MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 12

Artes Plásticas y Visuales

Historia, Filosofía y Estética de las Artes Plásticas

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 12
Artes Plásticas y Visuales
Historia, Filosofía y Estética de las Artes Plásticas
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 12 "Artes Plásticas y Visuales - Historia, Filosofía y Estética de las Artes Plásticas".* Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación 3
Introducción 7
Objetivo Holístico 9
Criterios de evaluación 9
Uso de lenguas originarias 9

MOMENTO 1
Sesión Presencial 7

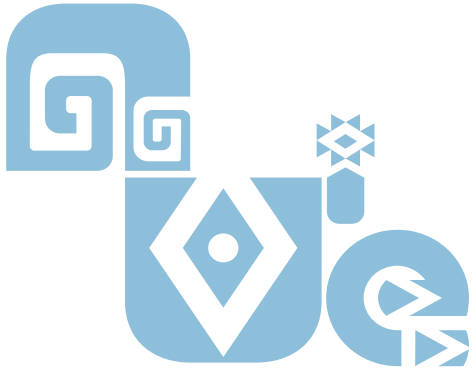
Tema 1
Análisis de los Periodos de Imposición Cultural 8
Preguntas Problematizadoras 8

Tema 2
Las Ideologías Dominantes en las Artes Plásticas y Visuales en la Actualidad 14

Tema 3
Las Artes Plásticas y Visuales en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo 24
Preguntas Problematizadoras 24

MOMENTO 2
Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa 30
I. Actividades de Autoformación 30
Lecturas de Trabajo para el Tema 1 31
Lecturas de Trabajo para el Tema 2 36
Lecturas de Trabajo para el Tema 3 42
II. Actividades de Formación Comunitaria 52
III. Actividades de Concreción Educativa 52

MOMENTO 3
Sesión Presencial de Socialización 60
Producto de la Unidad de Formación 60



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en EjercicioPROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.

2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso sociohistórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promovien-

do igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

A partir de la Unidad de Formación N° 11 se trabajan aspectos más concretos queorientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva del sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos.

En la presente Unidad de Formación N° 12 se continúa con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al enfoque de las Áreas. Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que parte de la problematización, en este caso, del Área de saberes y conocimientos y de la propia práctica y experiencia educativa de la maestra y maestro participante; el momento de la problematización esta complementado con lecturas de trabajo propuestas en cada uno de los temas (estas lecturas tienen que ser abordadas de manera crítica y reflexiva pues son instrumentos que permiten a la maestra y maestro participante generar su propia reflexión, propuestas y conclusiones, a partir de su experiencia).

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Además la presente Unidad de Formación plantea las orientaciones de trabajo para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) en sus actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa; Sesión Presencial de Socialización (4 horas) y el Producto.

Si bien las Facilitadoras y Facilitadores poseen formación en alguna especialidad y nivel (primaria, secundaria o inicial), deben abordar su trabajo de manera general; por ello, deben conocer el sentido y la estructura de la Unidad de Formación N° 12 de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de las actividades de la presente Unidad de Formación.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la UF N° 12, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:

1. La importancia de trabajar a través de la problematización de las Áreas y nuestra práctica educativa.

2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo a partir de la problematización del texto de lectura en función de las preguntas propuestas.

3. Las áreas de saberes y conocimientos tienen que trabajarse de modo articulado respondiendo al sentido de los Campos y al enfoque del MESCP.

La **problematización de las Áreas** se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades relacionadas a la práctica educativa de la o el maestro; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad. Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.

Es necesario profundizar y problematizar las áreas y sus contenidos desde su articulación con las otras áreas de saberes y conocimientos; por ello se plantean actividades que se orientan a esta articulación en el Momento 2 de Concreción Educativa.

Las **lecturas de trabajo** propuestas deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros aperturen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.

Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados.

Con base a estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.

En la Sesión Presencial de 8 horas las maestras y maestros participantes trabajarán organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), será importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa y en Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad se organizará por áreas de saberes y conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Objetivo Holístico

Profundizamos la comprensión y el análisis crítico de la cronología del arte europeo impregnados en los contenidos o conocimientos de las Artes Plásticas y Visuales en nuestros pueblos y naciones, problematizando nuestras experiencias y prácticas educativas relacionando con lecturas de diferentes autores, a través del desarrollo de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para generar nuestras propias conclusiones que contribuyan a la transformación de la educación.

Criterios de evaluación

SABER: *Profundizamos la comprensión y el análisis crítico de la cronología del arte europeo impregnados en los contenidos o conocimientos de las Artes Plásticas y Visuales en nuestros pueblos y naciones:*

- Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad.
- Explicación de los temas desarrollados desde diferentes puntos de vista.

Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados en el análisis y reflexión de los diferentes temas.

HACER: *Problematizando nuestras experiencias y prácticas educativas relacionando con lecturas de diferentes autores:*

- Reflexión crítica sobre su práctica educativa.
- Análisis comparativo de las formas de enseñanza tradicionales, las formas de enseñanza emergentes del Modelo Sociocomunitario Productivo y las lecturas realizadas.
- Recuperación crítica de su experiencia como maestra o maestro.

SER: *A través del desarrollo de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo:*

- Colaboración entre participantes.
- Respeto a la opinión de las y los demás participantes.

DECIDIR: *Para generar nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a latransformación de la educación:*

- Generación de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas.
- Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional.

Uso de lenguas originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación; de acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

MOMENTO 1:

Sesión Presencial (8 horas)

En esta sesión las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos realizan las siguientes actividades.

TEMA 1: Análisis de los Periodos de Imposición Cultural

Preguntas Problematizadoras

1. ¿Explicamos que aspectos del eurocentrismo están presentes en la enseñanza de la historia del Arte?

2. ¿En la vivencia cotidiana del aula, como se manifiesta el eurocentrismo en la Historia del Arte?

3. Sobre las preguntas anteriores ¿Cómo planteamos una propuesta pedagógica alternativa contra el eurocentrismo en la Historia del Arte?

Lectura de Trabajo 1

El Eurocentrismo

DUSSEL, Enrique. 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid, Nueva Utopía, 1992

Esta obra es el producto de una serie de conferencias dictadas por el autor en la Wolfgang Goethe Universitat de Frankfurt, en octubre de 1992.

La búsqueda de Enrique Dussel, en este libro de 1992, fecha recordatoria del descubrimiento de América, pero que mira hacia el próximo siglo, se endereza hacia las condiciones de posibilidad del proyecto liberador que incluya como un momento esencial la filosofía y la práctica del diálogo intercultural.

Para ello considera necesario contrastar la experiencia europea de la Modernidad, a partir de su propio mundo de la vida, con la experiencia latinoamericana de la modernidad, también a partir de su propio mundo de la vida.

En este diálogo surge un disenso inicial a partir de un equívoco de la modernidad expresada en términos eurocéntricos: ésta tiene el concepto emancipador racional, pero detrás de éste y en la confrontación con la otra experiencia se pone de manifiesto algo que aquel concepto oculta: el mito de la modernidad de justificación de la violencia.

La filosofía de la liberación buscará así plantear las condiciones de posibilidad del diálogo desde la Alteridad y, al mismo tiempo, desde la negatividad desde donde fue performativamente pensada; porque lo que está en juego es la posibilidad empírica concreta, al menos como punto de partida, de que el Otro excluido y dominado puede efectivamente intervenir en una argumentación para lo cual sería necesario que se tome seriamente en cuenta la situación asimétrica de la exclusión.

Para poder despejar el equívoco inicial, Dussel acomete la empresa de delinear las etapas histórico hermenéuticas del discurso europeo y del discurso americano desde el momento en que ambos mundos de la vida se enfrentaron: 1492.

Y aquí se plantea una primera hipótesis: el proceso de constitución de la subjetividad moderna se inicia en ese año de 1492, encuentra su expresión en el ego cogito cartesiano, 1636, y su momento de máximo desarrollo explicativo en la Aufklarung hegeliana. Aquella hipótesis necesita una tesis histórica fuerte: España, nación renacentista a fines del Siglo XV, se convirtió por esa época en la primera potencia europea con capacidad de conquista territorial externa haciendo de América Latina la primera periferia de la Europa moderna. Es cierto que, más tarde, cuando la constitución de la subjetividad moderna ha alcanzado su madurez, desde la lectura de la Europa del Norte, concretamente en los textos hegelianos, España será considerada casi como una parte de África y descartada de la original definición de Modernidad.

Para Hegel (como para Habermas hoy) el descubrimiento de América no es determinante constitutivo de la Modernidad.

Pero Husserl va más allá al leer la historia descentrando el usual relato y nos muestra que, en 1492, la misma Europa, vueltos los ojos al círculo del Mar Mediterráneo, no era más que un espacio cercado y periférico del mundo musulmán.

Existía también entre los españoles la conciencia de la Modernidad: la disputa de Valladolid de 1550, en la que intervinieron Gerónimo de Mendieta, Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas es presentada por Dussel como el enfrentamiento de tres posiciones frente a la modernidad: la modernización como utopía, la modernidad como emancipación y la crítica del mito de la modernidad, respectivamente. En el núcleo mismo de esa búsqueda de autoconciencia se dirimía el destino de los amerindios, la definición de la misma modernidad y su propia inversión en mito.

Para establecer cómo se dio el enfrentamiento entre las dos culturas a partir del descubrimiento, Dussel trabaja las diferentes figuras históricas como experiencias existenciales iniciales de los europeos frente a América como revelarán la constitución del mito de la modernidad.

La primera de ellas: la invención del ser asiático de América: el mundo de la vida cotidiana del europeo renacentista le impidió, en un primer momento, pensar en la existencia de un mundo desconocido: así, incorporó a América a lo Mismo conocido: Asia.

En segundo lugar: el descubrimiento que solo se producirá con los viajes de Vespucio: el Nuevo Mundo, sumado al Viejo hará aparecer un nuevo mundo planetario ensanchándose entonces la visión europea en una visión universalista. Nace aquí el concepto de la modernidad.

Pero el descubrimiento de América se vuelve encubrimiento: la región ampliada se convierte en voluntad de poder, en la tercera figura: la conquista. Esta es un proceso militar político violento que incluye al Otro como lo Mismo. El Otro en su distinción es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado, a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como encomendado, como asalariado o como africano esclavo (p. 52).

No hay que hablar pues de encuentro, sino de enfrentamiento de experiencias y de interpretaciones. El Yo europeo se veía a sí mismo como una superioridad casi divina frente al Otro primitivo, rústico, inferior: él, el hombre moderno, ilustrado, frente a la culpable ignorancia del indígena.

Cuarta figura interpretativa de la experiencia de los europeos: la colonización del mundo de la vida del indígena que convirtió a éste en objeto de una praxis dominadora erótica, cultural, política, económica, que buscó domesticar y estructurar, colonizándolo, el modo en que las gentes vivían y reproducían su vida: sumisión de los cuerpos.

A su vez, la conquista espiritual fue el dominio del imaginario del nativo: eliminación de sus dioses, mitos y ritos y contando con una supuesta ya tábula rasa imposición de la verdadera religión, del verdadero Dios. Es aquí donde la Modernidad elabora el mito de su propia bondad, afirma Dussel; el mito, diríamos, de la justicia civilizadora.

Choque devastador, en lugar de diálogo y encuentro de dos mundos. No hubo superación de la particularidad en una nueva comunidad argumentativa más universal, pues en lugar de igualdad existió, desde el principio, la disimetría.

Más que disenso: desentendimiento radical. Las figuras interpretativas, los argumentos del indígena no fueron tampoco comprendidos.

Enrique Dussel dibuja rápidamente la protohistoria de América emparentándola con los pueblos asiáticos: el Océano Pacífico era una cuenca, un espacio de intercambio cultural, como el Mediterráneo para los europeos, en el cual se había constituido un mundo cultural que había ya descubierto el continente, lo había nombrado y conocido, lo había incorporado a su mundo de la vida. No un vacío de civilización, dice Dussel, sino un pleno de humanización, historia y sentido.

La sabiduría indígena también interpretó los acontecimientos: su interpretación contrasta, punto por punto, etapa por etapa, con la de los europeos: frente a la figura del descubrimiento, y luego de un desconcierto interpretativo, el azteca experimenta la llegada de Cortés como parusía; frente a la violencia sacrificial de la conquista el indígena acepta la sumisión para evitar males mayores; frente a la colonización o invasión del mundo de su vida el nativo se interpreta a sí mismo como transcurriendo el llamado por el autor: sexto sol, la etapa de su servidumbre; frente a la conquista espiritual, el hombre de estas tierras debe reconocer la suerte de sus dioses, esto es, el fin de su mundo.

Dussel muestra con gran sagacidad las posibilidades interpretativo – deliberativas que se ofrecían a Moctezuma frente a la presencia de Cortés, desde su propio mundo cultural; su oscilación entre una interpretación del hecho como la vuelta de su dios o la parusía de un dios maléfico o, también, la invasión de hombres malvados. Convencido de esto último, se les opone resistencia a los invasores. Fecunda es la memoria de la resistencia de los pueblos indígenas que duró hasta muy entrada la época colonial.

En los grandes imperios, pero también entre otros pueblos más rústicos apareció la tercera interpretación frente a la evidencia del triunfo de los invasores: la del fin del mundo para los aztecas, el fin de los tiempos para el Inca, el fin de la selva para los guaraníes. Dussel la llama época del sexto sol.

Somos gente vulgar, somos perecederos, somos mortales. Déjennos pues ya morir, déjennos ya perecer, puesto que nuestros dioses han muerto. Vosotros dijisteis que nosotros no conocemos al Señor de lo íntimo que nos rodea, aquel de quien son los cielos y la tierra. Dijisteis que no eran verdaderos nuestros dioses... Es ya bastante que hayamos perdido tanto poder, que se nos haya quitado, que se nos haya impedido su ejercicio. Si en el mismo lugar permanecemos sólo seremos prisioneros. Haced de vosotros lo que queráis. (citado en p. 174).

