

Arte, Educación y Postmodernidad

Anna Mauri Luján

Resumen

Los procedimientos visuales y plásticos no son meros instrumentos inocuos que se adaptan a cualquier objetivo, sino que se desarrollan precisamente a partir de una necesidad, proveniente a su vez de una teoría estética previa. Cada época genera sus técnicas y procedimientos, adaptados para construir sus propios imaginarios o «proyectos de espiritualidad». ¿Qué es lo específico que el postmodernismo, como proyecto espiritual de la Postmodernidad, ha aportado a las artes plásticas, y cómo ha influido esta relación en el arte occidental y en la educación artística?

Palabras Clave: Educación artística, postmodernismo, collage, abstracción, ready-made, medios de comunicación.

Art, Education and Postmodernity

Abstract

Visual and artistic strategies are not procedures without context. They are developed from a social necessity in relationship with an aesthetic theory. Each historical period promote its crafts and procedures adapted to its own imaginary or «spiritual projects». In this article we try to answer how these relationships have been produced in the Posmodernism, as spiritual project of the Postmodernity, and how it is affecting Visual Arts and Art Education.

Key words: Art Education, Postmodernism, Collage, Abstraction, Ready-made and Media.

Cada época debe inventar el proyecto de «espiritualidad» para sí misma. (Espiritualidad = planes, terminologías, propuestas de comportamiento encaminadas tanto a resolver las dolorosas contradicciones estructurales inherentes a la situación humana como a la consumación de la conciencia humana, a la trascendencia.) En la época moderna, una de las metáforas más trajinadas para el proyecto espiritual es el «arte» (Sontag, 1967: 11)

La necesidad de una revisión del fundamento moderno del curriculum de Educación Visual y Plástica

El intento de definir qué es el arte —en el ámbito de lo visual— es un acto retórico que sigue siendo fructífero como generador de debates en las primeras sesiones de una clase de educación artística, pero que por el momento ha perdido su *glamour* en el debate público especializado, tras el abuso que se hizo de él en los años 70. Para la mayoría de aquéllos que han hecho del arte su oficio, no hay definición más útil que la que Machado dio de la poesía: «es algo que hacen los poetas». Para éstos, otra opción no tendría razón de ser, como si los niños se preguntaran sobre el intrínseco sentido de jugar. Es a través de la definición y ejecución de cada juego que ellos van acumulando ideas sobre lo que supone este acto. A mi modo de ver, en este final de siglo, la comunidad artística utiliza la misma lógica de exclusión cuando se refiere al acto artístico, interpretándolo como un espacio-tiempo en el cual desarrollar una voluntad propia que, aunque moldeada por la época, puede conducir a procesos y resultados muy diversos.

Desde el Romanticismo, este acto se ha desplazado a un supuesto margen ético y estético respecto al centro social en el que se inserta el artista, pero paradójicamente, es en este centro donde se ubican las instituciones que lo acogen, otorgándole el estatus de arte y haciéndolo público: el museo, las galerías de arte,... así como la escuela obligatoria, que constituye, para la mayoría, su primer contacto con el arte.

Durante las horas escolares dedicadas a la educación visual y plástica —aunque escasas—, este acto marginal se convierte en central, lo desintegrador en integrado. Y como en todo desplazamiento de contexto, se producen cambios de sentido. La escuela preserva la idea romántica de cultivar la propia voluntad, aunque haciendo primar una actitud constructiva e integradora sobre una actitud que pudiera ser más crítica. Celebra el derecho y el deber de la propia expresión personal, pero no cultiva del mismo modo la capacidad de interpretación, sin la cual la primera no tiene sentido. La expresión siempre es una respuesta, que no puede ser completa sin una buena pregunta: ésta es la interpretación. La reivindicación de la expresión personal es la

respuesta romántica a la academia neoclásica y no debe ser desplazada sin matices a la actualidad, donde las preguntas y las necesidades son otras.

Por otro lado, la actual reforma educativa –llevada por un deseo de modernización– ha tomado una iniciativa sin precedentes integrando a la educación visual y plástica un ámbito con el que nunca había estado relacionada: la imagen en los actuales medios de comunicación de masas. Esta inclusión no parece haber sido traumática, puesto que, desde los textos oficiales de la Reforma, se ha abordado desde la misma perspectiva metodológica que el estudio de las manifestaciones artísticas, a saber, un modelo inspirado en la iconología panofskiana, insistiendo especialmente en los niveles de comprensión pre-iconográfico e iconográfico, o dicho de otro modo, en el aspecto morfo-sintáctico, desde el cual se generan la mayoría de las actividades desplegadas en las aulas.

Esta actitud se explica desde la constatación de que la escuela actual se enmarca en la cultura moderna¹, y utiliza, por tanto, sus herramientas pedagógicas que, en el caso de las artes plásticas, provienen en bloque de la escuela Bauhaus. En ésta, la pedagogía del arte y el diseño modernos se centró, efectivamente, en el aspecto morfo-sintáctico, partiendo de los estudios de la Gestalt, puesto que la premisa estética estaba bastante clara: el arte del siglo XX, presidido por la industrialización, había de crear un nuevo imaginario que conjugara razón y espiritualidad, y éste había de surgir de la abstracción. Tenían una pregunta y tenían una respuesta.

