



Antología de textos críticos  
1979-2006

ArtNexus / Arte en Colombia

Luis Camnitzer

María Clara Bernal  
Felipe González  
Editores

Arte

Camnitzer, Luis, 1937-  
Antología de textos críticos : ArtNexus / Arte en Colombia / Luis Camnitzer ; María Clara Bernal, Felipe González, editores. -- Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte, Ediciones Uniandes, 2006.  
p. 312 ; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-695-264-4

1. Crítica de arte – Ensayos, conferencias, etc. 2. Arte colombiano – Ensayos, conferencias, etc. 3. Arte moderno – Ensayos, conferencias, etc. I. Bernal Bermúdez, María Clara II. González, Felipe III. Universidad de los Andes (Colombia). Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Arte IV. Tit.

CDD 701.18

SBUA

Primera edición: Enero de 2007

© María Clara Bernal Bermúdez  
© Juan Felipe González Espinosa

© Universidad de los Andes  
Facultad de Artes y Humanidades  
Departamento de Artes  
Dirección: Carrera 1ª. No. 19 – 27. Edificio S.  
Teléfono: 3 394949 – 3 394999. Ext: 2626  
Bogotá D.C., Colombia  
infarte@uniandes.edu.co

Ediciones Uniandes  
Carrera 1ª. No 19-27. Edificio AU 6  
Bogotá D.C., Colombia  
Teléfono: 3394949- 3394999. Ext: 2133. Fáj: Ext. 2158  
<http://ediciones.uniandes.edu.co>  
infeduni@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-695-264-4

Corrección de estilo:  
Inés Elvira Rocha T.

Diseño gráfico:  
Mottif.  
Carrera 15 No. 85-55 Oficina 201A  
Tels.: 622 6254 - 236 0732  
Bogotá, D.C. • Colombia  
[www.mottif.com](http://www.mottif.com)

Preprensa y prensa:  
Grafiq Editores Ltda.  
Carrera 29 No. 68-31  
Tel.: 437 8100  
Bogotá, D.C. • Colombia  
[www.grafiq.com.co](http://www.grafiq.com.co)

Diseño de Cubierta:  
Mottif.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

## ¿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 periodo de la historia en el cual la mayoría de los artistas operando en el mercado tuvieron una educación formal, organizada y general acreditada institucionalmente.

Esta 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 deja 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 la 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 timideces 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 timideces 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 dialogo de sordos, o mejor, un dialogo 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 presumía saber muy precisamente cual era la visualización correcta de una obra de arte y esperaba que los productos 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 arte en la Unión Soviética (empujadas por Lunacharsky), cambia la relación 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 Itten 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 Itten 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 serviría 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 genialmente ambigua porque acomodaba las dos interpretaciones y permitía su coexistencia sin conflicto. Fue el misticismo de Itten, 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 Itten.

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 Itten 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 presumía 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 antiacadémicos 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 Itten, 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 Malevitch, a las materias fecales en latas 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, sigue viva en los planes de estudios, garantizando la necesidad de desaprendizaje y rebelión.

El científico que, por entrenamiento, 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 aprisionado 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 pestaña le salía un poco más gruesa en relación al ojo. Pegando 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 acariciando. 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 palito 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 estos 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 técnicas (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 serias 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 productos de esa búsqueda cuelan 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 pasar 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 respete 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 sí 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 transmitible.

El modelo correspondiente a esta versión es el de los talleres donde los estudiantes aplican las recetas profesoriales 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 obstaculiza 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 comenzar 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 cuadratura), 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 aparezca 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 este 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 artísticas. 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 debiera llevar al estudiante a diferenciar lo más nítidamente 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 acriticamente 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 manipulador 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 periodo 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, debiera 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 desaprender.

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 costo 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 metáforas 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 qué sirve el proceso educacional, siempre aparece a la sombra de dos posibilidades claras, instrumentadas confusamente. Una de las posibilidades es que el proceso educacional sirve 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 metáforas. 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 paralelos 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 cínica 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 intangibles, como pueden ser "el misterio", "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 amarillo 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 atravesase, sino para lograr que cuando se atravesase 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.