El sexto sol, desde la conquista hasta hoy, es todavía transitado por el pueblo latinoamericano con sus múltiples rostros: los indios, los esclavos africanos, los mestizos, los criollos, los campesinos, los obreros, los marginales.

Rostros contradictorios: el proyecto moderno emancipador de los criollos, Que estuvo a la base de la fundación de los estados americanos tuvo dificultades para integrar la realidad indígena, mestiza y la afroamericana es decir las culturas populares.

El rostro campesino que pudo llevar adelante la Revolución mexicana hoy aparece mimetizado en los suburbios de las megalópolis latinoamericanas. El obrero, que nació con la industrialización dependiente, se caracterizó y se caracteriza por su situación de sobre explotado sufriendo la extracción de plusvalía para engrosar el capital extranjero.

El mito actual del mercado libre de competencia perfecta oculta la dependencia crediticia de nuestros países y la enorme acumulación de pobreza que acompaña a la acumulación de riqueza. El débil capital periférico es incapaz de subsumir el ejército laboral de reserva que constituyen los marginales de América Latina.

El bloque social de los oprimidos ha ido creando y construyendo su propia cultura sobre la que se implantarán pretensiones de modernización y primer mundanización que ignora la historia del pueblo, la otra cara de la Modernidad. En nombre del núcleo racional emancipador de la Modernidad, dice Dussel, se niega el mito sacrificial eurocéntrico y desarrollista de la misma Modernidad.

Por eso, propone, el proyecto liberador, el proyecto de una práctica y filosofía del diálogo debe ser, al mismo tiempo un intento de superación de la Modernidad, un proyecto de liberación y transmodernidad. Un proyecto de racionalidad ampliada donde la razón del Otro tiene lugar en una comunidad de comunicación en la que todos los hombres puedan participar como iguales, pero al mismo tiempo en el respeto de su Alteridad, de su ser Otro, Otredad que debe estar garantizada hasta en el plano de la situación ideal de habla (a la manera de Habermas) o en la comunidad de comunicación ideal o trascendental (de Apel) (p.202).

De esta forma, situándose en medio del debate contemporáneo y una vez descubierta, mediante un análisis histórico filosófico, la doble faz de la Modernidad, su concepto y su mito, Enrique Dussel enuncia las condiciones de posibilidad y, al mismo tiempo, el deber ser del diálogo universal entre culturas y mundos de la vida entre proyectos o teorías políticos, económicos, teológicos, epistemológicos, etc., para construir no una universalidad abstracta, sino una mundialidad analógica y concreta, donde todas las culturas, filosofías, teologías, puedan contribuir con un aporte propio, como riqueza de la Humanidad plural futura. (Id.).

Este es un libro adecuadamente representativo del pensamiento de Enrique Dussel, filósofo argentino, ampliamente conocido por sus estudios sobre Historia de la Iglesia latinoamericana, creador, con otros, de la corriente latinoamericana de la Filosofía de la Liberación, original estudioso de Marx, actualmente empeñado en una serie de diálogos con los nuevos frankfurtianos, especialmente Karl Otto Apel y, fundamentalmente, pensador de la realidad latinoamericana.

Norma Fóscolo

FUENTE: Fóscolo Norma, Resumen de: 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid, Nueva Utopía, 1992, p. 179-184, Dussel Enrique. Publicado en Anuario de Filosofía Argentina y Americana, nº 12, año 1995, págs. 179-184, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

Actividad 1:
Describimos ¿Cómo está presente el eurocentrismo en la enseñanza de la historia del arte?

Actividad 2
¿Cómo en la actualidad se enseña la historia del arte plástico y visual, en nuestras Unidades Educativas?

Actividad 3

¿Qué beneficios produciría si nuestra enseñanza casi siempre partiría de la realidad en la historia del arte plástico y visual, en nuestras Unidades Educativas?

TEMA 2: Las Ideologías Dominantes en las Artes Plásticas y Visuales en la Actualidad

1. ¿En tu rol docente al valorar los productos del Arte plástico visual, qué criterios de evaluación aplicamos?

2. ¿Explica y fundamenta; cómo crees que has reproducido la influencia de las ideologías dominantes del currículo en el aula?

3. ¿Cuáles son los símbolos y las expresiones características de las ideologías dominantes en las Artes Plásticas y Visuales en la actualidad?

Lectura de Trabajo 2

Noción de Arte: ¿Un concepto que nos acompaña o nos traiciona para pensar las prácticas políticas desde el Arte?

Lic. Carolina Wajnerman

Concepto de "arte" y las primeras teorías sobre arte son de origen occidental. Los intentos por abarcar en un mismo término las manifestaciones simbólicas y los sucesivos desarrollos y movimientos artísticos de diversas culturas y a lo largo de la historia, constituyen una empresa compleja, ya que cada cultura presenta diversas prácticas artísticas y modos de concebir y pensar sobre dichas producciones. Sin ir más lejos, por ejemplo, los cambios que se dieron a comienzos del siglo XX el seno del arte erudito occidental, fueron tan significativos que uno de los efectos principales fue justamente una modificación radical de los parámetros para concebir el arte.

Según Adolfo Colombres (Colombres, 2005), los intentos por desarrollar una teoría del arte de índole transcultural son aún insuficientes para reconocer y valorar las manifestaciones artísticas de diversas culturas. En este sentido, según el antropólogo y ensayista, la teoría del arte tradicional aún continúa excluyendo a gran cantidad de prácticas artísticas que no responden a sus parámetros.

En términos generales, el concepto de "arte" resulta de difícil definición y resulta controvertida; asimismo, muchos arguyen que definirlo podría acotarlo y sumergirlo en la racionalización. Sin embargo, así como sucede con otros conceptos, no es neutral ni objetivo, sino que es un concepto histórica y socialmente situado en cuanto a sus condicciones de surgimiento y desarrollo como tal. Es por ello que, sin entrar necesariamente en cuestiones ontológicas o largos rodeos sobre la esencia del arte, es preciso acompañar las prácticas artísticas con una teoría, un pensamiento, que lo sustente. Algunas preguntas guía de la presente ponencia son: ¿desde dónde discernimos qué es y qué no es arte? ¿qué prácticas quedan afuera, cuáles quedan dentro de la frontera de dicha noción, y cuáles quedan en un sector borroso y parecen ser arte entre comillas? ¿qué lugar otorgamos al arte en procesos de transformación en lo social?

Tomaremos los desarrollos de Adolfo Colombres, Ticio Escobar y Rodolfo Kusch como aportes de la teoría del arte americano, de modo que podamos pensar las prácticas artísticas de nuestro suelo con parámetros propios. Diferenciaremos lo artístico de lo estético, y veremos funciones de lo artístico que, excediendo la función estética, intervienen en el campo de nuestro interés, como la de verdad, la utilitaria, la ética, la religiosa, y la función social y política del arte. El hecho es que más allá de los desarrollos teóricos que podamos hacer sobre el arte, se verifica que en la práctica nos encontramos con diversas representaciones sociales sobre lo que es y lo que no es arte y, en forma interdependiente, sobre quién es y quién no es artista. Muchas veces, dichas representaciones sociales influyen sobre el lugar que damos a dichas prácticas, no sólo en cuanto a su valor artístico, sino también en cuanto a su posibilidad de transformación social. Dado que el valor otorgado a dichas prácticas se relaciona con el lugar que toman en proyectos y políticas sociales, esta cuestión no resulta para nada menor.

La distinción entre arte de elite, de masas y arte popular, como esferas o modos de producción, circulación y distribución del arte, permite comprender que el arte no es uno solo, aún dentro de una misma cultura, e inclusive a pesar de que suela preponderar un tipo de representación social sobre el arte más ligado a los dos primeros. Cuando las producciones se asemejan más a los formatos del arte de élite, generalmente no se establecen mayores contradicciones. Sin embargo, en muchas de las prácticas artísticas hacia la transformación social, se desestima su valor artístico por no ajustarse a dichos formatos. ¿Qué noción de arte se maneja en dichos casos? Desentrañar algunos de estos nudos facilitará no quedarnos atrapados en nuestros conceptos y pecar de reduccionismos, folklorismos, y otros "ismos" a la hora de llevarlos a la práctica. Surgimiento de la noción "arte" "... si el latinoamericano requiere redefinir el arte, es porque ineludiblemente le urge redefinirse él mismo; esto es, su mente, sensibilidad y su imaginación, así como su cultura y ecología. Y como hemos visto, tal redefinición no cuenta con otra salida que darse cara a cara con la realidad del mundo actual y la latinoamericana, si es que no se quiere patinar en la abstracción lo puramente imaginativo." Juan Achá (2004)

Tomaremos los desarrollos de Adolfo Columbres (2011) para revisar críticamente el surgimiento de la noción de arte, en tanto concepto. Si bien la noción de arte aparece de reflejada de alguna manera en el pensamiento griego, el arte como concepto surge por primera vez en occidente en la época del Renacimiento. Durante el Medioevo, en las artes visuales las obras eran anónimas y tenían como fin la expresión simbólica que implicara para los iletrados un acercamiento a la Biblia. Las esculturas griegas que maravillaron a los renacentistas (que volvían a nacer luego del medioevo con la mirada hacia la cultura griega justamente) tampoco permitían la identificación de un autor. Los griegos, de hecho, valoraban la música y la poesía como artes, y no así las artes visuales, que se reducían a imitar a la naturaleza y se ligaban más a una idea de técnica.

Junto con el Renacimiento, sin embargo, surge la necesidad de identificar al sujeto que realiza el "ars" (concepción anteriormente ligada más a la de artesanía). A partir de este momento, se comienza a ligar la idea de arte con la de un talento individual, un genio especial, una trayectoria. De hecho, Adolfo Colombres resalta por ejemplo al retrato como una expresión de las artes visuales surgida no casualmente en este periodo, así como aconteció con la concepción de "bellas artes", que permite distinguirlas de las otras que no lo son.

Otra de las consecuencias de la visión renacentista sobre el arte según Colombres es su separación de la esfera de lo sagrado, lo cual produce un alejamiento del arte de los mitos y ritos, elementos centrales de toda cultura.

Algunas de las características de la noción de arte que se vinculan con el surgimiento de dicho concepto en el Renacimiento son:

Secularización: El ámbito de lo sagrado pasa del ámbito de la religión a la obra de arte en sí y al individuo denominado artista.

Criterio de unicidad: Especial valoración a la existencia de sólo un ejemplar de la obra, de modo que la obra que se reproduce pierde valor artístico. De lo múltiple a lo único.

Ej.: desvalorización de técnicas de grabado, excluidas de las "Bellas Artes".

Criterio de originalidad: Valorización del aspecto innovador en detrimento del vínculo de la producción artística con el origen, con lo originario.

Criterio de genialidad: énfasis en la persona que produce la obra, quien posee un talento y trayectoria que lo constituyen en "artista". Privilegio de lo individual ante lo social.

Ej: en el Renacimiento surge la firma en las obras.

Durabilidad vs. Arte efímero: Se concibe como arte a las expresiones y técnicas de las artes visuales que poseen duración en el tiempo, excluyendo otro tipo de expresiones.

Ej: la pintura corporal quedaría por fuera del campo del arte.

"Bellas Artes": exclusión del terreno de las artes de ciertas prácticas que excedieran los criterios anteriores.

Preeminencia y exclusividad de la función estética. Identidad de arte con los criterios de belleza occidentales.

Respecto del último punto (la preeminencia y exclusividad de la función estética en el arte), cabe detenerse para poder repensar la relación actual entre el arte y su función social y política.

En primer lugar, a diferencia de la noción de arte, la función estética puede, encontrarse en todas las culturas; esto quiere decir que diversas culturas han desarrollado parámetros estéticos. Desde lo antropológico, podemos encontrar cómo en los inicios de diversas culturas, con el surgimiento de diversos objetos que se utilizan como herramientas, el ser humano comienza a encontrar una relación entre la forma y la función de los objetos, de modo tal que la primera puede favorecer la segunda. Sin embargo, se encuentran objetos en los que vemos una "forma excedente": es decir que hay formas que parecieran no vincularse directamente con la función primaria de los mismos; por ejemplo: cántaros con algún tipo de motivo. Esta forma excedente (dibujos, pinturas, etc.), no se encuentra directamente relacionada con la función de transportar agua. Si partimos de la premisa que "todo tiene un sentido en el ámbito de la cultura", podemos pensar que la forma excedente aumentaría la eficacia de los fines. Esto quiere decir que la función estética no es inútil, sino que actúa sobre lo real.

Desde el surgimiento de la Estética como rama de la filosofía, hasta los desarrollos de Kant sobre la autonomía del juicio estético, la teoría clásica separa tajantemente lo utilitario (medios fines) de lo bello (inmediatez, sin finalidad). Otra de las reducciones de dicha teoría, resulta en asimilar lo estético con lo bello. Sin embargo, lo estético incluye también lo trágico, lo cómico, lo monstruoso, lo grotesco, lo sublime.

La distinción entre la función estética y el arte, permite entonces afirmar que en el terreno estético no todo es arte, y en el terreno del arte, no todo es la estética. En este último sentido, entonces, es válido rescatar otras funciones que, más allá de la estética, atraviesan el fenómeno artístico, como la de verdad, la utilitaria, la ética, la religiosa, y la función social y política del arte. En las ramas del arte occidental, las funciones mencionadas no solo tienen menor importancia

que la función estética, sino que, en muchos casos, producen una desestimación del valor artístico de una práctica.