Desde el presente postmoderno, esta premisa estética ha perdido vigencia, pero el instrumental que se ideó para ella, aunque ha sido muy fértil desde el punto de vista pedagógico, aparece ahora como insuficiente. Se hace necesario revisar esta metodología, incorporando recursos que permitan atender el tercer nivel de comprensión que planteaba Panofsky: la *iconología* propiamente dicha, caracterizada por la interpretación de las propuestas estéticas desde la que se ha generado una manifestación artística determinada. Estas no constituyen hoy una constante, sino una variable a resolver, y no fácilmente desde nuestro presente cultural, sembrado de innumerables comunidades con una estética propia, cuya interpretación es potenciada precisamente por una sociedad de consumo que, en su afán por llegar a todas ellas, ha generado modos de encarnar esas distintas cosmologías estéticas.

Respecto a la inclusión en el área de este ámbito de estudio –la imagen generada por los nuevos medios de comunicación– queda patente la necesidad de una práctica interpretativa que dé cuenta, entre otras, de las relaciones de éste con el ámbito artístico, vehiculando una mirada cruzada sobre ambos que nos permita vislumbrar la simbiosis en la que conviven.

Con el ánimo de colaborar en la revisión de aquella metodología propia de la modernidad, me propongo aportar, desde la perspectiva de la postmodernidad, una interpreta-

ción ético-estética de las técnicas o procedimientos generados por las artes visuales en el siglo XX y su relación con los nuevos medios de comunicación, a partir de su contextualización histórica. La elección de este punto de vista se basa en la convicción de que *los procedimientos visuales y plásticos no son meros instrumentos inocuos que se adaptan a cualquier objetivo, sino que se desarrollan precisamente a partir de una necesidad, proveniente a su vez de una teoría estética previa. Cada época genera sus técnicas y procedimientos, adaptados para construir sus propios imaginarios o «proyectos de espiritualidad»*. Esta interpretación puede ser útil tanto para la docencia de la Educación Visual y Plástica como para la de la Historia del Arte, pues sigue considerando el análisis morfo-sintáctico, pero no como fin, sino como medio a través del cual acceder a la propuesta estética en la que se enmarca una configuración visual artística o comunicacional.

El arte como fenómeno, lenguaje e instrumento de dirección espiritual

Como ya hemos empezado a ver, en un proyecto educativo no podemos conformarnos simplemente con una definición fenomenológica de arte —«algo que hacen los artistas»—, aunque estructuremos ese «algo» a partir de unos contenidos y unos objetivos de aprendizaje. Veamos en primer lugar la propuesta oficial actual. El objetivo del área de Educación Visual y Plástica en Primaria, tal y como se destila del diseño curricular, es iniciar a los niños y niñas en los lenguajes específicos relacionados con la visión². Estos han de permitir al niño desarrolla tanto la integración del triángulo «cerebro –ojo– mano», lo que anteriormente cubrían las llamadas «manualidades», como al mismo tiempo y sin poder separarse del triángulo anterior:

(...) la capacidad de reelaboración, la fluidez de ideas, la flexibilidad, la pluralidad de respuestas, la síntesis creativa, el ingenio y las actitudes vinculadas al potencial creador, como son: la actitud reflexiva y abierta³.

En efecto, «lo visual» se configura a través de diversos lenguajes —estático / secuencial, bidimensional / tridimensional, acromático / cromático...—, a la interpretación y producción de los cuales se accede a través de un proceso de aprendizaje, pero ¿a esto se reduce la educación artística? Propongo, como complemento, utilizar una idea del muralista Mario Sironi (Manifiesto de la pintura mural, 1933), para quien el arte es «*un instrumento perfecto de dirección espiritual*» (De hecho, así es como la geometría se convirtió en piedra de toque de las grandes religiones, inspirando las formas con las que éstas reflejaban su visión de la vida).

La acepción más popular del término «espíritu» se relaciona con uno u otro credo religioso instituido, pero no tiene por que ser así; podemos entenderla como parte de la condición humana, como su innato sentido de trascendencia, aunque siempre en relación con un determinado contexto histórico. El término «espíritu» deriva del latino *spirare*, que significa soplar, respirar. Otra de sus acepciones más comunes lo relaciona con el vino. Su espíritu, su esencia, es el alcohol, lo que vuela de él y nos hace volar. De la misma forma, cuando el lenguaje visual tiene *espíritu*, algo que se desprende de él y nos hace desprendernos un poco de nosotros mismos, podemos entonces hablar de arte. Esto significa que englobamos bajo este término muchísimas manifestaciones posibles: todas aquéllas en las que se produzca esta experiencia visual y espiritual al mismo tiempo.

