



# Antología de textos críticos 1979-2006

ArtNexus / Arte en Colombia

Luis Camnitzer

María Clara Bernal  
Felipe González  
Editores

Arte

## ¿Es posible la enseñanza del arte?

Arte en Colombia número 25

Octubre 1984

Dado el tamaño de la industria que rodea a la pregunta, la respuesta parece ser que sí, lo cual es un milagro, dada la imprecisión de las palabras arte y enseñanza. No hay prácticamente universidad o colegio sin departamento de arte, aparte de la multitud de cursos o cursillos, conferencias, publicaciones y venta de materiales y equipo, todos votando por la afirmativa. Estamos en un período de la historia en el cual la mayoría de los artistas operando en el mercado tuvieron una educación formal, organizada y general acreditada institucionalmente.

Esa academización de la educación artística es positiva. La palabra "academia" en este caso no tiene las connotaciones cavernarias de la Academia del siglo XIX y sus herederas contemporáneas. Más bien significa que el artista ha logrado que su profesión sea reconocida socialmente como más cercana a las otras carreras profesionales. Significa también que, al menos en muchos casos, el artista tiene asegurada una formación un poco más general y con mayores alcances culturales que lo que prometía el autodidactismo o el trabajo como ayudante en el taller de otro artista. Potencialmente el artista debía de ser el bohemio (se suponía que los gitanos provenían de Bohemia, de ahí tal expresión) para convertirse en un ciudadano integrado, si no del todo útil.

El impacto de esta formación universitaria o para-universitaria es innegable, especialmente en los países desarrollados. Los artistas que tienen éxito en el mercado no solamente conocerán el mercado, como un científico conoce el estado de las investigaciones en su

campo, sino que también saben cómo manipularlo o cómo enganchar con un equipo que lo manipule por ellos. Los que no tienen éxito en el mercado generalmente se incorporan a la industria educativa o, en el último caso, se convierten en clientes y corifeos de los que triunfan. La carrera organizada del arte parece ser la única dentro de las carreras profesionales que crea tanto a los productores como a los consumidores. (Las escuelas de medicina crean médicos, no crean o educan enfermeros).

La estructura es bastante elegante y no criticable en sí misma. Lo que desilusiona un poco es que la elegancia termina allí. Todo lo que viene después está lleno de ambigüedades y de contradicciones.

El tipo de enseñanza artística que tenemos hoy, en el medida en que no es heredera de la Academia Francesa del siglo XIX, es producto de los movimientos reformistas en contra de esta Academia. La Academia, reflejando la estructura absolutista del gobierno, hacía finalizar sus estudios con la fabricación de grandes cuadros históricos. Los movimientos de reforma, si bien surgen de la pedagogía en general (culminando con Montessori en 1907), se orientan por las escuelas de artesanías y logran su síntesis famosa en 1919 en el Bauhaus. Las metas de la reforma eran consecuencia de una serie de valores que a grandes rasgos todavía aplaudimos: la maduración del individuo, la democratización del arte, la eliminación de las fronteras entre arte y artesanía, la desjerarquización de las artes entre sí, etc. En este proceso, sin embargo, los reformistas (y esto incluye a Gropius cuando organiza el Bauhaus) deciden que la enseñanza del arte no es posible.

El arte, de acuerdo con los reformistas, es producto de un aprendizaje individual, que una institución no puede dar. Lo que la institución puede hacer es enseñar técnicas, capacitar artesanalmente al estudiante para que después utilice o no sus conocimientos. Con la pelota principal tirada fuera de la cancha, comienza la producción de planes de estudio sobre cómo organizar la enseñanza del arte.

El plan de estudios, la definición de qué cursos, con qué contenido y en qué orden se necesitan para capacitar a alguien en algo, es un instrumento útil. Es, en el fondo, una construcción utópica que trata de minimizar los daños que los malos profesores pueden causar a los estudiantes. Al mismo tiempo que expresa, también sirve como referencia a la ideología que mueve el proceso pedagógico. Un plan de estudios claramente formulado, permite, sin tomar un curso, entender la orientación de la enseñanza, los fines, los intereses a los que la enseñanza sirve. Prácticamente puede definir una misión, permitiendo a todos los participantes decidir si quieren formar parte de ella, y percibir y medir en qué grado se están plegando o desviando.

Como en todo, la utilidad de este instrumento queda limitada por los problemas de aquellos que lo crean. Las dudas, las nebulosidades y ruidos de los que diseñan el plan de estudios, quedan incorporadas a este y crean una herencia para el estudiante. El estudiante,

una vez que llega a ser artista, está condenado a un proceso de desaprendizaje mucho más duro y penoso que el del aprendizaje por el cual acaba de pasar.

En el caso de la enseñanza artística, el problema parece mucho peor que en las otras ramas del conocimiento. Las dudas, nebulosidades y rimedices no son solamente individuales sino culturales y colectivas. Al artista se le pregunta: "¿Usted qué hace? y el artista contesta: "Yo pinto al óleo". A una pregunta que plantea un "qué", se le contesta con un "cómo". Lo que bajo otras circunstancias se percibiría como un diálogo de sordos, o mejor, un diálogo que no se cumple, en este caso es aceptado por ambas partes como un intercambio satisfactorio. El interrogador cree que sabe más sobre el arte del artista. El artista cree que con la información técnica justifica su actividad. Un científico por otra parte nunca contestaría "Yo miro a través de un microscopio electrónico". Tendería a describir el proyecto (investigación de estructuras moleculares, por ejemplo), no el instrumento o la técnica empleada, para validar su actividad.