## La definición restringida de arte

Arte en Colombia número 59, ArtNexus número 13

Agosto 1994

La obra más importante de la historia de la humanidad es la que generó la palabra "arte". Fue una obra tan compleja, tan conmovedora, tan fermental con sus ideas y sus visiones, que una simple descripción no la abarcó. Alguien se vio forzado a definir todo un campo del conocimiento para acomodarla. Por suerte nadie se ocupó de coleccionar esa obra y nos dejaron la libertad de engañarnos soñando con su imagen.

Desaparecida la obra original, las obras que se hicieron después trataron torpemente de ilustrar la interpretación de la palabra arte. Lo que hacemos invocando el término está doblemente separado y empobrecido de lo que fue una especie de arte *avant-la-lettre*. Se podría decir que nuestros productos tienen la misma relación enajenada que Marx describiera para el dinero con respecto a la riqueza.

Como no existía un mercado del arte, esa primera obra de arte no fue una consecuencia de las ganas de hacer un objeto artístico, sino de la aplicación de un método cognoscitivo. Fue una forma de adquisición y de organización de conocimientos. El autor ordenó una realidad que percibía como caótica. Ayudó así a manejar esa realidad, no solamente a través de un cambio de su propia percepción, sino también a través de la percepción de sí mismo del observador. La obra fue consecuencia de una actitud en la cual los juegos formales eran de importancia secundaria.

Por lo tanto, el arte debió haber comenzado como una actividad comprensiva, supradisciplinaria, que abarca muchos campos del conocimiento. Usaba la estética solamente como una forma de comunicación en su presentación final. Por la amplitud de su perspectiva el arte era primariamente un acto ético y político. Había ética en el asunto porque el autor tenía que medir las consecuencias de su propuesta para un cierto ordenamiento de la realidad y entonces tomar las decisiones apropiadas. Había política, porque el autor se comunicaba no solamente con individuos sino con una estructura de poder que podía ser afectada por el mensaje artístico. Probablemente muy poco después se vio que el arte como una actitud metodológica podía estar en contradicción potencial con ciertos intereses creados y generar ofensas más graves que la de un ocasional disgusto estético. El arte podía ser subversivo y tenía que ser domesticado.

La domesticación tuvo lugar en dos frentes: primero en la definición misma del arte, y luego en la forma que se enseñaba.

El arte fue degradado de ser un método a convertirse en disciplina y técnica. Se hizo una manera de hacer cosas que se presumían existentes en su propia realidad, incontaminada por la realidad en que vivimos. La enseñanza del arte pasó a ser la transmisión de esa técnica. Como pedagogía aplicada, la educación del arte trató de minimizar los temas principistas y éticos subyacentes en mucho del idioma utilizado en el pensamiento pedagógico general, especialmente en lo que se refiere a la función social y el bien común. La educación del arte quedó des-moralizada y concentrada en el análisis formal y la habilidad manual.

No es que los principios éticos estén claros en las bases filosóficas que guían el pensamiento pedagógico en general. Están presentes, pero en forma problemática. Se subraya en ellas la realización del individuo, mientras que el libre albedrío y la libertad de expresión se dan por sentados. Lo que se percibe socialmente como el bien común determina los límites de esa libertad y esa individualidad. Son las definiciones de individualidad, de libertad y de bien común, las que establecen la gama de ideologías pedagógicas. Sin embargo, ninguna de estas ideologías resuelve la dicotomía tensa entre la liberación del individuo y la sumisión al orden social. En última instancia es la regla social la que triunfa, no importa cual sea la clase de gobierno que supervisa la educación. Ningún sistema se dedica a crear ciudadanos críticos. Estos se crean por generación espontánea y a pesar de los sistemas de educación, tanto a la derecha como a la izquierda de las ideologías.