El arte: Autonomía y Modernidad

Pero, ¿de qué arte estamos hablando, de qué proyecto de espiritualidad? Cuando Sontag (1967:12) afirma que *el período moderno del arte comienza en el momento en que nace el «arte»*, con este juego de palabras se está refiriendo al nacimiento de una nueva acepción, para un término ya existente, en el seno de una nueva circunstancia histórica. El proceso de gestación de esta nueva acepción occidental del término «arte», que todavía hoy es vigente en la escuela actual, no es por casualidad paralelo a la progresiva independencia del hombre respecto a su Dios: en manos de Alberti, considerado el autor de la primera teoría moderna del arte, el antropocentrismo renacentista convierte a éste en la actividad humana que más rivaliza con la creación divina, tomando como categoría principal el concepto de *belleza*. Este proceso se consuma en el siglo XVIII, al convertirse ésta en un concepto suficientemente abstracto como para albergar al mismo tiempo a la arquitectura, la poesía, la retórica, la pintura, la escultura, la música y la danza. Blondel (1765:169) fue quien afirmó que todas esas artes, en virtud de su armonía, representaban una fuente de placer para nosotros por medio de su belleza, siendo ésta la que las unificaba. Pero no es hasta 1747 cuando Batteaux las denominó «bellas» artes. Hacia el siglo XIX, había cambiado definitivamente el significado de la expresión «arte», monopolizado por un ámbito de acción muy específico:

(...) se restringió su ámbito y ahora incluía sólo las bellas artes, dejando fuera las artesanías y las ciencias. Puede decirse que sólo se conservó el término, y que surgió un nuevo concepto de arte. Una vez ocurrido eso, el nombre de «bellas artes» fue

aceptado por un grupo de artes aún más restringido, las artes visuales, las mismas que antes habían sido denominadas «artes del diseño». (Tatarkiewicz, 1975:49)

Pero ¿cuál es el sentido profundo de esta nueva acepción? La exposición hecha hasta ahora es incompleta si no recordamos el giro conceptual que le dio Kant en su «Crítica del Juicio», al centrarse no ya en el objeto de arte o en el acto creativo, sino en la *experiencia estética*, entendida como un *espacio autónomo* respecto a la ética y el conocimiento, en el que desarrollar el «libre juego de las facultades». Así es como nació el arte moderno, como autónomo, como un ámbito propio en el que, más que la belleza, el objeto de estudio era la experiencia estética (lo cual daba pie a generar otras categorías como la de lo sublime). Schiller fue el primero en considerar las posibilidades curativo –pedagógicas de este planteamiento, que convierte la experiencia estética en la única solución con la que cuenta el ser humano de la modernidad para volver a sentirse entero, tras la escisión que sufre su naturaleza al forzarse a eclipsar sus sentimientos bajo su razón. Es a este deseo de totalidad y comunión con una naturaleza convertida en extraña, encarnado por el Romanticismo, a lo que podríamos llamar espiritualidad de la mujer y el hombre modernos. Y es en este contexto que podemos entender la cita de Sontag que encabeza este escrito: «en la época moderna, una de las metáforas más trajinadas para el proyecto espiritual es el ‘arte’».

Al mismo tiempo que el individuo burgués, cómplice de la Revolución Francesa y devoto del progreso, se distancia más y más de su religión y de su lazo con la naturaleza, va creando estrategias para poder volver a sentirse entero: éstas son las que constituyen la experiencia estética. Pero paradójicamente, a la vez, el arte ha de mantenerse separado de la razón –«la racionalidad de los fines», en palabras de Habermas (Burger, 1976)– para que el proceso, todavía incipiente, de la Revolución Industrial no se vea alterado sino al contrario, renovado por la energía «irracional» derivada de esa experiencia estética. De ahí también la paradoja en la escuela: un niño y una niña pueden y deben ser creativos, pero sólo en las clases de educación artística.

De la autonomía del arte (moderno) a la abstracción

Este estadio de autonomía⁴ del arte moderno burgués, que Kant define e inaugura, encuentra su punto más álgido en la corriente esteticista de finales del siglo XIX. Pero es en el primer cuarto del siglo XX cuando da su fruto más maduro, germinado desde el interés romántico por el color, la investigación impresionista y la sistematización del lenguaje pictórico por parte de Seurat. Es la *abstracción*, o lo que es lo

mismo, *la conciencia que toma el arte occidental de ser lenguaje*, un lenguaje que permite ese «libre juego de facultades» propugnado por Kant y aplicado a la educación artística a partir de la interpretación de Schiller. El mismo Kandinsky, considerado protocolariamente el padre de la abstracción, se interesó por las manifestaciones artísticas infantiles, al ver en ellas la esencia de la abstracción que él acababa de formular. La abstracción no era un estadio primitivo de la manifestación artística, sino al contrario, el más evolucionado. Volver a la abstracción era, para Kandinsky, volver a los orígenes, recordar la libertad de expresión del ser humano, más allá del constreñimiento que la mimesis había impuesto al imaginario de Occidente.