Nos encontramos nuevamente con que la praxis latinoamericana es vista desde el prisma occidental, al basarse en un pensamiento no acorde a nuestro suelo. Una de las consecuencias de ello, es la consideración de dichas prácticas como de menor peso a la hora de incluirlas en el terreno de la política, en sus múltiples dimensiones y ámbitos.

Modos de legitimación y validación del arte. Otra de las cuestiones que resultan importantes a la hora de pensar el vínculo entre el arte y la política, es la distinción entre diversos modos de legitimación y validación del arte, de modo que se puede mencionar:

a) Arte culto o de élite: Legitimación artística a partir de: La trayectoria y/o formación de quien produce la obra.

El espacio donde se expone la producción (museos, teatros, bibliotecas y otras instituciones que cumplen con el requisito anterior).

La validación por parte de personas con trayectoria y/o formación (en la figura de curadores, críticos, intelectuales del ámbito, etc.).

De este modo, el arte culto sería un arte exclusivo: no se propone llegar a las masas.

b) Arte de masas: Legitimación artística a partir de:

Circulación: nivel de aparición de la obra en medios de comunicación masivos.

Consumo: el nivel de consumo de la obra y/o del artista

El arte de masas se constituye para la mayor cantidad de gente posible, sería un arte de la popularidad (muchas veces mal llamado “popular”).

c) Arte popular: Ticio Escobar concibe como arte popular “al conjunto de las formassensibles, las expresiones estéticas de esa cultura en cuanto sean capaces de revelar verdades suyas, aunque estén profundamente conectadas con todas las otras formas y cargadas de diversas funciones, usos y valores sociales, y aunque carezcan de los requisitos de unicidad y genialidad que, característicos del arte moderno, han sido convertidos en paradigmas de valor universal (...) Lo que caracteriza al arte popular es su posibilidad de expresar estéticamente determinadas situaciones históricas desde la óptica de una comunidad que se reconoce en sus signos y se sirve de ellos para comprender dichas situaciones y actuar sobre ellas”[1].

En este sentido, para Escobar el arte popular se encuentra íntimamente relacionado con un contexto sociohistórico y cultural determinado, y especialmente al reconocimiento de las prácticas artísticas por la comunidad en la cual se desarrollan. Podríamos decir entonces que el arte popular remite a la idea de comunidad y no podría hablarse de arte popular sin una comunidad.

En el arte popular, el énfasis para identificar a un artista como tal, estaría puesto en el sentido que tiene la producción artística para determinado colectivo, por lo que el genio individual y la originalidad pasan a segundo plano. Asimismo, el arte popular desde esta perspectiva, favorecería no solamente la función estética en sí misma, sino que también cobra importancia la función social de sus prácticas, en tanto las producciones podrían favorecer acciones que tiendan a modificar las situaciones representadas simbólicamente por ellas[1].

Cabe destacar que la distinción de arte popular no se refiere a un estilo, rasgos, una técnica, o tema artístico determinado, sino que se constituye como popular justamente según la relación que sostiene con el pueblo.

Teniendo en cuenta los desarrollos del filósofo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979), podríamos decir que América intenta ser sin estar, lo que sería como pretender que las ramas de un árbol lleguen a lo alto sin afianzar su raíz. Kusch encontró, a lo largo de su trabajo, estas dos caras (la de la pretensión de ser, y también las dimensiones del estar) que constantemente se debatían, se contraponían, pero no lograban encontrar una fundición en nuestro continente. La cultura, como forma colectiva de habitar el propio suelo, es para el autor una geocultura, ya que nos fija y nos remite inevitablemente al suelo que habitamos, en tanto un aquí y ahora: la geografía, el espacio, es un factor que influye en la constitución de la humanidad, y la humanidad, a su vez, se constituye en su habitar. La cultura es entonces acción y totalidad siempre en relación a un lugar; se encuentra anclada a un suelo que tiene su peso e incidencia en nuestro obrar, en nuestra gestación. El problema para la cultura residiría entonces, según Kusch, en poder conciliar los aspectos vinculados al ser y a los del estar, a través de encontrar el símbolo que reúna los opuestos. Sin embargo, podemos afirmar que la cultura americana ofrece otra (si no otras) forma de pensar la cultura, en tanto diferente a la occidental.

De hecho es cuestionable, por ejemplo, que la diferenciación tajante entre el yo y los otros, o el yo y la naturaleza, sean para América el objetivo o fundamento de la cultura como han propuesto ciertos autores.

En esta línea, podría decirse que ambas diferenciaciones son más bien producto del “malestar en la cultura”, o una de las causas, en el habitar de nuestro suelo. Desde Kusch y también desde la producción de Carlos Cullen (otro filósofo argentino), podemos afirmar la imposibilidad de la salud en América si no se profundiza y hace acento (y asiento) en nuestra cultura. Pensando en relación al arte en este sentido, para Kusch “El pueblo como tercera dimensión es el que agota el fenómeno cultural (...) .La cultura no vale porque la crean los individuos, o porque haya obras, sino porque la absorbe la comunidad, en tanto ésta ve en aquella una especial significación”. En cuanto a la construcción de conocimientos que sustente la promoción y fortalecimiento de prácticas que contribuyan a una producción simbólica con sello de identidad propio, se hace necesario favorecer la emergencia de un pensamiento más ligado a nuestros modos de habitar el suelo, a nuestra praxis y expresiones culturales, y hacia una aceptación de la condición del pueblo como sujeto. Esto favorecería el surgimiento de un doblemente “nuevo” continente, a través de lo originario, lo impensable, lo que escapa a la conciencia.

Para contribuir a alcanzar dicho fin, es preciso que se pueda partir de nuestro estar colectivo, para poder teñir de ese sabor el camino hacia el horizonte de la producción de subjetividad. La

1 Escobar, T. (2004). El mito del arte y el mito del pueblo. En: “Hacia una teoría americana del arte”

subjetividad americana resurgirá entonces a través de la sapiencia colectiva en la que las producciones culturales permitan tejer la narración de la historia y la identidad.

Esta postura implica, por lo tanto, el reconocimiento y valoración de la sabiduría producida en y desde lo más profundo de América. De esa forma, trascender nuestros malestares es posible. Resulta fundamental en esta vía, aceptar las expresiones del ser y del estar propias de nuestra cultura, incorporándolas además a nuestro quehacer científico técnico como praxis.

Hacia una reconceptualización sobre la noción de arte. Arte y política.

A partir de lo dicho anteriormente, cabe preguntarse por el camino hacia una reconceptualización sobre la noción de arte, de modo tal que permita incluir las prácticas latinoamericanas que tienden a promover procesos de cambio social y político.

Algunos de los ejes que propongo para tener en cuenta en dicho camino son:

a) **Transdisciplinariedad:** necesariamente la reconceptualización vendrá desde el cruce, atravesamiento y conjunción de disciplinas que, para nuevos fines, deberán revisar sus límites actuales. Asimismo, la transdiciplinariedad debería incluir los saberes populares en su conformación, los cuales actualmente no se encuentran suficientemente incluidos como valiosos en la construcción de teoría.

b) **Desde la periferia:** implica poder partir desde un pensamiento situado en nuestro suelo, ligado a nuestro estar, de modo que pueda partir de nuestra cultura propia, en su sentido más amplio y profundo.

c) **Partir de la diferencia para la equidad:** hacer foco en las diferencias como un enriquecimiento del acervo cultural de la humanidad permitirá una equidad que reemplace la falsa universalidad cultural de la globalización, donde todas las culturas puedan ser valoradas en sus rasgos propios.

Esto permitirá, en el terreno del arte: Recuperar la base social del arte para enriquecer el acervo colectivo.

Intensificar la experiencia comunitaria. Ir del espectáculo y la exposición a la creación colectiva y el arte total.

Recuperar las funciones que, junto con la estética, contribuyen a lo artístico.

Descolonizar la teoría del arte y, por ende, la praxis.

Recuperar la esfera ritual y mítica propia de América.

Finalmente, luego del recorrido en el que hemos contextualizado el surgimiento de la noción de arte y su implicancia para la construcción de una teoría que pueda acompañar la multiplicidad y diversidad de las producciones artísticas, podemos retomar la relación entre el arte

y la política. Si pretendemos construir una teoría sobre arte que sea de índole transcultural, entonces por fuerza debemos trascender las fronteras sobre la noción de arte que proceden de occidente. Una de las consecuencias de dicha trascendencia, será la defensa de la función social y política del arte no sólo como parte de lo artístico (junto con la función estética, entre otras), sino además, como una función que potencia lo artístico de las producciones. Desde ya, esta postura constituye un aporte para la revisión de la representación social sobre la noción de arte en nuestra cultura, lo cual, esperemos, se constituya en la revalorización y fortalecimiento de las prácticas artísticas tendientes a la transformación social.

Acha, Juan; Colombres, Adolfo y Escobar, Ticio. Hacia una teoría americana del arte. Buenos Aires: Del Sol. 2004.

Colombres, Adolfo. Nuevo manual del promotor cultural I: bases teóricas de la acción. Buenos Aires: Del Sol. 2011.

Colombres, A. Teoría transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente.

Buenos Aires: Del Sol. 2005.

Cullen, Carlos. Ser y estar: dos horizontes para definir la cultura. En: "Reflexiones desde

América". Rosario: Editorial Ross. 1986.

Cullen, Carlos. Salud e identidad cultural. Conferencia dada en S.E.A., Buenos Aires. 1985.

Kusch, Rodolfo. "Obras completas, Tomo III". Rosario: Fundación A. Ross. 2007.

FUENTE: Ponencia Lic. Carolina Wajnerman, catedrática Facultad de Psicología (UBA), Noción de arte: ¿un concepto que nos acompaña o nos traiciona para pensar las prácticas políticas desde el arte?, II Encuentro de Arte y Movimientos Políticos y Sociales, Buenos Aires Argentina, 15 y 16 de julio de 2011.

Actividad 1

¿Según la lectura que ideología y filosofía influencio para organizar el diseño curricular de las artes plásticas y visuales en la enseñanza actual?

Actividad 2

¿Qué aspectos rescatamos de la lectura, que apoyen a la creación de un pensamiento y estilo propio de arte, para nuestro contexto?

Actividad 3

¿Qué diferencias destacamos entre arte popular y artesanía? Propositivamente ¿cómo reconceptualizaríamos?

TEMA 3: Las Artes Plásticas y Visuales en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Preguntas Problematizadoras

1. ¿En el contexto actual ¿con qué criterios se valora el producto de arte plástico visual en dibujo, pintura, escultura y las demás áreas del arte plástico visual?

2. Si hablamos de profundización intercultural e intraculturalidad a través del arte plástico visual ¿Cómo está, contribuye y desarrolla procesos de interacción entre culturas?

3. Comprendiendo los efectos de la colonización en las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, ¿cómo debemos construir una enseñanza descolonizadora del arte plástico visual?

Lectura de Trabajo 3

Los docentes: El lugar de la historia del arte en las aulas

Prof. Valeria Andrinolo, Prof. Marcos Sourrouille

(…), En esta investigación se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a docentes de la materia "Cultura y estéticas contemporáneas" y siete entrevistas breves a docentes de materias relacionadas con las artes de la escuela secundaria, tales como "Plástica" "Cultura y Estéticas Contemporáneas", "Producción y Gestión de la Comunicación", "Guión Gráfica Editoria", "Diseño" "Lenguajes II", "Recreación", "Teatro", "Imágenes y Contextos". Si bien nuestra investigación está focalizada en las artes visuales, abrimos las entrevistas a docentes de materias artísticas en general, para tener un panorama más amplio pensando una historia del arte en un sentido más integral.

En las entrevistas aparece una relación estrecha entre los contenidos que los docentes enseñan con la formación disciplinar que recibieron en cada caso. La repetición de viejos paradigmas se da en la mayoría de los casos, y se percibe aún en los entrevistados que reflexionan críticamente sobre la propia práctica.

Si bien la mayoría expresa que tiene libertad para abordar contenidos y de respetar o no la currícula, se evidencia en la mayoría de los casos la falta de discusión y actualización sobre el tema y la convicción de la necesidad de cambios. Sólo uno de los entrevistados reformula la prescripción de la currícula porque tiene una postura crítica ante la propuesta de contenidos para la materia. Otro

de los entrevistados manifiesta estar por cambiar la currícula para invertir el orden prescripto y dar clases sobre las vanguardias primero en Argentina[2] y después en Europa.

De las entrevistas en profundidad todos tienen una postura crítica en el discurso, pero en la práctica tienden a reproducir la currícula.

Si bien el diseño de "Cultura y Estéticas Contemporáneas" plantea problemas generales de la cultura, la comunicación y las estéticas contemporáneas, los docentes parecen guiarse por el contenido de los manuales, los cuatro entrevistados describen a la currícula como la desarrollan los manuales y parece que desconocieran la letra del ministerio. Así manifiestan que al final de la currícula se tratan las vanguardias del siglo XX, primero en Europa, luego en Latinoamérica y finalmente en nuestro país.

Coinciden los entrevistados que en el calendario concreto la historia del arte llega al aula entre octubre y noviembre, es decir que para el arte latinoamericano y local apenas queda el último suspiro del año. A la vez todos ellos acuerdan que la materia tiene una visión eurocéntrica. También es importante referir que las artes regionales de nuestro país y local en relación a Esquel[3] y la provincia de Chubut no existe ni en los manuales ni en la currícula del Ministerio.

De los docentes entrevistados sólo uno se encuentra preocupado por incluir la problemática local del arte y la cultura, éste docente es, a su vez, quien decidió cambiar la propuesta de la materia y dar contenidos que sí considera pertinentes para dar la cultura y las estéticas contemporáneas para los chicos de Esquel, pensando tanto en los chicos como en los contenidos. Él elige el tango, el folclore y el rock como expresiones a estudiar dentro de nuestra cultura, historizándolos, buscando su origen y devenir, sus artistas, las obras, sus manifestaciones en las diversas disciplinas, es decir, en la danza, en la música, en la plástica, etc.