El colapso de los modelos colectivistas empeoró la situación, no por la desaparición de una metodología alternativa inexistente, sino por la pérdida de una perspectiva para su creación. Se reafirmó el éxito económico individual como meta última del desarrollo humano y el bien común quedó relegado. Después de un largo siglo XX nos encontramos a punto de volver a ingresar en el siglo XIX para revivirlo en forma más sofisticada, detallada y sórdida.

Hubo, en las democracias liberales, intentos pedagógicos para generar una oposición crítica, pero, en última instancia, la educación ha servido mejor a los intereses regresivos. La pedagogía en los sistemas colectivistas no tuvo mejor destino. Esto se debió a que, esencialmente, utilizaron los mismos métodos y no fueron capaces de desarrollar una nueva metodología apropiada y coherente con la sociedad soñada. Ambos sistemas ubicaron el arte y su enseñanza en el mismo recinto separado y disminuido.

Una vez establecida la palabra arte, lo que había comenzado como una actitud se convirtió en disciplina. La palabra disciplina con su ambigüedad carcelaria, revela que el arte en su versión original pudo haber sintetizado una forma de ver y actuar antidisciplinaria. Paradójicamente, la restricción del arte no facilitó su definición. El arte, igual que Dios, es más fácil de describir por lo que no es. La restricción nos dejó nada más que con los productos de una disciplina. Pero mientras podemos reconocer una enfermedad por sus síntomas, éstos no son suficientes para definirla. En el caso del arte es la distancia entre los objetos artísticos y la actitud original lo que hace que toda definición verdadera sea inaccesible. Sin embargo, es interesante que aún dentro de su encierro disciplinario, el arte exige un reconocimiento de sus calidades inter y multidisciplinarias.

Eventualmente, el proceso restrictivo ganó reconocimiento social cuando el arte disciplinado entró en una jerarquía paralela a las otras disciplinas universitarias. Mientras que los artistas agradecieron lo que vieron como una validación de su trabajo, el aspecto comercial de las obras comenzó a primar netamente por sobre el potencial subversivo. La educación artística se dedicó a formar productores para abastecer el mercado. Previsiblemente, el arte se hizo más autorreferencial. Lo que se llamó postmodernismo no es más que una caricatura pesadillesca de los resultados de esta manera de enseñar. El arte se convirtió en un pastiche de obras porque no hay nada más para saber. Se convirtió en una jerga visual.

El pasaje del arte a ser una disciplina discreta tuvo otras consecuencias. Nos ha convertido —a aquellos que enseñamos— en cómplices de un fraude. Es el fraude en forma de pirámide, en donde los de abajo, con las esperanzas de grandes retribuciones, van financiando a los de más arriba. No tengo cifras estadísticas, pero digamos que uno de cada cien estudiantes que empieza a estudiar medicina se recibe de médico y es capaz de mantener a su familia. Al mismo tiempo, es probable que menos de uno de cada mil estudiantes de arte termine como artista capaz de mantener a su familia. Pero peor aún, la salida económica más frecuente de los que se gradúan es la enseñanza del arte. Hay un aumento constante de profesores de arte quienes, para poder justificar su existencia, necesitan una base mayor en la famosa pirámide.

Cuando se derrumba la pirámide, las acusaciones no van en contra de los principios pedagógicos y de la definición restringida de arte. Lo que se busca en su lugar es un ajuste del mercado.

Se limita la cantidad de estudiantes que pueden ingresar a los estudios para evitar una superpoblación de artistas. Se crean definiciones de calidad cada vez más enrarecidas, restrictivas y elitistas. Se limitan los fondos destinados a la formación de artistas, achicando algunas escuelas de arte, eliminando otras, y el costo de los precios de la educación artística aumenta. Lo que es un proceso de concentración elitista asegura que la empresa artística permanezca controlada por los segmentos afluentes de la sociedad. Así el hecho artístico queda no solamente aprisionado en la palabra arte, sino a la merced de una clase social que controla la palabra.