Pero no hemos de olvidar que todos los proyectos tienen un contexto en el cual se enmarcan: lo que Kandinsky juzgaba como el culmen del arte occidental no era más que una solución eficaz para liberarse de la representación ilusionista ideada por una sociedad que ya nada tenía que ver con la suya. La legitimación teórica la había dado Worringer en 1908: la abstracción es el síntoma de un desacuerdo entre el hombre y la naturaleza...Y tenía antecedentes como la lúcida aserción de Goethe: «*el arte es arte, precisamente porque no es naturaleza*». Desde ese desacuerdo, la mimesis no puede seguir siendo un modo de representación adecuado. La fotografía resuelve las necesidades de objetivismo de la sociedad burguesa del momento y las artes plásticas se lanzan a inventar un nuevo imaginario.

Kandinsky aplicó su investigación artística a la pedagogía en la escuela Bauhaus, donde estableció y enseñó una gramática del arte que iba a ser útil no sólo como pura ideología y como parte de un método pedagógico, sino como instrumento para el incipiente diseño industrial, tanto de imágenes como de productos⁵. Y aunque esta escuela se cerró en 1933, pasaron muchos años hasta que su influencia se dejara notar en la enseñanza obligatoria. Y cuando lo ha hecho, al menos en nuestro país, ha sido olvidando demasiado a menudo el proyecto espiritual y el contexto que la inspiró, y quedando reducida a una colección de ejercicios de morfo-sintaxis visual.

La abstracción, al marcar una diferencia estilística tan clara respecto al arte ilusionista anterior, se entiende en la escuela actual como metáfora del «arte moderno», pero esa misma aparente claridad eclipsa el «proyecto espiritual» de la modernidad del que antes hemos hablado, su ética, su visión del arte en relación con la vida. Esto explica que en el curriculum oficial se obvie como objetivo explícito de la educación visual y plástica el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado: *¿cómo es posible invertir en tal desarrollo –aunque sea a largo plazo– si el propio curriculum del profesorado no cuenta con los instrumentos necesarios para ello? ¿o es que quizás se considera que ésta no es una tarea pertinente para el área? Creo que muchos estarán de acuerdo en que, como decíamos al principio, unproyecto de educación artística no se puede conformar con «hacer lo que hacen los artistas», sino que ha de aspirar a*

generar actitudes y conocimientos a partir de la reflexión sobre el quehacer artístico en todas sus dimensiones, no solamente en la instrumental y perceptiva.

Collage contra Abstracción

La abstracción es la técnica artística generada por Occidente desde la aceptación de la autonomía del arte y su consecuente institucionalización. De ahí que se haya convertido en la máxima metáfora del arte moderno institucionalizado, asimilando a su vez la figura del artista romántico todavía vigente, el genio, y su capacidad de crear desde la «nada». La abstracción es metáfora de la libertad de expresión, aunque, eso sí, una expresión despolitizada. De ahí que se haya adaptado tan bien a las actividades propuestas por el área de Educación Visual y Plástica: inculca el derecho y el deber de la expresión personal a la vez que ejercita en el alumno el uso específico de determinados aspectos formales y/o cromáticos.

Pero la abstracción no es la única metáfora del arte moderno: su gran rival es una técnica muy celebrada en las escuelas pero de la que se suele desconocer su papel en la historia del arte y de la cultura de nuestro siglo: *el collage*. Esta técnica aparentemente inocua se convirtió en el arma principal de determinadas vanguardias históricas⁶, que en ningún momento deben confundirse sin más con el arte moderno, puesto que precisamente encarnan su crítica más acérrima. Ante la paradoja que suponía la autonomía del arte respecto a la realidad vital, ciertos movimientos de vanguardia propusieron volver a reunir arte y vida, y lo hicieron a través del collage, como explicaré más adelante.

Pero pronto hubieron de aceptar su fracaso, puesto que esta comunión entre arte y vida no conseguía traspasar las barreras de la institución artística. La vanguardia como proyecto espiritual diferenciado fue un virus que la institución del arte neutralizó consagrándolo en el museo. De hecho, el único sentido de estas vanguardias era la crítica a la autonomía del arte y a su consiguiente institucionalización, por lo que, al ser ellas mismas institucionalizadas, se convirtieron en fantasmas. Sólo fueron una ilusión de realidad, una utopía, llamada a desaparecer por la propia idiosincrasia del sistema crítico-democrático en el que nacieron, el cual acaba convirtiendo todos sus elementos críticos en metáforas.

Como he señalado en otro lugar (Mauri, 1992: 115-118), el proyecto burgués era a la vez el enemigo y la condición de posibilidad de la vanguardia. Esto la convierte, no tanto en un apéndice extraño al proyecto burgués sino, aunque fuera de un modo involuntario, en su «alter-ego», su instrumento para asegurar la pervivencia del principio de innovación y autorrevolución en los que se basa el sistema capitalista. Los momentos de autocritica habían de quedar aislados. Las consecuencias éticas del

individualismo quedan a buen recaudo en la reserva de la vanguardia. Los sacerdotes vanguardistas guardan este fuego sagrado, que aparece como el símbolo «aislado-autónomo» del propio proyecto burgués de la modernidad.