En relación a la estética desde la filosofía todos los docentes se remiten a la filosofía occidental. Esto trae una reflexión sobre el uso y el significado del término "arte" en América, y de la posibilidad de una filosofía americana del arte, si postulamos que el sentido de una reflexión filosófica en una comunidad es la de posibilitar estrategias para vivir. Las ideas actúan en un contexto y con un contenido, una ciencia occidental responderá a un proyecto político occidental. Una filosofía que pueda fundamentarse y crecer en el conjunto de expresiones y producciones de nuestro continente y de sus cambios a lo largo de su historia no está presente de manera explícita ni el decir de los docentes, ni en los manuales ni en los documentos del Ministerio. Sin embargo es interesante observar que la mayoría de los entrevistados manifiestan interés en dar el arte local, regional y Latinoamericano, es decir que se observa una necesidad de reconocer, valorar y reflexionar sobre "nuestro" arte y nuestros artistas.

Con respecto al desarrollo de actividades artísticas o de investigación por parte de los docentes del área, éstos se dividen en tres grupos:

a. los que sólo desarrollan la tarea docente.

2 Aparece como contexto de la investigación, puede ser el caso de Bolivia.

3 Esquel o Chubut, puede ser cualquiera de nuestras provincias

b. los que desarrollan actividades artísticas o de investigación sin ser rentados por ello.
c. los que además de la docencia desarrollan un trabajo rentado a nivel artístico o investigativo.

Estos datos, puestos en relación con las necesidades e intereses personales de cada docente, contribuyen a una lectura de la práctica que llevan adelante en las aulas: los docentes que desarrollan tareas artísticas o investigativas a la par de la práctica docente tienen mayor sentido crítico e inquietudes de superación que los docentes que sólo desarrollan práctica docente. También se presenta la siguiente reflexión: un docente que a su vez necesita que su arte, que es local, sea reconocido, va a luchar por una currícula que lo contenga y valore en su rol de artista o de investigador, como también un reconocimiento de la producción local o regional. El trabajo en la propia disciplina fortalece la labor del docente, al tiempo que un docente que no profundiza y experimenta en la(s) disciplina(s) tiende a repetir y tiene dificultad de romper con lo aprendido.

En la entrevistas extensas observamos que cuando se trata el tema del arte latinoamericano y argentino uno de los entrevistados hace referencia a "...esa deuda, esos orígenes", en referencia a Occidente. Y, refiriéndose a lo americano, habla de aportes y de elementos renovadores e innovadores que se añaden a las propuestas europeas. Otro, en las entrevistas cortas dice que aborda el arte universal para la modalidad de Humanidades. En general no aparece el pensamiento americano en primer lugar, queda en lugar de "hijo", de "continuador": primero de Europa y más tarde en relación a Estados Unidos, ellos nos dan las propuestas y nosotros le añadimos algún "toque"[latino] americano. Así, otro docente, en una entrevista en profundidad habla de su gusto por el arte y que si pudiera consumiría arte comprando obras, durante toda la entrevista tiene una apreciación cerrada acerca del arte. Los tres, sin embargo, manifiestan preocupación porque en el currículo no aparece el arte local, regional ni nacional.

Damián Bayón (2006, pp. 166-167) dice: "América había sido incorporada a nivel continental en la cultura occidental y aquellas expresiones originales, que plasman sus creadores plásticos e intelectuales, son modalidades regionales o maneras de particulares de expresión que corresponden a la sensibilidad y a la situación latinoamericana" De aquí se deduce que si bien es positivo entender la parte "occidentalizada" de nuestro arte también se hace indispensable atender el bagaje americano. Además, interpretar las creaciones americanas desde los contextos locales específicos nos coloca en nuestra "mismidad"(De Oto, 1997) como eje central de nuestra búsqueda de conocimiento, y desplaza los límites propuestos por los campos de poder hegemónicos.

En las entrevistas cortas aparecen pocas referencias a la historia del arte argentino. Dos de los entrevistados dan algún contenido puntual en función de sus intereses personales. Por otra parte, sólo en dos de los espacios curriculares que estos docentes tienen a cargo se incluye al arte, y en ninguno se trata del arte argentino o americano como contenido específico. Además, dos de los docentes que tienen a su cargo materias que incluyen alguna historia del arte tampoco la abordan: en un caso la docente aduce que es nueva en la materia y todavía no la conoce, y en el otro no expresa ninguna razón específica.

De los cinco docentes de "Cultura y Estéticas Contemporáneas" (los cuatro de las entrevistas en profundidad y uno de las entrevistas cortas) cuatro dan las vanguardias del siglo XX, las europeas

primero, luego las americanas y por último un esbozo de las argentinas. Uno de ellos dice hacer proyectos sobre arte argentino y latinoamericano. Otro dice que le gustaría probar un cambio, empezar por dar las vanguardias argentinas primero y luego las europeas.

Si bien los cuatro docentes entrevistados en profundidad manifiestan que les parece importante tratar el arte local y regional, sólo uno de ellos lo lleva a la práctica, está preocupado por este tema y está más cerca de abordarlo de manera sistemática en su práctica como docente.

Un problema de términos. Los problemas de nuestra historia del arte y su enseñanza

> *"Secundaria es una materia pendiente. La perspectiva histórica para la historia del arte, para las naciones originarias y sus cosmovisiones, y un pensamiento que pueda remontar las experiencias americanas desde los orígenes hasta hoy para una conciencia y una vivencia más generosa de lo "nuestro" en términos políticos, ideológicos, artísticos, sociales, psicológicos, comunicacionales"*

Desde hace algunas décadas los ámbitos académicos comenzaron a incluir las expresiones el arte popular, aunque la resistencia a tratarlo "de igual a igual" es muchas veces notable, porque hacerlo implicaría la necesidad de reformularse política e ideológicamente. De todos modos la actualización de ciertos paradigmas se está dando en muchas universidades y también en la sociedad en general, tanto en el campo del arte como de la historia.

El tratamiento del "arte nacional" en la escuela secundaria es una materia pendiente. La perspectiva histórica para la historia del arte, para las naciones originarias y sus cosmovisiones, y un pensamiento que pueda remontar las experiencias americanas desde los orígenes hasta hoy para una conciencia y una vivencia más generosa de lo "nuestro" en términos políticos, ideológicos, artísticos, sociales, psicológicos, comunicacionales. Así pueden darnos la posibilidad de transitar nuevas versiones de un arte y una educación americanas.

La escuela acepta, al menos en los documentos que imprime, que las creaciones y expresiones artísticas son producto de un contexto histórico y concreto, pero ser consecuente con esta afirmación la encontraría siendo partícipe de un proyecto político que podría cuestionarse acerca de los sujetos históricos, sus territorialidades, los desplazamientos y luchas, así como las lecturas que hacen de estas historias los antropólogos e historiadores. Los procesos sociales y políticos, en relación intrínseca con la producción artística, están ausentes o velados en el relato histórico del arte que hoy promueve la escuela secundaria.

Ticio Escobar (en "Hacia una teoría americana del arte". Acha, Colombres y Escobar, 1989, p. 127) dice al respecto:

"Al concepto populista de Pueblo como entidad ideal ubicada más allá del conflicto y como contenido homogéneo de la Nación, otra posición antepone el de pueblo (o mejor dicho el de pueblos) como conjunto de diferentes clases y fracciones de clases explotadas; es decir que, teniendo en cuenta el contenido clasista y plural del concepto pueblo, lo define a partir de las condiciones sociales de producción". Así, aparecen nociones como "la otredad"o "la

mismidad", entendidas como representaciones cambiantes y contextuales que nos hacemos de los otros y de nosotros mismos (De Oto, 1997), en lugar de las tendencias a la concepción de las identidades en términos estáticos o esencialistas. Por eso la consideración el concepto de Nación Argentina funciona como negación implícita de las otras naciones que forman parte de Estado Argentino, y en una perspectiva histórica y social el reconocimiento de los pueblos americanos en su cosmovisión y territorio.

FUENTE: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS ARTES PLÁSTICAS NACIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA, Prof. Valeria Andrinolo, Prof. Marcos Sourrouille, Instituto Superior de Formación Docente Nº 809 Programa de Investigación y Desarrollo, Esquel, Argentina. 2011.

Actividad 1
Respondemos las siguientes preguntas:

¿Cómo recuperar en el proceso educativo la Estética del arte plástico y visual originario, invisibilizado por la Estética antropocéntrica–eurocentrista?

¿A que "pensamiento y estilo de arte", incluirías tu criterio de las producciones del arte textil y cerámico en las culturas de las NPIOs?

¿En qué concepción de arte incluirías la Filosofía Andina Amazónica de las NPIOs, del Estado Plurinacional de Bolivia?

MOMENTO 2

Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa CPTEs. A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción educativa.

I. Actividades de Autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados en la Unidad de Formación 12.

Cultura y Arte: Una Visión Descolonizadora y no Eurocéntrica

Por: Dafnis Antonio Domínguez A

CULTURA. ***La brasa bajo la ceniza***

No hay culturas, ni tradiciones, ni sociedades, ni conocimientos, ni ningún arte que no esté fundado en algún tipo de racionalidad. No hay ni ha habido culturas o pueblos donde no esté presente la racionalidad. Una supuesta mentalidad sin razón o prelógica del ser humano es pura fantasía. La racionalidad europea que es, para decirlo de manera despectiva, la racionalidad de una Europa "de segunda", considera cultura únicamente a la cultura de la racionalidad europea. Las culturas fundadas en otras racionalidades, como las aborígenes y las africanas, no son consideradas por la racionalidad europea como cultura, sino como tradiciones. Por supuesto que las culturas aborígenes y africanas fundan tradiciones, como las fundan todas las racionalidades, incluyendo la propia racionalidad europea, por eso hay también una tradición europea.

Al igual que la cultura, el arte está fundado en alguna racionalidad, solo que la Europa "de segunda" nada más considera como arte aquel surgido de la racionalidad europea, y quienes lo producen los únicos considerados artistas. Para la racionalidad europea, el arte que crea el pueblo proveniente de las racionalidades aborígenes y africanas, no puede ser arte sino artesanía, y quienes lo crean no son artistas sino artesanos y artesanas. Pero incluso lo que la Europa "de segunda" considera como artesanía desaparece también como artesanía para convertirse en mercancía. En las racionalidades aborígenes y africanas, la creación artística emerge vinculada al mito; en cambio, en la racionalidad europea la creación artística termina desmitificada como industria del entretenimiento.

Para la racionalidad europea, nosotros y nosotras no podemos ser creadores y creadoras de cultura, porque la cultura ya existe, es la cultura europea, y no hay más cultura. A nosotros y nosotras en América lo que nos corresponde es expandir la cultura europea, pero no dar origen a otra cultura, somos la expansión cultural europea. Ni pretender otra estética u otras creaciones artísticas, lo que se espera de nosotros y nosotras es europeizarnos mejor, es decir, mantenernos cada vez mejor actualizados, y así salvaguardar el modelo europeo, pero jamás crear.

Un artista notable, actor, bailarín, músico, pintor, poeta, escritor, es el que puede acceder al conocimiento europeo, y es capaz de imitar las corrientes estéticas verdaderas. Los mejores artistas pueden hacer modificaciones siempre y cuando sean superficiales, siempre que dejen claro que no se salen del modelo ni de las corrientes estéticas verdaderas; sobre todo, mientras no confundan una "nueva" estética con "otra" estética, porque otra estética no es ni puede ser concebible. Así, los mejores artistas tienen la posibilidad de hacer incluso obras maestras, siempre y cuando sea con la estética de Europa, la única estética, el estilo pictórico, literario, teatral, musical, dancístico verdadero. Se puede hacer todo lo que quiera y mientras se encuentre en el lenguaje creado en Europa no hay problemas. Y esto no resulta ni siquiera porque no haya capacidad para crear, sino porque corresponde a una determinada división del trabajo, absolutamente necesaria, inmanente, de la realidad cultural europea a la cual pertenecemos.

Puntualicemos algunas cosas para comprender mejor los párrafos anteriores:

Los griegos anteriores a Sócrates, en el siglo VI a. C., iniciaron una crítica al tipo de racionalidad que había estado vigente aproximadamente hasta el referido siglo. Esta racionalidad criticada por los presocráticos es la misma racionalidad que varios siglos después, en el siglo XVIII, Immanuel Kant, llamara "razón pura". La razón pura se refiere a la razón como "ejercicio" de la racionalidad; por ejemplo, la racionalidad presente en la geometría que mide terrenos; la racionalidad involucrada en la aritmética que hace cálculos. A este tipo de razón que tuvo vigencia hasta el siglo VI a.C. en Europa, por haber sido la primera racionalidad conocida por los griegos se denomina racionalidad primera europea.

Sin embargo, a partir de los presocráticos, a ese ejercicio de la "razón pura" o racionalidad pura se impuso otro tipo de racionalidad, en este caso una racionalidad no como "ejercicio" sino como "tema", o mejor dicho, como tematización. Se trata de otra racionalidad en la cual, de la geometría para "ejercer" o hacer mediciones, se pasó a la geometría para manejar el "tema" de las relaciones. De la racionalidad de una aritmética para calcular se pasó a una racionalidad no para "ejercer" el cálculo sino para regir el "tema" del cálculo como teoría del cálculo. Este segundo tipo fue la racionalidad heredada por nosotros es una racionalidad reduccionista. Para distinguirla del primer tipo de racionalidad, este segundo tipo se considera la racionalidad segunda europea, y su pensamiento es lo que conocemos como pensamiento eurocéntrico.