La combinación de la idea de que el arte no es enseñable y de la confusión entre el "qué" y el "cómo" es lo que lleva a que la mayoría de los planes de estudio se organicen alrededor de cursos como "Pintura I" y "Pintura II" ayudados por otros cursos que dan cierta información histórica.

La enseñanza del arte siempre ha tenido la tendencia a utilizar ambos conceptos, educación y arte, en la forma más tradicional y conservadora posible. La idea de educación casi siempre viene asociada con la actividad de transmitir información, donde la información, una mercancía, es un objeto congelado e invariable que el profesor posee en mayor cantidad que el alumno. La idea del arte, si bien no definida en sí misma (nadie se atreve —yo tampoco— a dar una definición estricta) queda generalmente precisada por exclusiones. Como con Dios, se sabe muy bien lo que la cosa no es, con lo cual hay una definición operando en algún lado. La Academia Francesa presuñía saber muy precisamente cual era la visualización correcta de una obra de arte y esperaba que los productores que se efectuaran bajo su enseñanza encajaran dentro de esa visualización. Con el quiebre de los impresionistas y los "ismos" subsiguientes, la expectativa de lo que es arte fue cambiando. Con las reformas pedagógicas, la actitud profesoral se suavizó un poco. Con la Reforma de Córdoba, que cambia el sistema universitario latinoamericano, coincidiendo con los preparativos del Bauhaus y las reformas de los institutos de enseñanza con el contexto social. Pero visto en perspectiva histórica, los cambios en la enseñanza artística fueron menos radicales de lo que normalmente pensamos, y menos estables. Una excepción a esto fue la introducción de un "primer periodo" de cursos de preparación, de fundación o de pre-cursos. Johannes Iren es el nombre que se asocia con este cambio, desde que los introduce en el plan de estudios del Bauhaus en 1919. La idea quedó institucionalizada desde entonces y funciona en la mayoría de los institutos de enseñanza artística. Sin embargo, la utilización de este "pre-curso" (nombre que tenía

en el Bauhaus) tiene distintas funciones en distintos lugares, y aún en el Bauhaus la enseñanza fue contradictoria de acuerdo a quien estaba a cargo de la situación. La noción de Iren era la de conseguir que el estudiante lograra ponerse en contacto con sus propias fuerzas creativas y con diversas formas materiales antes de comprometerse con una técnica o problema de diseño particular. La idea institucional del Bauhaus era que ese curso servía de filtro para establecer qué estudiantes tenían suficiente talento para realmente ser aceptados como estudiantes normales en la carrera. La denominación de "pre-curso" (Vorkurs) era genéricamente ambigua porque acomodaba las dos interpretaciones y permitía su coexistencia sin conflicto. Fue el misticismo de Iren, su ritualización un poco cursi de sus clases, lo que le hizo perder la simpatía personal de sus colegas. Eventualmente, fue la discrepancia con la tendencia que predominó en la institución de formar creadores al servicio de la industria, lo que llevó, o forzó, la renuncia de Iren.

La ambivalencia del pre-curso sigue existiendo. Las instituciones deciden que no pueden enseñar arte, crean por lo tanto una serie de filtros. El primero es la autoselección, la esperanza de que el porcentaje de "talento" esté en proporción a la cantidad de interés que el estudiante tenga para ingresar al programa. El segundo es la aceptación del estudiante a través del juicio sobre la obra hecha por el estudiante antes del ingreso. La tercera es el pre-curso, una antecámara donde se pueden hacer contacto con el estudiante durante un semestre o un año antes de comprometerse a la aceptación definitiva. Al margen de la utilización del pre-curso como filtro, aparecen diversas actitudes sobre qué se le da al alumno. Como herencia de Iren queda un cierto acuerdo que este es el momento de liberar al alumno de lo que la institución considera "prejuicios" que obstaculizan el desarrollo correcto. Sirve, por lo tanto, no solamente como iniciación del estudiante sino como socialización para funcionar en el nuevo ambiente, sus leyes, costumbres y creencias.

Es analizando las "creencias" cuando se percibe que, en general, los cambios con respecto a la Academia Francesa no son tan radicales. En el modelo de la Academia era claro que no se enseñaba arte sino técnica. La investigación de la imagen en términos de alternativas no tenía sentido dado que no existían alternativas aceptables y se presuñía unanimidad sobre la apariencia final de la obra. La calificación de la obra era extremadamente simple, si la obra se parecía al modelo, era buena, si no, era mala. Desde el Impresionismo en adelante, los artistas se hicieron un poco más analíticos con respecto a los componentes de la obra de arte, a tal punto que comenzaron a concentrarse en aspectos parciales del análisis y a profundizar en ese aspecto. Cada aspecto investigado produjo un ismo, un movimiento artístico, en parte como consecuencia genuina de una investigación seria, en parte como estrategia propagandística.