Pero volvamos al collage y a su interpretación como encarnación del proyecto espiritual de las vanguardias como sostienen, entre otros, Bürger y Ulmer. *El collage transgrede su propia realidad instrumental* –recortar papeles y reunirlos sobre un mismo soporte como técnica canónica– y se convierte en metáfora del deseo de unir el arte con la vida: *En una escena de naturaleza muerta en un café, con un limón, una ostra, un vaso, una pipa y un periódico [Naturaleza muerta con una silla de paja (1912), el primer collage cubista], Picasso pegó un trozo de hule sobre el que está impreso el diseño de paja trenzada, indicando así la presencia de una silla sin el más mínimo uso de los métodos tradicionales. Pues de la misma manera que las letras JOU significan JOURNAL, una sección de paja trenzada en facsímil significa la silla entera. Más adelante Picasso daría un paso más e incorporaría en sus collages objetos o fragmentos de objetos, significándose literalmente a sí mismos. Esta extraña idea iba a transformar el cubismo y convertirse en la fuente de gran parte del arte del siglo XX.* (Fry, 1968: 27)

Esta invasión del cuadro por un objeto no perteneciente al ámbito artístico supone, además, acabar con la pintura como escenario ritual en el que se desarrolla la expresión del sujeto moderno, tanto de su razón como de su «sinrazón». Se rompe –aunque sólo sea como metáfora– el hechizo de la autonomía del arte, y se sustituye la representación de la expresión de los anhelos del artista por la *presentación de una realidad que simboliza la propia vida moderna*⁷.

Esta misma idea es la que inspira a los primeros fotógrafos que entienden su oficio como independiente de la pintura (Atget, por ejemplo). Ellos no pretenden «expresarse», sino recoger fragmentos de lo real, conscientes de su falta de poder sobre la realidad. De alguna forma, podemos decir que la ética del fotógrafo es el germen de la ética del artista postmoderno. Podemos abstraer del acto canónico del collage (así como del *assemblage*, palabra que denomina el collage tridimensional), una definición más general: «collage» es la transferencia de materiales de un contexto a otro (Grupo Mu, 1978:72). Diversos autores (Benjamin, Bürger, Ulmer, etc) coinciden en relacionar esta «técnica» como complemento y precedente de otra: el «montaje», entendido como la «diseminación» de estos préstamos en el nuevo emplazamiento (Grupo Mu:72). *Este tándem técnico-táctico aplicado a la creación de nuevas imágenes es el instrumento predominante y omnipresente en las artes del siglo XX.* (Ulmer, 1983:127). El Cubismo lo introdujo en las artes plásticas, pero todavía con la intención de crear objetos estéticos. *Son Dadá, el Surrealismo y las vanguardias rusas postrevolucionarias quienes dieron al collage su dimensión ético-estética, apostando por la integración de la reali-*

dad en la obra de arte. Y lo consiguieron, pero no del modo en que lo habían imaginado: el proyecto de la vanguardia era que la revolución formal operada en las artes plásticas permitiera reorganizar la percepción de las personas sobre el mundo a través de un prisma crítico y creativo, pero no que ese nuevo lenguaje se utilizara para seducir los sentidos con el único objeto de hacer consumir al propietario de éstos sublimando los problemas reales en mundos de ensueño.

Dadá, el movimiento vanguardista más radical, utiliza el collage para provocar un efecto de shock en el espectador, busca *épatter le bourgeois*, pero su función a largo plazo es la de preparar el camino para la percepción del cine (Benjamin) y más tarde del lenguaje televisivo y publicitario. En el Surrealismo, el collage se utiliza como técnica para evocar lo inconsciente, lo absurdo, que permite unir «una máquina de coser y un paraguas en una mesa de disección». El absurdo se convierte en bandera frente a la racionalidad de la consciencia. Sus investigaciones lingüísticas, su cultivo de metáforas, metonimias, y otras figuras retóricas preparan la competencia del espectador frente a los mensajes publicitarios, que siguen inspirándose en los hallazgos de aquél. Del mismo modo, el constructivismo y productivismo ruso sentaron, partiendo del collage, las bases del actual diseño gráfico, una de las principales armas del capitalismo de consumo, nada más lejano de la original intención de sus protagonistas.