La descripción, típica para una economía en receso, cualitativamente no es muy distinta de la realidad en la que el arte restringido siempre se ha movido. Para nosotros significa, más que nada y aparte de la amenaza de desempleos, la muerte de algunos mitos. Por ejemplo, el de que el arte es un estudio vocacional en donde cualquiera que tenga la vocación apropiada (y cierto "talento") puede llegar a ser un artista. O el de que el arte es una rama de estudios esencialmente democrática en donde no importa la clase social de origen. Son estos mitos los que aseguran el tercer mito, el de la libertad de expresión artística en las democracias. Es el libre juego mercantil que dará prioridad a algunas expresiones sobre otras después de que todos los aspirantes tuvieron una misma oportunidad inicial de triunfo.

Pero aún sin la desaparición de los mitos, el arte –tal cual lo conocemos– es una manifestación de clase. Las escuelas de arte se asemejan a *finishing schools* –las escuelas de refinamiento social para señoritas que preferentemente están en Suiza en donde el gusto de la gente se ajusta de acuerdo a los patrones de una clase social. Frente a las obras de mis alumnos muchas veces me sorprendo en el acto de especular sobre cómo hacerlos conscientes de su cursilería y mal gusto, cómo hacerlos sensibles a lo que es correcto en arte. O sea que abandono el campo de la metodología pedagógica para ceder a mis preferencias estéticas. El proceso de limitación educacional evidencia el clasismo durante el proceso de la enseñanza y también lo hace más cómodo para el profesor. Nos da estudiantes "mejores" que tienen menos desviaciones con respecto a nuestro gusto y al modelo de estudiantes para el que se crearon las instituciones.

Paradójicamente, esta descripción también se aplica o aplicó a las sociedades socialistas. Esto se debe a que todas las revoluciones socialistas aceptaron la definición burguesa del arte como un hecho inamovible. La reacción natural fue manipular la estructura del mercado. Hasta cierto punto y superficialmente también trataron de afectar la parte clasista, pero se limitaron a los problemas de forma, contenido y distribución de la obra de arte. Los administradores comunistas compartieron nuestra forma de reaccionar frente a estos tres ingredientes como si agotaran todo lo que concierne a una obra. Con la excepción de Cuba, ningún país socialista se atrevió a estimular las características antidisciplinarias del arte. El arte supuestamente debía ser edificante, sin molestar. Compartiendo la visión compartimentalizada del conocimiento que tiene la universidad capitalista, los sistemas

socialistas aceptaron la equiparación del arte con las otras disciplinas universitarias, desestimando así los aspectos multi e interdisciplinarios. Asumieron que democratizando el consumo artístico también democratizaban el arte.

En este siglo seguramente han existido miles de educadores de arte progresistas y yo me considero uno de ellos. Sin embargo, lo más lejos que llegué en mis intentos de quebrar las restricciones de la educación tradicional se resume en una cita de un artículo escrito hace una docena de años:

...La solución para aquel espectador que quiera su propia libertad será la de hacer su propio arte. Las condiciones bajo las cuales se produce arte parecen conducir solamente hacia la posible libertad y 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. [...] Es por este lado que entramos en una estructura pedagógica coherente con [...] la suposición de que el talento es parte de la normalidad, y que la enseñanza del arte, actividad posible, es una actividad liberadora. 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 sociocultural para generar más individuos conscientes.<sup>1</sup>

No reniego para nada de la cita, pero hoy la encuentro algo desenfocada. Está la preocupación con respecto al "talento" que me obligó a dar prioridad a una verdad ética por encima de una posible verdad científica para poder asegurar su atribución universal. Tengo que admitir la posibilidad de que la noción de talento, esa cualidad que se refiere a unos pocos privilegiados, pueda ser justificada científicamente. Pero una preocupación con su identificación provocaría la pérdida de estudiantes de arte y un empobrecimiento social. No solamente podría escaparse un talento no reconocido, sino que aquellos estudiantes "sin talento" tienen que tener el mismo derecho a la educación. Dado que la presunción de que todo el mundo tiene talento elimina un paso arbitrario fundamental en la exclusión de estudiantes y, dado que conduce a mejores metodologías de enseñanza, la considero como una verdad ética y necesaria.