Los planes de estudio postacadémicos fueron en su mayoría anti-académicos, diseñados por los artistas inmersos en sus respectivos ismos. Como ninguna de las estéticas propuestas por los antacadémicos llegó a tener el poder de sustituir lo académico en el gusto colectivo, era obvio (y todavía es obvio) suponer que el estudiante neófito vendría

cargado con prejuicios inaceptables que había que erradicar. Se espera entonces que en el pre-curso haya una limpieza estética que permita un acceso fácil a la nueva estética guía del plan de estudios. La actitud de Iren, de ayudar al alumno a ponerse en contacto con su propia autenticidad, sigue vigente en algunos programas, pero el énfasis mayor, aparte de la limpieza estética, es la de presentar un menú de materiales y elementos formales en cuyo contacto el alumno puede decidir con qué prefiere trabajar para, en un segundo período, especializarse en una técnica tradicional. El énfasis sigue siendo el "cómo". En la Academia el "qué" era supuestamente un concepto unánimemente establecido. En la post-Academia el "qué" es un concepto unánimemente ignorado. La calificación de la obra, si bien un poco menos simple, sigue siendo simple. Si la obra se parece a las expectativas del profesor, es buena, si no, es mala. Las expectativas del profesor están fechadas por la última obra producida por el profesor; la forma de enseñar y la técnica, también.

Tenemos así que hay planes de estudio cubistas constructivistas, expresionistas, abstracto-expresionistas, conceptualistas, y muy pronto, neo-expresionistas.

Es innegable que cada ismo contribuyó en forma importante a la pedagogía. La libertad en el uso de materiales hoy día, incluso la idea del uso de materiales "no-artísticos" en un pre-curso (y en el jardín de infantes) es inconcebible sin la existencia del Dadaísmo. El permitir la libre interacción de los materiales en ambas situaciones es inconcebible sin la existencia del Informalismo, y los ejemplos pueden seguir.

Pero a pesar de cierta presencia ecléctica en los ejercicios asignados en ciertas clases de arte, tenemos que los planes de estudio quedan fechados con los profesores que los ponen en funcionamiento. La función utópica del plan de estudio, la de proteger al estudiante de los errores humanos, queda cancelada en un gran porcentaje, y las postacademias se academizan.

El proceso analítico por el que el arte ha pasado en este siglo ha sacudido seriamente los parámetros bajo los cuales había operado hasta entonces. No puede ser considerado menos que notable que en el contexto de una historia del arte tradicional, hoy, y válidamente, se tenga que aceptar como arte a un "cuadrado blanco sobre blanco" de Malevich, a las materias fecales en jaras de conserva de Manzoni, a un espacio cualquiera arbitrariamente delimitado por Ivés Klein o a un tubo fluorescente de Dan Flavin. Las fronteras técnicas, las clasificaciones discretas y finitas de los medios artísticos a disposición del artista, han perdido sentido. No que un cuadro al óleo haya dejado de ser una forma válida de expresar arte, sino que un cuadro al óleo no es más que un ejemplo entre infinitas posibilidades de expresión.

En oposición a esta nueva independencia del soporte técnico del arte, la pedagogía del arte se sigue apoyando en categorías limitadas y tradicionales. Las categorías "dibujo", "pintura", "escultura" y "grabado" siguen, abiertamente o subyacentes, compartimentalizando las actividades institucionales. Otras alternativas surgen como oposición a estas, no

como generadas por ellas. La idea de que hay técnicas "artísticas" y otras que viva en los planes de estudios, garantizando la necesidad de desprendizaje y rebelión.

El científico que, por entremetimiento, queda limitado al uso del microscopio nunca se preocupará por mirar las estrellas. Por otro lado, el mirador de estrellas o el buscador de moléculas algún día inventará el telescopio o el microscopio, sin quedar apertinado por ellos. El pincel presumiblemente fue inventado para cumplir con una necesidad. El que hasta ese momento esparcía pigmento con los dedos no lograba la precisión deseada, la pastaña le salía un poco más gruesa en relación al ojo. Regando un puñado de pelos en la punta del palo logró entrarle al detalle, y logró la invención de una herramienta genial. Un invento igualmente genial y de nuestros días fue hecho por alguien que tenía que pintar radiadores de calefacción y notó que el pincel era muy incómodo para pintar entre los intersticios. Agarró un guante y lo llenó de pelos, lo que le permitió pintar acariciándolo. Pero desde la invención del pincel, la enseñanza artística lo identificó con el acto de pintar y oscureció la presencia de una necesidad original. El pálido con pelos quedó como símbolo de una profesión. Y el que desarrolla su arte mientras aprende a pintar sólo ve lo que el pincel le permite ver. Es posible que las estrellas le queden ajenas, no por decisión sino por ignorancia.

Con esta actitud tecnicista e historicista, la enseñanza del arte se pone en conflicto con el arte mismo. Promueve la re-presentación de problemas creativos ya presentados en el pasado, con las soluciones conocidas y aprobadas que corresponden a esos problemas. La enseñanza se reduce a la transmisión de información congelada en recetas. Todo lo que sucede es conocido, cuando no para el estudiante, sí para el profesor, quien aburrido por la repetición termina aburriendo. Mientras que el arte mismo supuestamente genera conocimientos, o los organiza en forma hasta el momento desconocida, la enseñanza del arte se limita a repetir.

