el espejo del arte", en revista *Letras Libres*. Febrero del 2003. México.
- De Ilarduya, T. S. (2000). «La postsublimidad», en revista *Lápiz*, No. 163. España: Publicaciones de Estética y Pensamiento.
- Eco, Umberto (2000). *La definición del arte*. España: Editorial Destino, col. Imago mundi.
- Featherstone, Mike (2000). *Cultura del consumo y pos-modernismo*. Argentina: Amorrortu.
- Fischer, Ernst (1993). *La necesidad del arte*. España: Planeta Agostini.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Frabboni, Franco (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica*. España: Ed. Popular.
- Fromm, Erich (1973). *El miedo a la libertad*. Argentina: Paidós.
- Gay, Peter (2007). *Modernidad. La atracción de la herejía de Baudelaire a Beckett*. España: Paidós.
- Gergen, J. K. (1996). *Realidades y Relaciones*. España: Paidós.
- _____ (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paidós
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. España: Paidós.
- Grass Kleiner, Milena. (2011). *La investigación de los procesos teatrales, manual de uso*. Chile: Escuela de Teatro de la PUCC-Frontera Sur Ediciones.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Heinich, N. (2001). *Lo que el Arte aporta a la Sociología*. México: CONACULTA.

Laferrière, George. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque: España.

_____ et al. (2000). *Los pedagogos de hoy*. Ñaque: España.

Lyotard, Jean (2000). *La condición posmoderna*. Cátedra: España.

_____ (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España, Gedisa.

Luzuriaga, L (2001). *Diccionario de Pedagogía*. Argentina: Lozada.

McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.

_____ (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.

Plazaola, Juan (1999). *Introducción a la Estética. Historia, Teoría, Textos*. España: Universidad de Deusto.

Vázquez Lomelí, C.M. (2003). *Pedagogía Teatral Crítica, aproximación teórica-metodológica para la formación profesional de actores en el estado de Jalisco*. Guadalajara, México: UdeG.

Vogliotti, Ana; De la Barrera, Sonia y Alejandra Benegas (2007). *Aportes a la pedagogía y su enseñanza*. Compiladoras. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zacarías, Armando y Óscar Villarreal Fernández. *El arte, una estructura formal de conocimiento*. GDL, México: Revista U. de G. , Luvina en colección Babel, No. 12.

Referencias en línea

<http://entonces-que-es-el-arte.blogspot.mx/2007/03/de-regreso-al-cibespacio-con-una-caja.html>
<http://www.letraslibres.com/revista/convivio/en-el-espejo-del-arte>