La invasión de América, iniciada en 1492, fue obra de la "segunda racionalidad europea" que se había impuesto sobre la "racionalidad primera europea" en Grecia.

Lo que llamamos Europa no es una cartografía física sino una realidad cultural.

Pertenecemos a la realidad cultural europea, porque lo que llamamos América no es más que la expansión de la realidad cultural europea. En realidad el sistema del capital es un solo organismo, o como plantea IstvánMészáros, es un determinado modo de control metabólico social.

La "racionalidad segunda europea" se consolidó en Europa con la revolución industrial y la revolución política, este acontecimiento histórico de consolidación de la "racionalidad segunda europea" coincidió precisamente con la formación de las repúblicas americanas.

La racionalidad no es lineal, como la presenta el neoestructuralismo, no es mecánica, ni determinista. No se va de una racionalidad a otra por ningún tipo de evolución o desarrollo.

EE UU es la principal potencia de la cultura segunda europea y de la "racionalidad segunda europea". EE UU se convirtió a finales de los años 60 en el imperio hegemónico global de la "racionalidad segunda europea".

Las culturas no europeas, como las aborígenes y las africanas, son y han sido siempre renuentes o rebeldes a la cultura europea segunda, e incluso a la cultura europea primera.

La cultura segunda europea ha intentado siempre destruir las culturas no europeas, recurriendo para ello a diferentes procedimientos. Un modo fue la destrucción directamente física por

medio del genocidio de aborígenes y esclavos negros como ocurrió principalmente en EE UU. La otra manera consistió en la destrucción de las culturas no europeas por la vía étnica, apelando al mestizaje, como sucedió en nuestro continente. Y más recientemente encontramos la destrucción mediante la educación de todo vivir cultural no europeo que intente surgir, para ello se valen de la manipulación permanente del "emocionear" que hacen a través de los medios masivos y el uso de las nuevas tecnologías.

ARTES. El capital somete las artes a sus imperativos

La "explicación" de la mezcla promovida por los españoles de América entre criollos o mantuanos con mujeres no europeas, en este caso, indígenas y africanas, no fue de naturaleza sexual, como muchos afirman, sino que consistió en una cuestión de carácter cultural y simbólico. Cultural no porque quisiera "mezclar culturas" sino en el sentido de una mezcla que "viola intimidades culturales cerradas para fecundarlas… destruye configuraciones locales para integrarlas a un orden mundial" (Guerrero Briceño, J.M., 2007, p 183). Es decir, su direccionalidad en ningún momento estuvo en "mezclar culturas", sino en desaparecer las culturas no europeas, logrando imponer de ese modo la cultura europea sobre las cenizas de las culturas aborígenes y africanas que fueron destruidas. En consecuencia la "mezcla", no condujo a ninguna mezcla de culturas, ni a una cultura nueva, finalmente su resultado fue la imposición una única cultura, la cultura europea.

Las culturas aborígenes y africanas obviamente ofrecieron resistencia, y se las lograron ingeniar como pudieron para no desaparecer. Para mantener su cultura se valieron de medios como el sincretismo. Sin embargo, como en la racionalidad europea no hay ni la menor posibilidad de tregua, en este momento presente, para desaparecer también los restos de cultura que lograron permanecer a través de los "sincretismo", los mismos son convertidos en meros "objetos de estudio" de investigación académica; cuando no, en fuente de inspiración de "artistas"; o tal vez, lo que ocurre más a menudo, la incorporación de los "sincretismos" al circuito mercantil, convirtiéndolos en objetos del mercado. A través de cualquiera de los modos mencionados es como se consigue destruir hoy día cualquier huella no europea que haya podido permanecer. De esa manera, desde la racionalidad europea, los métodos etnográficos de las instituciones científicas se dedican actualmente a investigar los pocos vestigios que todavía quedan de las culturas no europeas, las cosifican y las desbaratan fragmentando la conexión intersubjetiva que contienen como totalidad…

Resumiendo, desde la racionalidad europea no podemos ser creadores y creadoras de cultura, porque la cultura ya está hecha, la cultura es la cultura europea, no hay más cultura. Nosotros y nosotras somos la expansión cultural europea en América y nos corresponde expandir la cultura europea, no dar origen a otra cultura. Por eso, la racionalidad europea considera imposible otras creaciones artísticas u otra estética. Lo que concierne a nosotros y nosotras es europeizarnos mejor, ello significa mantenernos cada vez mejor actualizados para conservar el modelo europeo, pero jamás crear. Los pintores y pintoras notables son los que pudieron acceder al conocimiento europeo, porque para la racionalidad europea no hay otro conocimiento, y por lo tanto serán mejores artistas aquellas y aquellos capaces de imitar las nuevas corrientes estéticas. Las modificaciones que pueden hacer, y es por ello por lo que se los considera los mejores artistas, son superficiales; se pueden hacer modificaciones mientras no se salgan del modelo ni de las

nuevas corrientes estéticas, sobre todo, mientras no confundan “nuevas estéticas” con “otra estética”, porque “otra” estética, una estética distinta en la racionalidad europea constituye un absurdo.

Algunos, los mejores artistas, posiblemente los de las colecciones más valiosas que se encuentran en los museos, logran obras maestras, manteniéndose en la estética de Europa, la única estética, la estética verdadera, el único y el verdadero estilo pictórico. Así, mientras se encuentren en el lenguaje creado en Europa todo está bien. Y esto no es ni siquiera por la incapacidad de los europeos de América para crear arte, sino porque es la división del trabajo, inmanente y absolutamente necesaria de la realidad cultural europea a la cual pertenecemos con EE UU, es bueno recordarlo, como la potencia hegemónica global de la racionalidad europea. Pertenecemos a la cultura europea porque el capital es un sistema orgánico “tal es el caso de todo sistema orgánico. Este mismo sistema orgánico en cuanto totalidad tiene sus supuestos, y su desarrollo hasta alcanzar la totalidad plena consiste precisamente [en que] se subordina todos los elementos de la sociedad” (Marx, K., 2007, p 220). El nuevo sistema también tiene que ser orgánico. Orgánico significa que las partes del sistema, por ejemplo, las colecciones más valiosas que se encuentran en los museos, apoyan recíprocamente las demás partes. Entonces, si queremos reemplazar el sistema orgánico del capital necesitamos otro sistema orgánico en el cual igualmente las partes, pero no las del sistema del capital, sino “otras”, apoyen recíprocamente la otra totalidad. Por eso no se puede tratar de una “nueva” sino de “otra”estética, capaz de reforzar recíprocamente la otra totalidad, porque de lo contrario el socialismo bolivariano no sería viable.

El concepto de sistema del capital como un “sistema orgánico” en Marx, es el mismo concepto que más recientemente István Mészáros explica como el modo de control metabólico social del capital, “un modo de control metabólico social definitivamente incontrolable” (Mészáros, I., 2001, p 47); es decir, el sistema del capital no es una entidad física, como pueden ser, por ejemplo, las obras en un museo; ni el sistema del capital constituye un modo de control que se pueda racionalmente controlar, teniendo por “inocentes” o neutrales las valiosas colecciones de los museos. Constituyen un sistema como control metabólico social. Y la razón por la cual el “sistema orgánico” del capital no tiene control humano es porque el sistema del capital emergió en la historia como un marco totalizador, de hecho, constituye el modo de control más poderoso que se haya conocido, un control sin el cual el sistema del capital desaparecería. Ojalá nadie se confunda, el sistema del capital somete el arte a los imperativos del capital.

Referencias Bibliográficas

Briceño Guerrero, J.M. 2007. El laberinto de los tres minotauros. Monte Ávila. Caracas, Venezuela.
Dussel, E. 2001. Hacia una filosofía política crítica. Desclée. Bilbao, España.
Marx, K. 2007. Grundrisse 1857-1868. Siglo XXI. México DF, México.
Mészáros, I. 2001. Más allá del Capital. Vadell hermanos. Caracas, Venezuela.
FUENTE: Cultura y arte: una visión descolonizadora y no eurocéntrica, Artículo de Dafnis Antonio Domínguez A., Publicado en: RED PATRIA URGENTE Nueva Época.

Actividad 1
Respondemos las siguientes preguntas:

¿Teniendo en cuenta el proceso hegemónico cultural, describimos las circunstancias importantes escribiendo nuestras reflexiones en la línea de la lectura realizada?

¿A partir de que realidad ideológica, reconstruimos la historia del arte de las culturas del Abya-Yala?

¿Qué características relevantes se rescatan de las expresiones culturales de las naciones del AbyaYala para la recomposición de la historia del Arte a nivel nacional?

Lecturas de Trabajo para el Tema 2

Las tareas pendientes de la revolución cultural

Ramiro Garavito

> *La incoherencia que significa hacer una revolución cultural y dejar intacto el concepto del arte oficial vigente que, siendo excluyente por naturaleza, margina los acontecimientos y las formas estéticas indígenas en el ámbito dela etnografía y el folclor bajo la etiqueta de "artesanía" o "arte primitivo"*

En un anterior artículo acerca del arte y el colonialismo dentro de una revolución cultural (ver Juguete Rabioso 160), se habían planteado básicamente dos cosas:

1. La incoherencia que significa hacer una revolución cultural y dejar intacto el concepto del arte oficial vigente que, siendo excluyente por naturaleza, margina los acontecimientos y las formas estéticas indígenas en el ámbito de la etnografía y el folclor bajo la etiqueta de "artesanía" o "arte primitivo". Estos argumentos unidimensionales y etnocentristas tienen su origen en el llamado "arte clásico", sostenido por cierto, de modo acrítico, por instituciones educativas oficiales.

2. La necesidad por tanto, de una reconsideración conceptual de lo que significa arte en este lugar y tiempo presente, a partir de procesos de deconstrucción por un lado, y la valoración

histórica del arte contemporáneo por otro lado, como instancia multicultural, conceptualmente abierta y de descentramiento creciente respecto de su original centro occidental.

El artículo en cuestión fue un desarrollo del primer punto, quedaba entonces pendiente hacer lo mismo con el segundo punto y de eso se trata el presente texto.

Digámoslo de una vez tal como lo mostramos en el anterior articulo: el arte es un invento occidental. Ninguna otra cultura cuenta con un término que designe lo que la cultura occidental entiende por "arte". Entonces ¿Cómo reinscribirlo fuera de sus determinaciones culturales etnocentristas para que pueda abrir sus significaciones e integrar así otras formas estéticas culturales, sin que ello constituya un intento caprichoso, artificial y arbitrario de extender su sentido propio? No podemos decir "arte es esto o aquello", solo porque nos guste o nos convenga que sea así: ha habido, a partir de su origen griego, un evidente desarrollo histórico del arte (entre continuidades y discontinuidades a la manera pensada por M. Foucault), que ha ido transformando orgánicamente sus contenidos y que no podemos ignorar, si queremos que nuestra pretensión de reinscribir el arte en nuestro contexto tenga algún valor objetivo.

ARTE CONTEMPORÁNEO

En ese sentido, la historia del arte nos dice que en las recientes fases de su desarrollo, específicamente empezando el siglo XX, el arte ha sufrido una gran ruptura que lo ha separado de cuatrocientos años de continuidad histórica, lineal y progresiva; esa ruptura no se refiere a un mero cambio de estilo artístico, sino a algo más importante como es la refundación del arte, algo que dio lugar a otro arte. Esto surgió en la misma historia del arte occidental, a partir de la interrogante vanguardista a cerca de la especificidad del arte: "¿Qué es el arte?"; esto después de la evidente reiteración estéril y la parálisis académica en que terminó agotándose el arte del pasado.

Pero como ya sabemos, todos los experimentos y las respuestas propuestas me refiero a los manifiestos artísticos de las vanguardias no culminaron en esa nueva y única gran verdad que se buscaba para el arte; sólo sucedió que se multiplicaron las posibilidades de pensar y hacer arte, pero esta consecuencia procesal se hizo práctica permanente, hasta asentarse y convertirse en una característica reflexiva, plural, experimental, abierta del nuevo arte, donde ya no existía, sin embargo, ningún propósito de verdad única. Esta nueva práctica artística, fundada sobre un concepto permanentemente ampliado de arte, es lo que se llama precisamente arte contemporáneo.

El punto que nos interesa en esta historia cuya transformación es siempre orgánica en el cuerpo del arte occidental, es aquél en el que el llamado "arte clásico", siglos XV a XIX, concebido como "arte universal" a partir de su ombligo cultural, definió las formas y los acontecimientos estéticos de otras culturas como "artesanía" y/o "arte menor" o "popular" utilizando criterios que son inseparables de su misma estructura. Ahora bien, estos criterios fueron abolidos durante el siglo XX, primero por las vanguardias artísticas y luego, de manera definitiva, por el arte contemporáneo.

ARTE/ARTESANÍA

Sin embargo, en las instituciones culturales y educativas de este país, esos criterios se conservan para argumentar la división arte artesanía, aun cuando son evidentemente etnocéntricos y excluyentes. Estos criterios son:

"El arte es singular, único e irrepetible, en cambio la artesanía repite sus formas pues utiliza códigos colectivos En los años 50 surge una forma artística, cuyo referente no será ya la realidad de la naturaleza exterior, ni la innovación expresiva o formal de las vanguardias, sino la cultura popular derivada de la imagen multiplicada y masiva de los medios, el cine, la publicidad, el diseño, etc.; es el arte Pop arte popular, el cual se caracteriza por la reproducción gráfica en serie de piezas artísticas, representando imágenes, cuyos códigos colectivos provienen de la sociedad de consumo. Warhol, el artista más representativo de esa corriente, dijo: "Toda imagen en esta época está destinada a repetirse y consumirse, el modelo y la copia son intercambiables. Se disuelve la exclusividad de lo único en la repetición y la fragmentación". Estas piezas señalizadas se encuentran actualmente en los museos más importantes del mundo como obras de arte, quedando así establecida su legitimidad artística. Por otra parte, la relación del ideal de unicidad con las circunstancias históricas que le dieron lugar, se hace evidente con el retroceso que tiene ese valor ante el avance de los medios artísticos estimulado por las nuevas condiciones de reproductibilidad de la imagen a través de las técnicas gráficas.