Podemos considerar al arte como un campo formado por muchos lenguajes, idiomas o sistemas de codificación. Para la educación artística tradicional, este grupo de sistemas de codificación es prácticamente cerrado. Es una cadena finita (por oposición a infinita) y cerrada, formada por una acumulación de eslabones técnicos. La cadena es difícil de abrir y de extender. Collage, serigrafía, fotografía, son ejemplos de técnicas que pasaron por una ardua lucha antes de ser tímidamente aceptadas por el repertorio. El estudiante se ve forzado a dominar un eslabón antes que se le permita pasar al siguiente y presumiblemente solamente puede pensar libremente en qué hacer con las técnicas una vez que las domina todas. La tecnificación de los lenguajes había llegado al extremo de que ciertos contenidos también eran percibidos como técnicos (retrato, paisaje, naturaleza muerta, copia de yesos) y como tal también fueron ordenadas jerárquicamente.

Por otro lado el artista es aplaudido en la medida que aporta su propio código, o si por lo menos demuestra en su obra que la codificación empleada es indispensable e insepara-



ble de la obra. Cuando el artista utiliza recursos tradicionales, de hecho los reinventa, se apropia totalmente de ellos para acomodarlos a sus necesidades expresivas. Entre la obra y su presentación se establece una relación certera e inevitable.

Al dejar esta relación fuera del proceso pedagógico se establece una enajenación entre enseñanza y arte. Parte del proceso que debiera producirse en el ámbito institucional, la investigación de qué cosa es el arte (al margen de lo que verdaderamente sea, termina siendo algo bastante concreto y restringido para cada artista) se produce después. La mayoría de las obras serías consumidas por el público, no son obras de arte, sino productos de la búsqueda desesperada de los artistas por encontrar el significado de lo que es arte. En un período histórico donde el proceso analítico del arte forma parte del arte mismo, es obvio que los productores de esa búsqueda cuelean y se integran fácilmente en el mercado. Lo borroso de la frontera no es en sí un demérito. Ambos tipos de obra nutren la misma base cultural de la cual otras cosas emergerán a su debido tiempo, y lo más que puede pasarse es que en perspectiva histórica nuestro siglo sea interpretado como un período de arte didáctico. El único problema es que este arte solamente es didáctico para el artista mismo, no para el público, y lo es como compensación de algo que no sucedió en la interacción pedagógica y que, si hubiera sucedido, permitiría la producción de un arte mucho más maduro y avanzado.

La escuela de arte, hasta este momento entonces: 1) no enseña arte, 2) aísla y jerarquiza algunas técnicas como artísticas en oposición a otras, 3) evalúa resultados de acuerdo a soluciones dadas históricamente, 4) obliga a un proceso posterior de desaprendizaje, y 5) conduce a un arte esencialmente autodidacta. Lo que la inserción del "primer período" o "pre-curso" logra es una cierta sensibilización hacia el arte, con la esperanza de que de allí en adelante algunos estudiantes arranquen solos.

Cabe preguntarse entonces, nuevamente, ¿es posible la enseñanza del arte? ¿Qué sucedería si fuera posible y se enseñara? O sea, volver a traer la pelota a la cancha.

Una respuesta científica, al menos hoy en día, a si se puede enseñar arte o no, probablemente sea imposible. No ha sido un problema que haya logrado una contribución de recursos económicos suficientes como para lograr un estudio serio que permita recabar estadísticas útiles para conclusiones antropológicas, sociológicas y culturales que generen una pedagogía correlacionada. En una lista de prioridades, la enseñanza del arte es usualmente la que ocupa el último lugar. Sin embargo, la respuesta científica no debiera tener mayor importancia dadas las repercusiones éticas que la respuesta produciría. Podemos analizar estas respuestas y de allí deducir una respuesta, que aunque no coincida con la posible respuesta científica, la abarque y respere el día que aparezca.

Tenemos por un lado la posibilidad de que el "talento artístico" sea una condición dada a unos pocos, no importa si como asunto genético, por la gracia de Dios, o por el

uso de vitaminas. Cuando se habla de la posibilidad de enseñar arte, realmente se habla de la posibilidad de pasar "talento artístico" de una persona (profesor) a otra (alumno). Si esa posibilidad no existe, la escuela se convierte en un filtro para descartar aquellos sin talento y destilar aquellos elegidos que merecerán el título de artistas. La escuela tendrá que ser competitiva al máximo, formadora de una élite productora que tenga suficiente éxito fuera de la escuela como para justificar el proceso selectivo. Es este probablemente el modelo más frecuente de las escuelas de arte existentes.

Tenemos una segunda posibilidad: que si se pueda transmitir (y adquirir) el talento artístico. El problema aquí es que no hay una definición de qué cosa constituye ese talento, cómo exactamente calificarlo y cuantificarlo para realmente empaquetarlo y dárselo a otra persona. El problema se agrava porque los conceptos tradicionales de enseñanza requieren que el contenido sea calificable y cuantificable, para que la información sea transmittible.

El modelo correspondiente a esta versión es el de los talleres donde los estudiantes aplican las recetas profesorales y trabajan como epígonos derivados de la obra del maestro, muchas veces creando la imposibilidad de distinguir entre la obra de uno y de otro.