Collage y Postmodernidad

Así es como las vanguardias, a partir del collage, y con la intención de cambiar la visión del mundo con su transgresión formal, crearon la estructura lingüístico-perceptiva necesaria para la generación de imágenes a partir de los nuevos medios de comunicación y reproducción. La falsa superación de la autonomía del arte moderno por parte de las vanguardias históricas ha llevado a la actual cultura visual, al servicio de una sociedad muy distinta a la que hubieran podido imaginar los protagonistas de las vanguardias. O quizás mejor dicho, mucho más lejos de lo que éstos hubieran podido imaginar, pues la técnica del collage, que había de desestabilizar la institución artística, se convirtió en un nuevo paradigma constructivo, en la técnica de base de los nuevos medios de reproducción de la imagen y de comunicación de masas, que por su propia dinámica –la transferencia de materiales de un contexto a otro junto a la «diseminación» de estos préstamos en el nuevo emplazamiento– metaforizaba por sí misma la situación de pluralidad cultural, «politeísmo de los valores» (Maffesoli, 1989: 99) y diseminación de la identidad individual, propiciada por el estadio postindustrial del capitalismo. Es a esta situación a la que denominamos *postmodernidad*. Maffesoli ha definido así este estadio denominado «postmodernidad»:

El conjunto de categorías y sensibilidades alternativas a las que prevalecieron durante la modernidad. Por lo tanto se trataría de una puesta en perspectiva, de una categoría espiritual que permitiría dar cuenta de la saturación de un epistema [el proyecto de la razón]⁸, permitiendo comprender el momentoprecario que se sitúa entre el fin de un mundo y el nacimiento de otro (Maffesoli, 1989:97)

El mundo que acaba es el de la modernidad regida por la moral del «deber ser» como una categoría dominante, universal, rígida, que privilegia el proyecto –y por tanto la periodización de los hechos, la historia, el progreso–, la productividad y el puritanismo. El mundo que nace es el de la postmodernidad, una ética relativista que viene determinada por el «ser» de los grupos o tribus más o menos efímeros que la componen y que constituyen lo que Maffesoli llama el «divino social», cuyo vitalismo y creatividad vienen a ocupar el vacío creado por la caída del mito del progreso. Es una ética en el sentido profundo del término: es decir, lo que permite que a partir de algo que es exterior a mí, se pueda operar un reconocimiento de mí mismo que no es pasivo, sino que me permite «automoldearme» como sujeto ético.

¿Qué es lo específico del Postmodernismo, como proyecto espiritual de la Postmodernidad, y qué ha aportado a las Artes Plásticas, y cómo ha influido esta relación en el Arte Occidental?

El postmodernismo, término que en el ámbito de las artes visuales engloba las manifestaciones artísticas de los años 80 y 90 –mientras no aparezca otro término que permita valorar nuevas periodizaciones– parte de una relectura de la propuesta de las vanguardias históricas, concretamente de aquello que no entendimos o habíamos olvidado de ellas, a la luz de la experiencia de aquel futuro finalmente no tan «utópico» que hemos tenido ocasión de vivir. La estrategia del collage heredada de las vanguardias sigue siendo el fundamento del actual discurso artístico así como su principal metáfora, tanto en su concepción originaria –tomar fragmentos de la realidad e incorporarlos en una obra de arte– como en su más radical prolongación, el *ready-made*, término acuñado por Duchamp en 1913 para nombrar el acto –artístico– de tomar un objeto ya existente –proveniente de la industria– y convertirlo en «listo para su uso» –este es el significado literal del término–, en este caso su «uso estético».

La «técnica» del *ready-made* ha inspirado actos artísticos de muy distinto signo, pero todos ellos partían de dos hipótesis comunes:

1. El arte consiste en alterar la realidad, pero no en omitirla; el arte puede y debe alimentarse de la vida.
2. El arte puede y debe reflexionar sobre sí mismo, sobre los límites y potenciales de su carácter lingüístico.

Dos géneros artísticos muy emparentados también con el «ready-made» son las performances y las instalaciones, ambos ampliamente cultivados por las manifestaciones artísticas de alto contenido conceptual desde los años sesenta en Europa y Estados Unidos, y muy especialmente desde mediados de los años 80 hasta hoy.

Así pues, el Postmodernismo no ha generado una forma de expresión propia, pero sí ha destilado sobre la práctica artística una ética distinta, más que nueva, un modo distinto de interpretar algunos aspectos de las vanguardias. Su diferencia se reduce, pues, al contenido de esta nueva posición ética de la comunidad artística y los círculos sociales con los que ésta se interrelaciona, una posición que tiene sus orígenes en el arte Pop, al ser éste el primer movimiento que reivindica la cultura de masas como fuente de inspiración para el arte y como portadora de una estética propia que pone en entredicho el purismo postulado por el arte moderno institucionalizado⁹.

La complicidad entre el Pop Art y el Postmodernismo se basa en que ambos protagonizan una estrategia en dos actos para desmontar los dos pilares del arte moderno y la modernidad: la autonomía del arte y la historia. El Pop Art –inspirado en las vanguardias históricas– revive la crisis del concepto de autonomía dentro de la institución: el arte ha de estar completamente contaminado de su entorno socioeconómico y cultural –al fin y al cabo, voluntariamente o no, siempre lo ha estado–.