"El arte no es utilitario, no tiene una finalidad extra artística, a diferencia de la artesanía que está cargada de funciones y aspectos utilitarios". Alrededor de 1968, comienzan a aparecer las primeras experiencias artísticas corporales donde las formas se desprenden de determinadas funciones de carácter ritual o social. Ejemplo: las experiencias del argentino Portillo, basadas en montajes de rituales populares, las propuestas corporales ritualistas de Vito Acconci, Chris Burden, Bruce Nauman, el accionismo vienes; el activismo político de las Guerrilla Girls, la Escultura social y sobre todo esa gran propuesta iniciada por el dadaísmo y Joseph Beuys de disolver las fronteras entre el arte y la vida; es decir, la propuesta estética de poner el arte al servicio de la vida. Se establecen así semejanzas evidentes entre estas prácticas artísticas contemporáneas y las manifestaciones estético ritualistas de los indígenas; en ambos es fundamental la participación del espectador, la comunión del arte con la vida cotidiana y social, la integración de distintas disciplinas estéticas como danza, música, pintura, estética objetual, etc. y el uso de diversos soportes, incluido el cuerpo humano.

"El arte es producto de una creación individual, en cambio en la artesanía se disuelve lo individual, de hecho, el autor no firma para remarcar esa individualidad". En la década de los 70, el naciente arte contemporáneo comienza a cuestionar precisamente la individualidad manifestada por la autoría, proponiendo obras sin firma alguna, o proyectos artísticos concebidos para ser realizados mediante instrucciones interpretativas. Por otra parte, el arte actual está lleno de ejemplos en los que la obra de arte es un producto colectivo, tal como eran, y son aún, las manifestaciones estéticas de los indígenas.

"El arte se manifiesta en géneros artísticos diferenciados como música, artes plásticas, literatura, danza, teatro, etc.". Además de esta división, el arte tradicional clásico subdividía las llamadas "artes plásticas" en pintura, escultura, grabado, cerámica, etc., etc. Pero durante las vanguardias estos convencionalismos teóricos son cuestionados de manera creciente por una práctica que mezcla medios, técnicas, disciplinas y géneros., al punto en que esta integración de géneros y medios se ha hecho natural en el arte contemporáneo, tal como sucede en las manifestaciones estéticas de los indígenas.

EL ARTE COMO CULTURA

"El arte posee algo en sí que es intrínsecamente artístico, por tanto es autónomo, a diferencia de la artesanía, donde ella depende más de factores externos, factores socioculturales que

de preocupaciones estéticas". Esta posición no es sólo sostenida por la tradición clásica, sino también por la mayoría de las vanguardias artísticas; en ambos está presente la suposición de una Verdad específicamente artística lo estético de la forma, presente en todo objeto de arte. El arte contemporáneo supone, en cambio, que la obra de arte es fundamentalmente una forma de producción cultural, dependiente de determinados contextos culturales, sociales y políticos. Antes, en la segunda década del siglo XX, el artista M. Duchamp ya había puesto en evidencia la inexistencia de algo intrínseco u ontológico en el arte, al proponer como objeto artístico una rueda de bicicleta sobre un taburete, un urinario, un portabotellas. Estos objetos cotidianos, sin especificidad artística aparente, fueron posteriormente legitimados como arte, pues se encuentran como tales en museos de arte, algo que hubiera sido improbable uno o más siglos antes. Así Duchamp puso en evidencia que lo artístico no es una cualidad intrínseca en el objeto, sino que depende de factores externos, de determinaciones contextuales socioculturales, tal como sucede con las manifestaciones y los objetos estéticos de las culturas indígenas.

Por otra parte, es necesario agregar, como afirma el escritor y curador de arte Ticio Escobar, que esa división entre arte y artesanía no es ideológicamente neutra, ya que cuando la obra de arte se presenta como independiente de cualquier finalidad o función utilitaria, se afirma, sin embargo, como mercancía, dependiente de determinaciones extraartísticas, donde predomina el valor de cambio sobre el valor de uso (1). En este mismo sentido, Garcia Canclini afirma que "la definición de lo estético como el predominio de la forma sobre la función no es válido para todas las épocas, sino para el arte producido en el capitalismo..." (2).

Además, si el arte no tuviera una finalidad o si el artista no se propusiera otro fin fuera de la obra misma, tendríamos que negar al arte todo significado. Y de hecho, ocurre todo lo contrario: el arte, que ha servido a todas las épocas como medio ya sea de expresión como de propaganda, es uno de los vehículos de la ideología de su tiempo.

Resulta paradójico que el arte oficial, las instituciones culturales estatales de Bolivia y el público en general, asuman el arte clásico y su variante barrocacolonial como la referencia fundamental del arte nacional y, paralelamente, promuevan un discurso permanente acerca de la recuperación de la identidad ancestral. Una posible explicación para esa incongruencia es que aquí, a diferencia de lo que sucedió en otros países de Latinoamérica, las vanguardias artísticas no tuvieron ninguna repercusión significativa y si la hubo, fue muy escasa y por ello mismo, insuficiente para comprender todos los aspectos implicados en el cuestionamiento que las vanguardias le hicieron al arte clásico.

Al saltarse este momento de la historia del arte occidental, aquí siguieron conservando el concepto y la estructura básica del arte clásico académico occidental (¿pensaran aúnque es un "arte universal"?), convirtiendo el arte nacional simplemente en una variante de estilo de aquél, estoy pensando en el arte colonial boliviano y en esas siempre pinturas de base representativas, (por cierto, ¿Quién dijo que el arte era fundamentalmente pintura y representacional?: el arte clásico de la colonia precisamente), en las que los artistas "con identidad" pintan lo más parecido posible a la realidad (si las vanguardias hubieran sido reflexionadas por estos pintores no habría tanta ingenuidad acerca de lo que entienden por realidad): indiecitas, llamitas, vaquitas, balcones coloniales o bonitos paisajes más o menos representativos del altiplano o los llanos.

En este contexto, la enseñanza artística en la educación tendría que plantearse como un problema. Parece obvio, sin embargo, que el punto de partida para la toma de decisiones curriculares es la redefinición del concepto de arte. Este podríaconstituirse a partir de tresinstancias:

a) La deconstrucción de una historia del arte que muestre las implicaciones políticas de los elementos que la conforman;

b) La construcción de una historia y una nueva realidad artística teniendo a la estética concepto históricamente más amplio que el de arte como su valor fundamental, en la medida en que ella es un modo de relación de los hombres con los objetos;

c) La revalorización crítica del arte contemporáneo como momento histórico en el cual el arte ha devenido una forma de producción cultural, en un contexto de pluralidad intrínseca y sobre la base de una definición de arte permanentemente integradora y abierta, donde la posibilidad creadora de las culturas indígenas, no puede circunscribirse ya a esa permanente mirada externa de lo exóticoturístico.

La utilización del término “arte indígena”, en diálogo coherente con el desarrollo alcanzado del arte actual, y asumido con todas sus consecuencias, permitirá revalorizar las culturas étnicas como productores de formas genuinas capaces de aportar trascendencias poéticas al patrimonio simbólico universal.

“Resulta paradójico que el arte oficial las instituciones culturales estatales de Bolivia y el público en general, asuman el arte clásico y su variante Barroca Colonial como la referencia fundamental del arte nacional”

NOTAS: Ticio Escobar, El mito del arte y el mito del pueblo, Edic. El gráfico. Asunción.1986. p.20
Idem, pág. 23.

FUENTE: EL JUGUETE RABIOSO, Edición del 15/octubre/2006, La Paz – Bolivia, Artículo de Ramiro Garavito.* Filósofo, artista visual y docente.

Actividad 1
Respondemos las siguientes preguntas:

El arte plástico visual subyace en la cultura. ¿Qué observaciones son necesarias mencionar, para respaldar esta afirmación?

Sobre las diferencias entre los conceptos de arte y artesanía. ¿Cuáles serían los criterios que manejaríamos para la valorar las producciones originarias propias?

Lecturas de Trabajo para el Tema 3

Arte Originario y Naturaleza

Luis Lucena Canales

El arte nació ligado a las formas y ritmos de la naturaleza, ligado a la totalidad de la vida y no sólo a una parte de esta. Luego, con el tiempo dejó de ser totalidad, objeto completo e inseparable de su medio para convertirse en una representación simbólica o conceptual de otra cosa, es decir, algo aislado de su medio, algo abstracto.

Pero, antes de llegar a ser representación al margen de su medio, imitación aislada del objeto representado, se manifestó a través de obras integradas de tal suerte que podría afirmarse que eran propiamente naturaleza. Arte que intentaba mejorar el medio según la naturaleza, no contra la naturaleza, tal y como reza la máxima alquimista.

Este tipo de arte puede observarse en el arte rupestre y megalítico, el arte de los chamanes paleolíticos y de las sociedades colectivistas de cazadores recolectores, o incluso en el arte del primer neolítico y de la edad del primer metal, edad del cobre o calcolítico, en cierto arte antiguo primordial y tradicional comunitario (como el flamenco, por ejemplo, o ciertas manifestaciones colectivas más o menos disfrazadas de religiosas), en ciertas formas de arte tradicional y, por supuesto, en el arte de los pueblos indígenas actuales.

Aquella primera alianza entre arte y naturaleza se rompió:

1º por un imperativo ideológico religioso. Los objetos artísticos se convirtieron en símbolos separados de su medio, fuera del contexto en el que habían surgido y tenían sentido. Su nuevo medio fue el discurso ideológico religioso, el dogma y los nuevos templos ajenos al paisaje y al discurrir de los astros en el cielo. Se convirtieron en objeto de adoración y culto. Objetos rituales propiamente dichos

2º por un imperativo estético se convirtieron en objeto de disfrute y gozo narcisista.

3º por un imperativo mercantil y productivista se convirtieron en objeto de consumo. Un poco antes habían sido objetos de expresión propia para el artista dejando de ser objeto de expresión del grupo. Es decir, objeto de uno para muchos y no, como fueron en un principio, objetos de todos para todos, objetos sociales ajenos a la lógica mercantilista.

En aquel arte que llamaremos primordial, se observan las siguientes funciones, como un todo:

1º expresiva: colectiva o comunitaria, expresión del grupo

2º pedagógica: del artista por excelencia, el artista primordial o chamán, al resto del grupo, como creador/ transmisor y del grupo al artista/recopilador de la cosmovisión colectiva. En este sentido el arte tiene una función social, cohesiva

3º lúdica, en la medida en que el juego es pedagógico y liberador

4º terapéutica, en cuanto el arte nos pone en relación con los ciclos naturales y rearmoniza al ser humano con su entorno natural. Esta función no es distinta de la estética ya que, lo mismo que la filosofía fue abandonando su función terapéutica,

El arte dejó de ser lo que fue en un principio y todavía era para los griegos: una actividad que tenía que ver con la creación y percepción de la belleza, es decir, lo estético (griego: aisthetikós, susceptible de percibirse por los sentidos (Joan Corominas) de áisthesis, sensibilidad (María Moliner) o facultad de percepción por los sentidos, y este de aisthánomai, yo percibo, comprendo (Joan Corominas)) para convertirse en lo que fue para los romanos: una habilidad, una profesión (latín: ars, artis).

El paradigma ecológico nos devuelve de manera implícita, aunque aún no todos los movimientos ecológicos sean plenamente conscientes de ello, al espíritu de los antepasados, a la antigua relación arte/naturaleza. La ecología nos permite comprender, con metodología científica y, por tanto, de acuerdo con nuestra actual manera de entender el mundo, aquello que los antepasados entendieron de forma empíricointuitiva, a saber: que el ser humano no es distinto, ni está separado de su medio (social o natural) sino que es, precisamente, su medio.

Es evidente que el arte así desnaturalizado, en la medida en que sirve a una ideología o se convierte en objeto simbólico al servicio de un dogma o sirve al mercado como objeto de consumo, no es un arte de la vida y para la vida, aunque pueda ser llamado arte ecológico. También la ecología es susceptible de convertirse en ideología, dogma y mercado.

Habría que preguntarse si un arte que se muestra ajeno a las desigualdades e injusticias sociales puede ser considerado, cabalmente, como un arte de la vida y para vida.

Habría que preguntarse si un arte que no recupere sus funciones primarias/primordiales, hoy olvidadas y las reactualice, puede ser llamado arte ecológico. Que recupere no sus materiales, temas, métodos o herramientas, sino aquel su primordial espíritu, aquella primaria visión que conecta con una concepción del mundo integrada en su medio. Habría que preguntarse si es posible un arte ecológico que no sea un arte de la vida y para la vida o, si un artista, con conciencia ecológica que crea un arte de la Tierra y por la Tierra, no nos dará también un arte del Hombre, por y para el Hombre, por y para el ser humano total, completo, holístico.

Actividad 1

Describimos relaciones en las que se manifieste de manera explícita el objeto o producto artístico, con un elemento de la naturaleza en un rango simbólico y/o material.

Objeto artístico	Material procedente de la naturaleza
Graficar imagen de una cerámica precolombina u otra artesanía	Describir y relacionar con la lectura trabajada.

Actividad 2
Respondemos las siguientes preguntas:

¿Cómo explicamos la relación del arte o la técnica artística de los pueblos originarios con la naturaleza a partir de la cosmovisión de las NPIOs?