Las estructuras que resultan de la primera respuesta son coherentes con nuestra sociedad capitalista, clasista, competitiva, obscurantista y represiva, pero continuamente buscando nuevos productos para satisfacer el consumismo que lubrica la economía.

Las estructuras que resultan de la segunda respuesta se aplican más, cuando no funcionan puramente al servicio del ego de un profesor, a una sociedad uniformada, culturalmente estable y anónima en su producción, con pocas o ninguna diferenciación entre arte y artesanía, generalmente obscurantista y represiva, pero sin necesidad del consumismo para lubricar la economía.

Queda sin embargo una tercera posibilidad: el talento artístico es algo que todos tenemos como parte de nuestra normalidad, al mismo nivel que nuestra capacidad de aprender el idioma con que nos comunicamos verbalmente. Si bien no hay datos científicos para apoyar totalmente esta teoría, es claro que una pedagogía elaborada a través de esta premisa no daña la formación de alumnos en los otros sistemas, mientras que las otras pedagogías sí dañarían a los estudiantes de esta. Es aquí donde la decisión ética parece ayudar a elegir una respuesta hipotética. Asumir que todos tienen talento, necesariamente y aunque la premisa no sea cierta, tiene que asegurar un mejor desarrollo del individuo y asegurar el desarrollo de innumerables individuos que se perderían en los otros sistemas.

Para entrar en una pedagogía coherente con esta premisa, tenemos sin embargo que pasar por una contradicción que pre-existe en nuestra sociedad presente y que obscuraliza seriamente su aplicación. El artista que se encargaría de implementar esta pedagogía es

miembro de una sociedad estratificada, tiene poderes ganados en esta estratificación a los cuales tendrá que renunciar. Su rol está basado en que es uno de los "elegidos". Su producción está orientada hacia el consumo, hacia el mercado, no hacia la disolución de su propio estatus y no hacia el desarrollo creativo del observador.

El arte, como cualquier sistema de comunicación, se presta para la manipulación del espectador. El espectador es llevado cuidadosamente a través de las decisiones del artista (cubiertas bajo el eufemismo de "composición" entre otras cosas) hasta el punto preciso en que se le permite tomar sus propias decisiones. El artista tiene la posibilidad de llevar al espectador a consumir la obra en la pasividad más completa y abyecta. Le puede presentar un producto nuevo y terminado que se agregará a la multitud de objetos que ya forman la realidad pre-existente ha comenzado un proceso nuevo, creativo y propio, independiente del artista, donde la obra presentada se convierte en una metáfora que permite el acceso al resto de la realidad preexistente, a su entendimiento, su colaboración y transformación. Hay, por lo tanto, una relación crítica entre las decisiones del artista y las decisiones del espectador. Como también hay una relación crítica entre las decisiones del profesor y las del alumno. Es el tipo de esta relación lo que la convierte en represiva o en liberadora.

No es claro si es posible lograr una relación totalmente liberadora en el campo del arte tal como lo conocemos. Muchos artistas se han dedicado a pasar una cierta cantidad de decisiones al espectador, al menos cuantitativamente, tratando de liberarlo por medio de obras llamadas participatorias. El artista fija ciertas reglas. El espectador es invitado a jugar de acuerdo a esas reglas y a tomar sus propias decisiones para completar la obra. Pero, de hecho, la obra es menos libre para el participante de lo que parece. Las reglas están diseñadas para minimizar los errores, para que el participante no pueda tomar aquellas decisiones que el artista considera equivocadas. El resultado siempre quedará con el nombre y firma del artista, no del espectador. Este no tendrá el derecho de equivocarse, queda en realidad reducido a trabajar para el artista. Mientras que el mensaje parece enfatizar la libertad de las opciones, la calidad de las opciones permitidas por el artista terminan negando esa libertad.

Por otro lado hay decisiones ya tomadas que no necesariamente limitan la libertad del espectador. Hay una enorme cantidad de convenciones que el artista utiliza, no para limitar el campo de acción del espectador sino para ahorrarle tiempo en el proceso de comunicación. Dentro de la libertad de elegir cualquier forma para delimitar la imagen en una pintura, la elección del rectángulo es tan obvia y común que la convierte en prácticamente invisible. El espectador se dirige a la imagen sin tener que preocuparse por sus límites. Si el cuadro fuera triangular (la palabra cuadro se ha convertido en tal lugar común que perdió su cundatural), se vería obligado a buscar una relación justificadora entre la forma y la imagen; el artista tendría que haber establecido una necesidad imperativa para esa relación para evitar que la obra apareciera como arbitraria, forzada y confusa.

La discusión y administración de las decisiones pertinentes a la obra de arte, cuál parte le toca al artista y cuál al espectador, nunca ha beneficiado mucho a este último. En las obras más abiertas, el espectador puede llegar a entender algo del proceso creativo del artista en particular que está considerando, y con suerte puede generalizar algunas conclusiones. Pero la obra de arte como la conocemos, no llega a estimularlo a comenzar un nuevo proceso creativo propio que lo saque del estado de consumidor y lo pase al estado de creador.

Probablemente la producción de una obra de arte totalmente abierta no sea posible, una obra donde la meta primordial sea la de enseñar una percepción más allá de la obra misma, una obra que ayude a desentrañar la esencia y el sentido de las cosas, una obra que genere en el individuo la habilidad de hacer que se le revele el universo en los términos precisos que su propia cosmogonía requiere.