Esta nueva crítica –aunque no rechazo– a la autonomía del arte por vía de la simbiosis con la cultura de masas es uno de los rasgos principales de la posición ética del postmodernismo. Pero el que le es más propio es su celebración del fin de la historia, o mejor dicho, del proyecto historicista inyectado por la ideología del progreso desde la ciencia y la economía. *El postmodernismo quiere hacer entrar en las fronteras del arte moderno el pasado, la tradición, y es éste su genuino punto de inflexión respecto a las vanguardias históricas: apostar por un presente que se alimenta del pasado, y no por un futuro que nace de la negación de éste.* De ahí que el collage se aplique tantas veces a una descontextualización del pasado a partir de la cita, un fragmento arrancado de un texto para servir a otro.

En nuestra década, una vez apagado el fuego de la reflexión meta-artística, se observa una nueva trayectoria del péndulo del arte: todas las estrategias desarrolladas en la década anterior se utilizan ahora para crear textos, dejando en segundo plano la reflexión meta-lingüística sobre el arte. Uno de los temas más cultivados es el de la *identidad autobiográfica*, tanto por afirmación de ésta como por negación, búsqüe-

da, contradicción, etc. Parece que, después de tanto discurso meta-artístico, vuelva a sentirse la necesidad de re-presentarse a uno mismo, pero no como metáfora de un género –el del artista que puede expresarse a sí mismo– tal como hizo el expresionismo americano de la segunda postguerra a través de la abstracción –sino como *metáfora de un individuo que se sabe marcado por su cultura y por su afectividad*. En el círculo del arte institucionalizado, el referente es en muchos casos esta reflexión sobre la identidad, sin que se haya producido, a mi parecer, el deslizamiento de una lógica de la identidad a una lógica de la identificación, tal como Maffesoli establece esta diferencia. Todavía en el arte «culto» pervive la celebración romántica del «yo», aunque éste aparezca travestido, diluido, diseminado, multiplicado...., quizás porque sin él ya no es posible el culto artístico. En cambio, en las nuevas generaciones de la cultura de masas, ese «yo» prácticamente ha desaparecido.

Una propuesta de aplicación al aula de Educación Visual y Plástica

Creo que reflexionar sobre todas estas cuestiones es ineludible si queremos que el área de Educación Visual y Plástica asimile, no solamente las problemáticas y los lenguajes del arte y la cultura de masas del presente siglo, sino sus proyectos espirituales. No solamente el aspecto estético, sino también el aspecto ético, puesto que ambos, como he intentado mostrar a lo largo de este ensayo, son inseparables. Sólo si los docentes –desde la enseñanza infantil al bachillerato– internalizamos esta reflexión y la consideramos válida, podremos derivar de ésta la necesidad de nuevos planteamientos pedagógicos que la reflejen, contribuyendo a fomentar el espíritu crítico, interpretativo, y por tanto realmente creativo de nuestras alumnas y alumnos.

En esta línea de actuación, he intentado concretar los principales objetivos que se derivarían de este replanteamiento conceptual del área:

- Cultivar el respeto por todas las manifestaciones humanas que comporten una capacidad creativa, y utilizarlas para explicar la jerarquía de «artisticidad» que aplica nuestra cultura a tales actividades.
- Plantear el problema del gusto a partir del propio grupo, y relacionarlo con la diversidad histórica y la del presente.
- Ofrecer una visión amplia y contextualizada del concepto de arte, y no dar nunca por terminada la tarea de su redefinición.
- Valorar el ejercicio interpretativo y comprensivo –a partir del uso del diálogo socrático y hermenéutico– junto al ejercicio perceptivo y productivo, considerando ambas perspectivas como complementarias, resultado de similares procesos cognitivos.

- Explicar la práctica artística actual como un ejercicio activo de auto-identidad, de automoldeamiento ético-estético, más que un ejercicio de inter-identificación, que puede considerarse, por sí sólo, más pasivo; aunque en cualquier actividad creativa ambos procesos se complementan, produciéndose una interacción entre la elaboración personal y la comparación con el «otro».

- Utilizar la historia del arte y del diseño para practicar la inclusión del contexto en el ejercicio interpretativo, evitando un uso de ésta inspirado en la ideología del progreso. Entender el patrimonio artístico de nuestra cultura como fuente de conocimiento, reflexión y nuevas actividades.

- A partir de la revisión ético-estética de los conceptos de abstracción, collage y ready-made, a la luz de las ideas y anhelos que los inspiraron, introducir las estrategias relacionadas con ellos que se han convertido en los géneros artísticos más cultivados en la actualidad: la instalación y la performance, así como el uso extendido en ellos de la tecnología digital audiovisual.