¿Por qué es necesario mantener una comunicación dialógica con los otros seres que habitan la Madre Tierra y el Cosmos?

¿Qué acciones debemos realizar en la escuela y la comunidad para desarrollar y concientizar la práctica de las artes originarias?

Lectura de Trabajo 2

"El compromiso del arte y su papel transformador en la sociedad: el arte de los pueblos originarios es un arte negado por las sociedades occidentalizadas, reflejo de una sociedad clasista y discriminatoria"

Por: AlvaroSermeño

El arte constituye una de las formas de conciencia social, y especialmente, una de las formas de comunicación humana, para esto, es necesario aclararnos primeramente algunos conceptos en torno al papel que juegan las imágenes estéticas en el mercado capitalista, el cual reduce a la labor creadora del trabajador, obrero –artista, considerando el arte una mera mercancía. En ese "juego", mucho de los creadores de arte producen su obra bajo los cánones y criterios de la demanda del estado capitalista, y no de la demanda de la necesidad del consumo del deleite de la obra estética creadora por los grandes sectores populares productivos laborales (del proletariado). Sino éste se reduce al consumo en los círculos pequeños de las élites, la pregunta es: ¿cómo se considera la obra de arte producida por manos del pueblo de obreros, campesinos, mujeres y hombres, y en especial el arte de las poblaciones indígenas? Para esto, la producción del arte de los pueblos originarios, si se le reconoce como tal, en una manifestación estética de los que el mercado capitalista denomina "artesanías o artesanales". Dichas manifestaciones, gozan del valor simbólico iconográfico de ser elaborado por "indios", y cuando esto sucede, por lo general es totalmente anónimo. Ante éste atropello del derecho legítimo de su autoría intelectual individual colectivo, el arte elaborado por las manos del intelecto indígena, se convierte nada más en pieza vendible; desde el punto de vista mercantilista, en una cosa "bonita", "decorativa". Más que considerada en una expresión estética legitima creadora.

El truco del capitalismo frente a la autoría intelectual, es que vale más la firma del autor que la obra por su contenido y forma en sí. En ese sentido, si el autor goza de prestigio, aumenta la demanda del valor de uso y valor de compra de cada obra (lo cual juega como sinónimo de símbolo de poder adquisitivo) "es en el verdadero valor" que encierra la obra en sí, quizás por su forma y no por su contenido. Por tanto, analicemos, como el capitalismo neoliberal, desvalora una producción intelectual, una pieza u obra de arte cuando se le considera falsa, y no legítima adjudicada anteriormente a un determinado, autor de prestigio, famoso. "Es precisamente, "la firma la que vale" y no en sí la obra producida estéticamente bajo los cánones occidentales elaborados por un creador.

Pero volviendo a nuestro análisis de contenido de la obra de arte producido o parido por los pueblos originarios. En el caso de ser llamado: "arte indígena", o "las artes de los pueblos primitivos", en antropología, se hacen valoraciones como el arte de numerosos pueblos llamados "primitivos" es considerado despectivamente "primitivistas", pero bajo un enfoque peyorativo de ser considerado una producción exótica, poco común en estos laredos. No cabe duda que el arte producido por los pueblos originarios son el resultado de un largo proceso cultural muy propio, aunque en muchos casos sea el resultado sincrético, en donde juega un sistema

complejo simbólico sígnico, entre un significante y un significado estético ideológico, y que contenga un alto valor artístico cultural; no obstante, posee en sus entrañas, implícitamente, un alto contenido ritual, simbólico. El arte de los pueblos originarios es a igual tan valioso como otra manifestación universal de las culturas del globo en el cual cohabitamos, producido por las manos originarias de los pueblos que lo paren, y no bajo conceptos de los cánones occidentales. En sí, es un arte que cumple con los procesos de comunicación humana, dentro de la comunicación estética del arte en general, por tanto, es un arte creador dentro de un proceso decodificador del pensamiento de los pueblos originarios, y en realidad se convierte en auténticos signos artísticos.

Así, cada pieza producida por los pueblos originarios debe de elevarse por parte de los sofistas e intelectuales burgueses y de sus lacayos servidores pseudo burgueses, quienes niegan a la producción estética de los pueblos originarios la categoría de arte. No cabe duda, que lo importante para el mercado mundial globalizado es el arte occidentalizado, que produce dividendos. Tanto, en otros continentes como China, Oceanía, África, o en cualquier parte del mundo el arte de los pueblos originarios se transforma en manifestaciones de la conciencia social. Y como una de las formas de conciencia social, el arte es el reflejo o el producto de las sociedades que lo producen. Cada manifestación estética encierra un valor estético simbólico creador histórico cultural de la sociedad que lo produce.

En El Salvador, el registro histórico de las iconografías antiguas ha estado sumergida en la total obscuridad,, no sabemos mucho de lo ocurrido en términos de las autorías labores artísticas de los periodos ancestrales, para lo cual tenemos numerosos ejemplos en el anonimato, tales como el arte representado plasmado y aparecido sobre las rocas, uno de éstos son los petrograbados del cual no podemos interpretarlos ligeramente con ojos occidentales del siglo XXI, igualmente, las numerosas iconografías sobre las piezas prehispánicas como son las cerámicas monocromas y policromas, tanto, vasijas, piezas escultóricas en arcillas con formas zoomórficas, antropomórficas, fitomórficas entre muchas otras, que narran o representan escenas de la vida cotidiana, así como de guerreros, de tomas de poder o simplemente formas decorativas geométricas que aluden a las mágicas formas representadas en los panteones mesoamericanos, serpientes, jaguares, ranas o sapos, lagartijas u otros reptiles; aves como los “cuauces”(gavilanes), águilas; tecolotes, auroras (búhos); y en piedras, numerosas estelas, relieves en estucos, construcciones piramidales, y diseños o escrituraciones, ilustraciones sobre papel de higueras de los ya escasos códices sobre papel de amate como son los tonallamatl, tonalpohualli, tzolkin, Chol Q’ij. Estas últimas producciones etnocientíficas, científico artísticas intelectuales fueron presas de las hambrientas hogueras del conquistador, sujetas igualmente, con mayor facilidad al deterioro ambiental biodegradable, y por tanto, a las quemas despiadadas en las llamas del conquistador bestial inquisidor clerical.

Desde los periodos formativo, pasando por el clásico y de éste, al posclásico mesoamericano, el arte prehispánico se ejecutó con maestría sobre múltiples superficies planas, en paredes de las estructuras de muros de talud tableros, pirámides y otras muchas edificaciones; así vemos como se elaboraban esculturas en piedra, estuco, barro o arcilla, jade, pirita, andesita, entre otros muchos materiales duros y blandos modelables, tanto en hueso, madera y demás materiales alternativos.

Pero, que sucedió con las manifestaciones artísticas en la Colonia centroamericana. Recientemente visité Antigua Guatemala, para constatar la producción artística de este periodo, y en especial, la incidencia que tuvo la mano de obra artística indígena en dicho periodo colonial, orientando a un grupo de un centenar de estudiantes en la carrera de la licenciatura en artes plásticas de nuestra Alma Máter, Universidad de El Salvador, todos estudiantes de la Escuela de Artes, de la asignaturas de Historia del Arte IV y Antropología Cultural. Pudimos constatar en Antigua Guatemala, hasta la fecha se le niega al indígena tener acceso a dicho lugar, sobre todo a colocar y vender sus productos elaborados estéticamente en las calles de Antigua, por lo tanto, pudimos constatar que sigue siendo una CIUDAD PARA LOS BLANCOS, no cabe duda, que al indio se le utiliza solamente para la promoción estamparía visual de la captación mercantil y la industria capitalista turística. Al indígena se le sigue negando su papel de productor de una prodigiosa estética que alimenta el espíritu de los pueblos originarios. ´Para el indígena, poner un pie en el suelo de algunas ciudades modelos coloniales es un reto a lo no compartido, o alcanzable en el prototipo de considerársele heredero legitimo de dichos espacios físicos que le son negados, y que ancestralmente le pertenece; legítimamente, es un suelo que le pertenece ancestralmente.

En el arte colonial la mano del artista indígena plasmó con sus atributos estéticos e intelectuales, un sello de identidad que marca la diferencia a lo considerado netamente europeo colonial; logrando así, un arte exquisito, que lo podemos apreciar en las numerosas construcciones de iglesias coloniales en Centroamérica, de igual manera en su cerámica y demás expresiones de la plástica de dicho periodo. Especialmente, en El Salvador en las iglesias de pueblos emblemáticos tales como: Izalco, Panchimalco, Santo Domingo de Guzmán, iglesia del Pilar en San Vicente y muchas otras más que se nos escapan del listado, que forman parte de nuestro patrimonio histórico cultural, arquitectónico, arqueológico e histórico salvadoreño, todas estas edificaciones son muestras de la presencia e incidencia de la mano de obra indígena. Tanto en la imaginería escultórica, placas de gratitud y otras prácticas rituales, sustituyeron al antiguo códice profético, en las numerosa imágenes plasmadas en yesería, en pinturas al fresco, óleos, y numerosas poesías hechas oraciones que mágicamente escondieron o disfrazaron hábilmente hechas en metáforas, a las antiguas deidades para continuidad de su ritualidad, donde las antiguas formas espirituales y antiguos iconos prehispánicos ancestrales fueron cambiados o sustituidos por las nuevas deidades cristianas. En la colonia, el arte hecho por indígenas son precisamente anónimos, y el anonimato fue una constante primordial que los blancos le negaron al indio; tanto, en la calidad de ser considerados artistas.

El artista mesoamericano llamado tlacuilo, indígena que hábilmente transmutó, disfrazando metafóricamente a estas imágenes, así vemos como antiguas deidades, se convirtieron en los santos de la devoción del pueblo, ejemplo lo vemos en el icono de la Tonanzin, la cual se transformó en la Guadalupana; muchas vírgenes son en realidad las equivalentes a Ixchel, Itzaná, Mesti, sihuacoatl, sihuaticutli, Ixcoatl, entre otras para mencionar algunas de las múltiples o numerosas deidades que existían en el pensamiento indígena en Mesoamérica; igualmente, muchos de las imágenes de los santos católicos subyacen como contrapartes del concepto de vida. Muerte, dualidad que comparte una serie de simbologías, tales como machimón, o el San Simón, son un ejemplo.

El etnocentrismo cultural en contra de la producción artística indígena solamente es un atractivo cosmético de las empresas turísticas con fines económicos mercantilista, donde se hunde la dig-

nidad productiva del arte de los pueblos originarios a la miseria económica. Lo exótico y lo vendible, lo cual produce jugosas ganancias a las clases mercantilistas dominantes y no al indio, en todo caso, son formas de concepciones del manejo caprichoso de las marejadas, a una serie de valoraciones antojadizos del comerciante capitalista. En términos generales. El arte producido en las entrañas del pueblo que denuncia, señala el pisoteo al cual es víctima, son negadas a la categoría de arte. Las grandes mayorías de las fuerzas productivas artísticas llamadas el proletariado, en la producción estética son las que le producen capital financiero a las elites capitalistas, éstas son consideradas por los estetas burgueses, simplemente calificadas de artesanías en muchos casos, y no en un arte. No cabe duda que esto, es una negación al alto nivel estético desarrollado espiritualmente, que desde los ancestros el arte estuvo ligado a la intención ideológica de transmitir significados de dominio sobre el otro. En las numerosas imágenes que hasta hoy en día se produce por las manos de los pueblos testimonios, encontramos muchas de estas aseveraciones, en torno al papel que juega el indígena como productor de imágenes estéticas.

Hoy a casi 520 años, del último baqtún de la cuenta larga calendárica del haab, esperamos se cierre el gran ciclo de la obscuridad y resurja el Sexto Sol, equivalente al gran ciclo de la luz del primer baqtún en la nueva cuenta larga. Desde la producción muralística artística en Bonampak, hasta los murales de los mexicanos tales como Guadalupe Posada, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, o el gran pintor indígena ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, o la ya transmutada a la vida inmortal, la intérprete y cantante poeta Mercedes Sosa, que con su dulce canto de gorrión y vuelo pausado del cóndor viajó al mundo del Mictlan, hoy todos ellos forman parte de un hito en la América Milenaria y solamente, los tenemos presentes desde el plano espiritual, entre otros, encontramos algunos artistas pintores dedicados a plasmar las entrañas de lo que es ser originario, bajo las temáticas relacionadas a los pueblos originarios no escapamos a las referencias artísticas en El Salvador, del antiguo Cuscatán, la tierra de Quezalcoatitan, tenemos algunos de éstos ejemplos como fueron el gran nahual blanco Salarrué, José Mejía Vides, o a nuestro recordado hermano “tamastiani” (maestro) de la plástica salvadoreña, del pincel de Camilo Minero, guerrero de las luchas populares por alcanzar mejores niveles de vida, todos ellos son guerreros jaguares del arte plástico pictórico, todos aquellos quienes fomentaron la reivindicación de los pueblos indígenas después de las masacres contra la insurrección popular desatadas en 1932 a manos de la sanguinaria dictadura militar de Maximiliano Hernández Martínez, a dicho periodo se le denominó más tarde como la dictadura del martinato.

Contemporáneamente, el arte va alcanzado un reconocimiento de lo identitario, de lo colectivo, de lo ejemplar en la producción estética originaria de la población actual salvadoreña. Ésta subyace, intrínsecamente, en las venas de todos nosotros, con un fuerte componente genético cultural indígena, hoy en día forma parte de lo cotidiano, Así, como el invasor colonialista español, el cual niega la tolerancia de aceptar a la otredad cultural, a igual.