Una obra de arte, una vez hecha, queda aprisionada en su propia estética. Producida, formalizada, tendrá características que la clasificarán no solamente como obra de arte por oposición a cualquier otra cosa, sino en relación a otras obras y por lo tanto la instalarán dentro de cierta tendencia. La obra generadora de creadores tendría que estar al margen de estas limitaciones.

Debería permitir una definición estética a partir de la participación del espectador, no antes. Debería incluir el poder total de decisión por parte del espectador, su derecho de destruir la obra, su correr riesgos sobre el éxito y el fracaso. Todo esto obviamente está más allá de lo que el artista está dispuesto a permitir. El artista está demasiado preocupado con su propio mensaje, con el preciso equilibrio entre la banalidad y la originalidad que permitirá producir un mensaje a la vez único y comprensible. Cualquier desvío de ese equilibrio precario condenaría a la obra a una obvedad soporífera o al caos ininteligible. Trabajar en beneficio de la libertad del espectador parece ser una tarea demasiado exigente para el artista dado que pone en peligro su propia condición. La solución, para el espectador que quiera su propia libertad será la de hacer su propio arte.

Las condiciones bajo las cuales se produce arte parecen entonces conducir solamente hacia la posible libertad y el refinamiento expresivo del artista mismo. Para lograr este efecto en el espectador, el artista tiene que sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador. El arte pierde su definición como tal para convertirse en educación artística. La creatividad que el artista invierte en su obra, ahora pasa a ser inadvertida en el estudiante: en su toma de conciencia del poder de tomar decisiones, en la elección de las decisiones a tomar, y en la calidad de la formalización de esas decisiones.

Es por este lado que entramos en una estructura pedagógica coherente con la tercera posibilidad mencionada anteriormente: la suposición de que el talento artístico es parte de la normalidad, y que la enseñanza del arte, actividad, posible, es una actividad libe-

radora. La meta de esta estructura no será la creación de "genios", o el superestrellazgo o el monopolio del mercado artístico. Será la formación de individuos conscientes que puedan afectar el complejo socio-cultural para generar más individuos conscientes. Si bien la noción de talento como referencia cuantitativa de valor nunca se erradicará del mercado, al menos pierde sentido en términos educativos.

Las tres consideraciones sobre el problema de las decisiones: conciencia, elección y crítica de la formalización, pueden formar el esqueleto de un plan de estudios.

Muchos de los ejercicios e incluso cursos correspondientes a la tradición de los "primeros períodos" post-bauhausianos, tiene vigencia con respecto a la conscientización del alumno en términos de sus decisiones. Por variedad de motivos, los cursos mencionados tienden a cuestionar la forma en que el estudiante ve las cosas antes de ingresar a la institución. Es el proceso de cuestionamiento el que debería llevar al estudiante a diferenciar lo más típidamente posible entre las decisiones que son más o menos auténticamente propias (o al menos auténticamente útiles dentro de una conciencia de una definición de utilidad), y aquellas decisiones que son hechas en nombre del estudiante pero que internalizadas no se hacen presentes como ajenas. Sin esta diferenciación el estudiante no podrá percibir la gama sutil que conecta el estereotipo social con una ocurrencia original, no podrá administrar la una en referencia a la otra, y no podrá ejercitar su creatividad. Correrá peligro de hacer "kitsch" sin saberlo (la conciencia del "kitsch" probablemente sea su único antídoto, lo que acritamente pueda aparecer positivo se desintegra con una buena crítica. El buen arte, por otra parte, con una buena crítica, queda enriquecido).

Obviamente este proceso de cuestionamiento no debe ni puede limitarse a lo artístico sino que debe aplicarse a todo el espectro de decisiones del estudiante. Es igualmente importante que el estudiante perciba las reglas de composición que rigen en una obra de arte en términos de un sistema manipulativo que guía al espectador, como que perciba que su "instinto natural" o "necesidad" de tomar un café y pan con mantequilla para el desayuno es una necesidad creada desde afuera. O que entienda que ciertas convenciones que a primera vista son estéticas, como por ejemplo la rectangularidad de puertas, libros o fotografías, son en realidad productos de un razonamiento económico (la lente de la máquina fotográfica "ve" circularmente, la imagen se recorta rectangularmente antes de llegar al negativo para ahorrar el desperdicio de material que quedaría entre dos círculos adyacentes).

La formación técnico-artesanal en esta etapa esencialmente pre-estética usurparía la actividad del cuestionamiento y lograría solamente una ejecución correcta de soluciones ajenas, generalmente ya estereotipada.