- Recuperar el sentido intervencionista e intencional del collage, y desde él tender un puente hacia los medios de reproducción de la imagen y comunicación de masas¹⁰ –la televisión, el cine, la publicidad, etc–, no sólo como herramienta para analizar su sintaxis, sino para interpretar sus mensajes: el collage supone otra forma de componer imágenes, sin centro, sin jerarquía, apelando a la multiplicidad de niveles de lectura. El collage también explica la secuenciación de imágenes, gramática elemental de la actual televisión, cine, etc.. Este ejemplo es adecuado para mostrar cómo el arte ha creado las estrategias lingüísticas en las que se basan estos nuevos medios. Y cómo, a la vez, éstos han dotado de nuevos imaginarios y nuevos temas al arte contemporáneo.

Punto final

Creo que la interpretación que acabo de ensayar sobre las técnicas generadas por las artes visuales en el siglo XX, puede ser asimilada con relativa facilidad porque prácticamente empieza a pertenecer al pasado. Autores como Alain Renaud (1986) están investigando la creación informatizada de imágenes y los retos estéticos y epistemológicos que ésta plantea. Predican la necesidad de un nuevo imaginario y una nueva estrategia para esta todavía nueva tecnología, y presentan expresiones como la «galaxia numérica» para denominar el nudo gordiano del que ha de surgir la respuesta a esta pregunta. Desde esta perspectiva, el collage aparece como una técnica obsoleta llamada a ser sustituida por todavía no se sabe qué. Pero esta es otra historia...

De momento, bastante trabajo tendremos si, tras un replanteamiento y actualización del currículum de la plantilla docente, queremos proceder a encarnar los objeti-

vos aquí expuestos a partir de su secuenciación y concreción en proyectos de trabajo, tarea que no puede ser nunca obra de una sola persona, sino que ha de generarse desde la práctica y el conocimiento del oficio docente, por parte de todo su colectivo.

Notas

1. Angel I. Pérez Gómez trata a fondo este tema en su artículo titulado «La cultura escolar en la sociedad postmoderna», en *Cuadernos de Pedagogía*, 225. (1994): 80-85.
2. Estos lenguajes son los que generan configuraciones visualizables, tanto estáticas (pintura, escultura, diseños....) como secuenciales (cine, vídeo) del plano (bidimensionales) y del espacio (tridimensionales).
3. Creo que ésta es demasiada responsabilidad para una sólo área, a la que además se le contempla tan poco tiempo lectivo. Lo mismo debería decirse del resto de los lenguajes de la escuela: escritura, música, por no incluir las matemáticas, que también hemos de considerar como lenguaje.
4. El tema de la autonomía del arte y su crítica desde las vanguardias históricas está tratado a la vez con complejidad y claridad en Burger (1976).
5. La abstracción es también un modo de educar la percepción para vivir en la ciudad industrializada. O visto de otro modo, las nuevas percepciones ofrecidas por la revolución industrial son las que generan nueva materia prima para los artistas visuales, que la reciclan llegando a la abstracción.
6. Según esta interpretación de los hechos, las vanguardias históricas a las que me refiero son el Dadá, el Surrealismo y las vanguardias rusas postrevolucionarias (siguiendo a Burger, 1976).
7. «La época de su reproductibilidad técnica desligó al arte de su fundamento cultural: y el halo de su autonomía se extinguió para siempre» (Benjamin, 32) Benjamin relaciona así la actitud de culto frente al arte con su condición de autonomía: cuando el culto se debilita con la sustitución del original, desaparece su autonomía, que es la que le daba su «halo», su investidura divina, pues propiciaba una experiencia que pretendía arrastrar al espectador a un mundo sobrenatural, separado de la lógica y de la ética, al mundo autónomamente estético.

8. El corchete es mío.
9. De hecho, el Pop Art surge del descubrimiento tardío, por parte de los artistas norteamericanos, de las vanguardias históricas, y concretamente del Dadá y el Surrealismo, lo cual les permite «aprender de las Vegas» (parafraseando a Venturi) que el gusto no es patrimonio de una élite, y que existen muchas manifestaciones posibles de éste.
10. En nuestro país, los currículums con los que se ha formado la actual flota docente responsable del Área de Educación visual y plástica nunca han equiparado las artes plásticas con los nuevos medios de reproducción de la imagen y de comunicación de masas, así que se hace urgente un reciclaje autodidacta o a través de cursos de postgrado, formación permanente, etc. En castellano, una introducción interesante a este cuerpo de contenidos puede ser el libro de J.Aumont, titulado «La imagen».

Referencias

- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos Interrumpidos*. Madrid : Taurus
- Bürger, P. (1987). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Fru, E. (1968). *Cubismo*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Grupo Mu (eds). (1978) *Collages*. Paris: Union Générale.
- Maffesoli, M. (1989). Etica de la Estética. *Pérgola*, 10: 97-105.
- Mauri, A. (1992). *La estética de la Postmodernidad*. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral No publicada.
- Sontag, S. (1985). La estética del silencio. En *Estilos radicales*. Barcelona: Muchnik Editores. (11-43)
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Ulmer, G. (1985). El objeto de la poscrítica. En H. Foster (Comp.) *La posmodernidad*. Barcelona : Kairós.