Otro elemento sociocultural que debemos de interpretar en su justo momento, es precisamente, la existencia de la presencia negra en El Salvador, la cual no se queda atrás. Prueba de ello lo encontramos en los lienzos o códices de la conquista como es el Lienzo de Tlaxcala, y en otros, en donde la presencia del negro, por primera vez es interpretada en América aparece como temática principal en las manos de los tlacuilos, artistas completos prehispánicos. Desde ese punto de vista el arte es una narración etnohistórica, la cual testimonia los sucesos de la con-

quista vista desde los ojos del indígena, tanto en lo vivencial como lo testimonial de los sucesos acaecidos en nuestras tierras, a igual que en todo el resto de América, que marcó con la llegada de los invasores europeos un cambio de visión en torno a la vida, estos códices son testimonio históricos vistos desde los ojos de los indígenas.

Desde este punto de vista; nuestra misión, debe de ser considerada en releer lo producido estéticamente por las manos de los y las artistas indígenas del gran bagaje intelectual heredado por lo filósofos, etnocientificos y etnoartistas indígenas.

En todo caso, la categoría de "arte" es un canon bajo la simbología ideológica del ejercicio del poder occidental; no se trata de reclamar lo justo o injusto; o solamente de decir, que la producción artesanal de las artes populares, tanto en el folclor u otro término utilizado se le denomine "arte" ya que el término es apropiado desde el punto de vista etnocéntrico de las culturas occidentales, pero lo importante es a mi juicio que se eleve y se le reconozca la categoría de la producción estética de los pueblos originarios con el valor estético creativo, ideológico, político, cultural espiritual y sobretodo histórico de la iconografía producida por la mano de obra originaria. Si bien es cierto que de acuerdo a los cánones de occidente mucha de la producción estética no alcance "la calidad" o cumpla desde el nivel de llamarle arte a lo producido por la población indígena; más que eso, debe de tomarse en cuenta que la balanza no es justa, no podemos comparar con ojos de inquisición medieval neocolonialista, sí o no cumple con los cánones clásicos, desde el punto de vista de los parámetros del figurativismo del arte greco latino occidental del arte moderno, estos criterios son para el mundo estético occidental, debe de respetarse la autenticidad de lo producido con la belleza estética de los cánones de los pueblos originarios donde no caben las interpretaciones etnocentrista y eurocéntricas occidentales de calificarlas como no arte.

No se trata de cómo debe llamárseles bajo un calificativo respectivo, solamente reclamamos que corresponda a sus propios cánones de los pueblos originarios y no a los occidentales, pero entonces, ¿cómo debe de llamarles realmente?, más que simple semántica del arte debe de respetarse el valor histórico cultural y estético que encierra cada obra artística de nuestros pueblos originarios en procesos de liberación; entonces, ¿cómo debemos los creadores y trabajadores u obreros del arte y la cultura acogernos y corresponder bajo qué o cual Canon regirnos?, antes que preocuparnos de esto, debemos de considerar que el arte es considerado ideología en imágenes, y por tanto, un reflejo de la realidad social, donde el arte ha sido un arma ideológica de sometimiento, representado antiguamente en estelas y otras formas de escrituración artística, que formaban parte de los poderes hegemónicos de las castas gobernantes. En la colonia se representaba al Dios español con barba, blanco, de ojos azules, bajo la sombra de una deidad superior, que aplastaba a los antiguos ritos ancestrales mesoamericanos, por tanto debemos de considerar un reflejo de la conquista el trauma de la inferioridad de ser llamado indio,; por tanto debemos de superar este trauma de la conquista, en donde lo aplastado es sinónimo de menosprecio, de inferioridad al sometido.

Por tanto, el arte occidental refleja y comunica los procesos de dominación colonialista. Pero dialécticamente, el artista comprometido con su clase social, reivindica con su obra artística, concientiza y libera del yugo colonialista y neocolonialista, tomando a diario un fomento a las grandes capas populares del fomento de la conciencia social espirit para el caso, se debe y se

compromete a participar de los procesos de liberación con su producción u obra artística dedicada a los pueblos indígenas, negros y populares a soltarse de los nuevos yugos neocolonialistas.

Y como lo dijeron nuestros ancestros en los numerosos poemas:

“Cortaron nuestras ramas, quemaron nuestro tronco; pero no pudieron arrancar nuestras raíces”

Pop Wuj

Actividad 1
Respondemos las siguientes preguntas:

¿Cómo fortalecemos él arte latinoamericano? Describimos las bases y conceptos que deberíamos tener presente en esta idea.

¿Por qué es importante tener nuestra propia identidad cultural?

¿Cuál sería el impacto en la escuela y la comunidad al desarrollar y concientizar la práctica de las artes originarias?

Lectura obligatoria del Área:

Dussel, Enrique "Filosofía de la Cultura y la Liberación". UACM. México, 2006

II. Actividades de Formación Comunitaria

Lectura obligatoria Común:

"Por una pedagogía de la pregunta". Paulo Freire y Antonio Faudez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013

Esta lectura es común a todas las Áreas de Saberes y conocimientos y ambos niveles del SEP; al interior de las CPTEs se desarrollarán debates y discusiones de este texto a lo largo del Segundo Momento.

Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTE para dialogar sobre el texto propuesto, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes. Como resultado de esta actividad se deberá presentar el siguiente informe:

- Como resultado de las actividades presentaremos un ensayo sobre la labor educativa cotidiana a partir de la lectura "obligatoria" común a todas las Áreas de Saberes y conocimientos, cuya extensión no exceda las 3 páginas tamaño carta, letra Tahoma 10, interlineado 1,15 y márgenes 2,5 superior e inferior y 3 cm izquierda y derecha.

III. Actividades de Concreción Educativa

La presente actividad tiene como fin fortalecer los lazos del trabajo comunitario de las CPTEs estableciendo espacios de diálogo y debate para implementar el MESCP en las Unidades

Educativas. Es de vital importancia que el trabajo desarrollado al interior de cada CPTE posibilite, a través del diálogo, la coordinación para la concreción de los procesos educativos en el marco del MESCP. A la vez es imprescindible que se generen espacios de apoyo y complementación en el desarrollo del trabajo de maestras y maestros para articular las Áreas de saberes y conocimientos a partir del PSP en la práctica educativa; esto quiere decir que los contenidos nuevos que resultaren del análisis desarrollado con esta Unidad de Formación deben ser llevados a la práctica pedagógica a través de la coordinación de actividades con maestras y maestros de la CPTE.

En ese sentido la concreción educativa es el lugar donde se realiza la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos a partir del desarrollo de propuestas de trabajo común, que definan las CPTE, para lograr los objetivos del PSP.

Trabajo en CPTEs para coordinar cómo articular entre distintas áreas acciones de la concreción educativa a partir del desarrollo de propuestas de trabajo comunes para lograr los objetivos del PSP.

Actividades de las CPTEs

Se sugiere iniciar la actividad tomando en cuenta las siguientes preguntas que deberán ser respondidas por las y los maestros en las CPTE.

¿Qué contenidos vamos a abordar en nuestra práctica educativa? Las y los maestros, integrantes de la CPTE, exponen los Contenidos que trabajarán durante el primer bimestre de la gestión 2014.

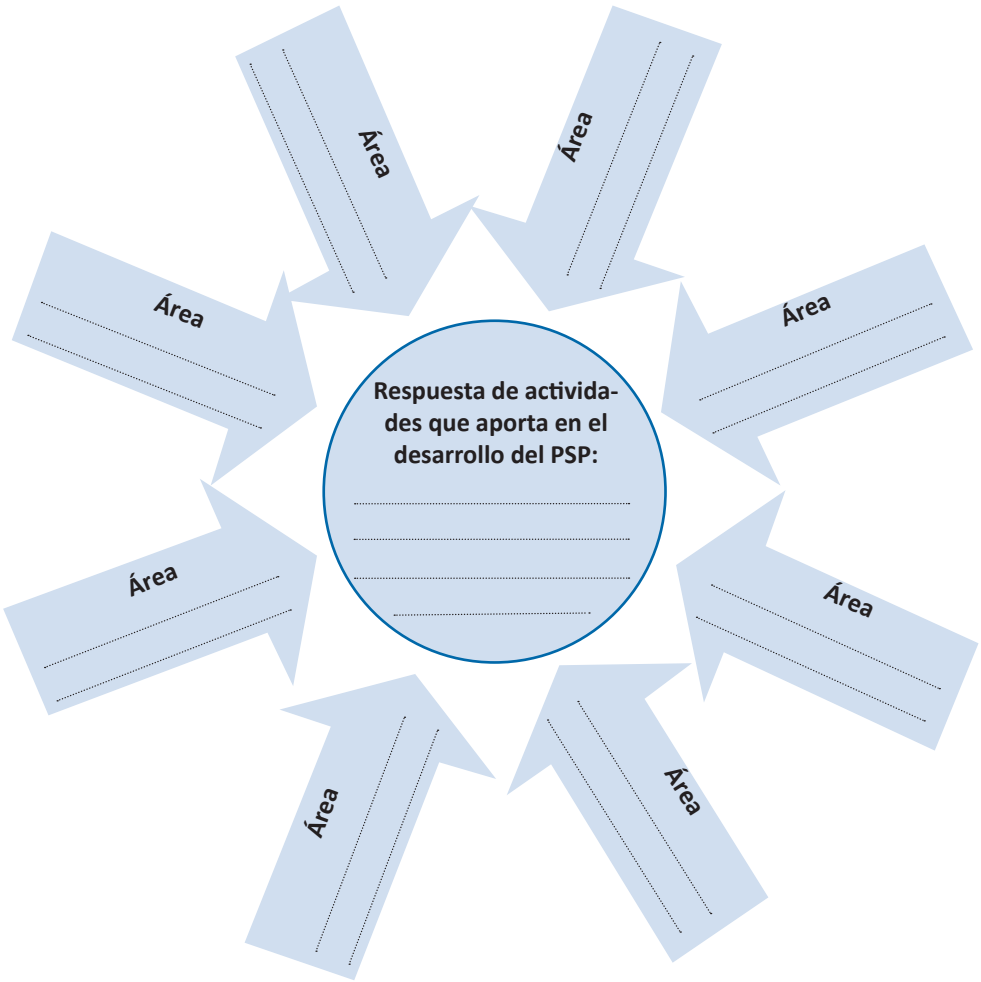
¿De qué manera los contenidos que vamos a desarrollar pueden aportar a la implementación del PSP en nuestra Unidad Educativa? (Se debe tomar en cuenta el PSP que actualmente se está desarrollando)

¿Qué Estrategias Metodológicas proponemos para desarrollar los contenidos de nuestras Áreas? En función de los Contenidos y el PSP propuesto, planteamos actividades que posibiliten su concreción en un Proceso Educativo.

A partir de las respuestas, y de manera coordinada entre maestras y maestros, identificamos posibles actividades comunes que posibiliten la articulación de las diferentes Campos de Saberes y Conocimientos. En el gráfico siguiente anotamos:

- En el círculo anotamos la actividad propuesta que aporten en el desarrollo del PSP.

- En las flechas anotamos qué elementos de cada Área de Saberes y Conocimientos serán desarrollados en actividad propuesta.



A partir del ejercicio desarrollado realizamos el ajuste de nuestra planificación. Para lo señalado, ayudaría el cuadro siguiente:

Área de saberes y conocimientos								
Contenidos articulados de los planes y programas								

Actividades de Concreción del Área

De la misma forma este es el momento de llevar a la práctica pedagógica todo lo que hemos comprendido desde las experiencias desarrolladas y la teoría que nos propone la Unidad de Formación, así con las y los estudiantes trabajaremos de manera concreta lo que se pretende con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para esto realizaremos las siguientes actividades en relación a todo lo avanzado:

- Desarrollo del Plan de Clase en la Unidad Educativa en la que presta servicios.
- Registro de la experiencia la una clase realizada.

TEMA 1

Realizamos un análisis reflexivo del eurocentrismo, hegemónico y de influencia en la historia del arte, que minimiza las producciones originarias desvinculándolas del criterio de arte.

Elaboramos un ensayo corto describiendo las bases o criterios referentes para construir la historia del arte plástico visual del Estado Plurinacional de Bolivia.

De nuestro contexto de trabajo y comunidad recuperamos los signos que perviven de la semiótica cosmocéntrica.

TEMA 2

Desde nuestro aprendizaje formativo de maestra o maestro de Artes Plásticas y Visuales, analizamos e identificamos la ideología y filosofía subyacente en la historia del arte universal.

¿Habrá otra historia de las artes plásticas?... Rescatamos la historia del arte plástico local de nuestro contexto de trabajo y la influencia ideológica plasmada en su producción artística.

Categorizamos el trabajo realizado en la comunidad o nuestro contexto de trabajo por los tiempos en que se elabora, Por ej. Cuando se elabora los trabajos ceremoniales, festivos o del agro.

TEMA 3

Comparamos los criterios de valoración eurocéntricos con los criterios estéticos de las culturas de AbyaYala.

Criterios de valoración eurocéntricos	Criterios estéticos de las culturas de Abya Yala

Establecemos un criterio de valoración estético característico de las culturas del Abya Yala.

Entrevistamos o leemos a críticos del arte actual y analizamos el pensamiento que maneja para emitir sus criterios de valoración estética.

MOMENTO 3

Sesión Presencial de Socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos el producto de la Unidad de Formación Nº 12.

Producto de la Unidad de Formación

a) La compilación de los ensayos breves, elaborados por cada maestra o maestro, sobre la labor educativa cotidiana a partir de la lectura de Paulo Freire “Por una Pedagogía de la Pregunta” (máximo tres páginas)
b) Registro de Procesos Educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.
c) Registro de Procesos Educativos desarrollados en la Formación Comunitaria en el MESCP (Maestras y maestros que no se encuentran en servicio activo).



"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"