La actividad artística contemporánea acaba de pasar un período en que todo se puede reducir a una actitud de apropiación. El arte se ha convertido en lo que el artista (con cierto apoyo público) define como arte, ejecutado en las técnicas previamente existentes

o inexistentes que el artista considere más apropiadas para su definición. El museo y la galería se han convertido en una especie de super-marco que convierte todo objeto así enmarcado en obra de arte. Es una paradoja incomprensible que con esta apertura total la enseñanza tradicional del arte siga limitada por un grupo de técnicas particulares sin integrar la realidad artística que la rodea. Esta realidad artística permite la utilización de cualquier técnica, conocida o inventada para un nuevo propósito determinado por el artista, con la única condición de que detrás del uso de la técnica haya un complejo de decisiones coherentes que obliguen inevitablemente y justifiquen su utilización. La educación artística del estudiante, en una segunda etapa, debería entonces ayudar al estudiante a definir qué es lo que quiere expresar para recién entonces buscar los mecanismos técnicos referentes a cómo expresarlo. La meta es encontrar una certeza que le permita utilizar las técnicas sin ser utilizado por ellas. Desde Leonardo hasta Picasso vemos siempre una facilidad multidisciplinaria, una habilidad de cambiar de técnica sin caer en las trampas que una técnica nueva siempre plantea: la de terminar expresando las posibilidades de la técnica distorsionando el mensaje del artista. La certeza del artista, no importa en qué se basa, si en una filosofía comprensiva del universo o en una lista de compras, le permite dominar el sistema de convenciones que compone el código técnico y presentar su mensaje a un nivel comprensible sin disminuir las intenciones de sus decisiones personales. Esta segunda etapa del proceso de estudio tiene entonces que ayudar a enfocar al estudiante en un problema expresivo que genuinamente lo represente, desafiando cada decisión hasta que no quede duda de que representa la certeza buscada. Los desafíos por lo tanto, más que artísticos, son en relación a cómo se relaciona la elección del estudiante con todas sus otras creencias, con su proceso total de tomar decisiones. Se define la ideología, su relación con la sociedad se desafía, incluso su presunta necesidad de formalizar mensajes en lo que se considera que pertenece al campo del arte. Logrando esto, delimitado el campo de trabajo y definido el problema que enfocará el estudiante, habrá que lograr la invención de una técnica apropiada para la expresión más precisa. Este proceso de invasión no excluye las técnicas tradicionales o ya existentes, significa solamente que el estudiante tiene que apropiárselas con la unicidad que su problema requiere, esquivando las formulas que sirvieron para resolver problemas de otros, reinventando las que servirán para el propio. Significa idealmente que cada paso dado sea de aprendizaje creativo y que en ningún momento sea necesario desaprofender.

Después de estas dos etapas tendremos a un estudiante conciente de sí mismo, de su ideología, de su relación con la sociedad, de los elementos que la manipulan cotidianamente, capaz de establecer conexiones que normalmente le están vedadas al consumidor pasivo. Tendremos también un estudiante capaz de expresarse, de hacer concientes sus necesidades, analizarlas, referirlas al medio ambiente y comunicarlas a través de alguna forma. Pero no necesariamente tenemos lo que normalmente llamaríamos un artista. Es muy factible que en este momento tengamos a alguien que logra hacer una buena terapia artística, productos de alta utilidad para su propia maduración como individuo pero sin mayor trascendencia social, limitado a un interés para los portadores de posibles neurosis

similares. Es posible también, que en la búsqueda de una integración personal, lleguemos a alguien que esté generando productos válidos pero, por ignorancia, repetitivos de obras ya hechas. En ambos casos el profesor puede interrumpir el proceso para evitar estos resultados, pero posiblemente lo haga al caso de interrumpir el proceso de maduración del estudiante. Ganaría un "artista" y perdería una persona.

Hasta este punto "arte" y "educación artística" son en realidad meritorias simplemente utilizadas para ayudar en el desarrollo del individuo, o sea en lugar de un concepto más general de educación. La aclaración es importante porque el concepto de educación, para que sirva el proceso educacional, siempre aparece a la sombra de dos posibilidades claras, instrumentadas confusamente. Una de las posibilidades es que el proceso educacional sirva para socializar al individuo, para integrarlo en la sociedad tal cual está establecida con la menor cantidad de roces posibles. La otra es la de desarrollar un individuo con habilidades críticas que le permitan afectar, si no cambiar, a esa sociedad establecida. La visión positiva o negativa de cada una de esas alternativas está en directa relación a la opinión que se tenga de la sociedad establecida con referencia a la cual se está discutiendo el proceso educativo. Lo que de hecho sucede en las democracias liberales es una utilización real de la primera alternativa con un pequeño margen de utilización, pero mucha retórica, sobre la segunda. El hecho de que los argumentos de esta nota puedan ser publicados, incluso compartidos y aplaudidos en algunos casos, pero nunca completamente instrumentados en la realidad, es quizás el síntoma más claro de esta dicotomía. Es también una de las razones (sin además entrar en una crítica organizada de las democracias liberales y sus escalas de valores) por las cuales en esta nota la alternativa positiva es la del desarrollo de un individuo con habilidades críticas y no la de asimilación a una sociedad establecida.

Después de la segunda etapa de la formación artística descrita, aun no hemos desarrollado un individuo capacitado para afectar seriamente a su medio ambiente, pero hemos ayudado con la maduración no estereotipada de su personalidad y, quizá, generando una metodología aplicable para ese individuo, en otras disciplinas que vaya encontrando. Es esclarecedora en ese sentido la idea de que hasta aquí arte y educación artística no son más que meritorias. La meta no es la de formar un profesional. Sin embargo, a esta altura el estudiante debiera haber tenido una experiencia sistemática de lo que es crear, un conocimiento del contexto contemporáneo del arte dentro del cual se insertará en alguna forma y una medida de la distancia entre lo que está haciendo y lo que quiere hacer.

Pasamos ahora a la tercera etapa, la de la crítica de la formalización. Arte y educación artística nunca dejarán de ser una metáfora, pero en esta tercera etapa es donde el estudiante se acercará más a lo que después será una posible vida profesional, si no en términos de supervivencia, en términos de obsesión. Es en esta etapa en que se tendrá que ayudar al estudiante a ajustar lo que quiere hacer en relación a lo que se está haciendo en el campo artístico, acortar la distancia entre lo que quiere hacer y lo que realmente está haciendo y desarrollar un cierto cinismo.

El estudiante tendrá que enfrentarse con obra relacionada a su obra, trabajos parálogos que lo pongan en peligro de sentirse derivativo frente a la opinión pública que conozca la obra del otro y no la suya, o trabajos que sin competir o repetir, tengan puntos de contacto con su investigación. En este enfrentamiento aprenderá a leer la obra ajena desentrañando intenciones y entendiendo soluciones de forma que lo obligará a precisar y destilar su propia imagen al punto que sienta que está contribuyendo a algo.

Por este camino, a veces penoso, comenzará también a acortar la distancia entre lo que quiere hacer y lo que está haciendo. Al precisar su meta, está también refinando su control de calidad. Es en este punto donde el estudiante requiere un serio apoyo técnico que le permita finalizar su obra sin concesiones. La solución técnica de la obra tendrá que ser exacta, la obra puede fracasar no solamente por torpezas sino también por exceso de virtuosismo.

Finalmente, el desarrollo del cinismo. Esto no pretende ser una frase banalmente cinica sino una forma de sintetizar una serie de elementos bastante complejos que se darán con respecto al arte una vez que el estudiante salga de la institución. El estudiante pasará de una atmósfera enrarecida de investigación a una realidad concreta bastante distinta. El proceso descrito hasta el momento, dedicado a la introspección, al análisis y a la búsqueda de cosas irangibles, como pueden ser "el miserable", "la magia" o "la revolución social por medio del arte", no refleja la realidad en que el estudiante tendrá que subsistir como artista. No es un proceso asimilativo, por lo tanto el rol de ese artista emergente es totalmente imprevisible, como lo es también su reacción si no se prepara adecuadamente. El estudiante tendrá en primer lugar, que definir su público, a quién se dirige su obra. Si la respuesta es que trabaja para sí mismo, que no es para un público, la verdad es que la obra será para ese par de millones de individuos que piensan y sienten como él. Somos únicos, sí, pero no tanto. Sea el público que sea, habrá que estudiar cuál es la mejor manera de llegar a ese público y habrá que estudiar la obra con los ojos de ese público, todo considerando qué es lo que se quiere que la obra produzca en ese público. En el fondo, ajustar la comunicación para un interlocutor determinado.

El problema de un "ajuste" de la obra lleva inmediatamente a la consideración de cuáles son los márgenes más allá de los cuales la obra comienza a divertirse. ¿Toleraría la Mona Lisa un centímetro más de cada lado? ¿O un vestido rojo?, etc. Los dilemas se hacen más sutiles a otros niveles. Una obra como concepto tiene que ser verde, pero por verde no la exhibe nadie. Si fuera un amarillito verdoso, sería aceptada por una institución que garantiza un millón de espectadores (o una venta, o una buena crítica, o una palmada en la espalda). Conceder el cambio de color ¿significa prostitución o significa lograr comunicación con un público deseado? ¿No conceder el cambio de color significa imbecilidad fanática o solidez de principios? La respuesta cambia para cada individuo y el problema de un "ajuste" tiene que llevar, en última instancia, a establecer lo más precisamente posible a partir de dónde el estudiante considera que comenzaría a corromperse.



La conciencia de esta frontera es importante, no para evitar que se atraviese, sino para lograr que cuando se atraviese lo sea con plena conciencia. La corrupción peligrosa es la no percibida, la que sucede inconscientemente.

Con este esqueleto para un plan de estudios tenemos una base que puede generar infinidad de cursos y de ejercicios. No hay cursos ni ejercicios universales. En nuestro medio son tan personalizados como lo es la obra de arte. El profesor que se limita a implementar ejercicios creados por otro no es más que un paralelo del artista que cree que hace arte copiando la obra ajena. El ejercicio asignado a un estudiante tiene que ser el producto inevitable de la relación compleja entre las creencias y las metas del profesor y las necesidades reales del alumno. Un buen plan de estudios puede dar una orientación para que esta relación se cumpla para beneficio del estudiante y de la sociedad en el contexto de la ideología del plan de estudios. Pero la complejidad de la relación no es reducible a una estadística. Moriría en la receta y confundiría la claridad de la primera meta: la diferenciación entre las decisiones propias y las ajenas. El profesor solamente puede ser tal si se percibe a sí mismo como un artista en un medio diferente. El acto de enseñar puede, a partir de ese momento enseñar tan bien o más que el tradicional contenido de la enseñanza. Y así como la obra de arte además de ser una declaración sobre su contenido es también un comentario explícito sobre el arte mismo, la buena enseñanza tiene que ser explícita sobre su propio proceso en el momento de comunicarse.