La cita también omite otro problema y es que el concepto de talento no proviene del proceso de generar arte, sino de la evaluación comparativa de los productos que quedan después del proceso. La evaluación de qué cosa es o no es talento, tanto como la de qué es buen arte, se ha convertido en una atribución del mercado. No me gusta en la cita que implícitamente acepta al mercado como generador de pautas artísticas. Hemos logrado olvidar que el asunto es al revés, el mercado artístico es un destilamiento parcial de cosas

---

1 Luis Camnitzer, "Museum Wiesbaden" en: *Arte en Colombia*. Número 16, Bogotá, febrero 1980, pp. 22-24. Y "¿Es posible la enseñanza del arte?" en: *Arte en Colombia*. Número 25, mayo 1984, pp. 58-68. Incluido en esta antología.

que suceden durante la enseñanza artística. De alguna manera mi forma de pensar en aquel momento quedó atada a una definición restringida de arte y, a pesar de tratar de evitarlo, se ahogó en ella junto con el pensamiento de la mayoría de los educadores progresistas.

La retroalimentación del mercado sobre el proceso educacional es lo suficientemente fuerte como para condicionar las enseñanzas subsiguientes. Pero eso solamente es posible porque hemos permitido el empobrecimiento de un proceso sistematizador y su conversión en una disciplina tecnicista y des-moralizada. Es claro que la historia no dará marcha atrás: la enseñanza tecnicista en el arte se ha ganado su lugar permanente, al menos dentro de la permanencia de las estructuras sociales presentes. Pero quizá ese tipo de enseñanza debiera ser patrocinado y financiado por los consorcios de galerías y no por las universidades.

Desde hace años, las grandes corporaciones se han dedicado a entrenar a sus propios empleados. Hay precedentes exitosos y prestigiosos en varias ramas de estudio y no hay razones para privar al mercado del arte de beneficios de costo reducido aunados con la falta de hipocresía.<sup>2</sup> El paso nos permitiría dedicarnos a investigar los problemas del arte como actitud y como componente de otras disciplinas en el ámbito universitario.

La cualidad mercenaria que el arte adquiere como mercancía fue ejemplificada en una escena de la película *Saló*. Pasolini utilizó arte de vanguardia del siglo XX para decorar una habitación dedicada a distintas formas de depravación, con el fascismo como marco general. Una de las muchas partes chocantes apareció en el hecho de que las obras de arte no sirvieron como contrapeso o refugio frente a lo que sucedía en la pantalla. Las obras se limitaron a decorar decorosamente.

Sin embargo, la estetificación total de la vida diaria, la salida del objeto enajenado, tampoco necesariamente ofrece una alternativa mejor. En la Alemania nazi, por ejemplo, la estética permeó a toda la sociedad, pero al servicio de valores negativos. No me refiero a los síntomas superficiales dados por los gustos de Hitler y Rosenberg quienes, en su momento, derrotaron las intenciones de Goebbels y Speer de oficializar el Expresionismo. El gusto de Hitler esencialmente fue no solamente compartido por Stalin, sino también por Churchill, Eisenhower y muchos otros líderes democráticos y socialistas. Lo mismo se aplicaba a la arquitectura nazi, común a la mayoría de los edificios gubernamentales y bancarios de la época en otros países. La estatificación alemana fue notable en asuntos artísticos de menor importancia. La glorificación del techo a dos aguas,<sup>3</sup> la cuidadosa

2 Ya existen ejemplos que ilustran un paso en esa dirección. El Museo Whitney de Nueva York tiene su propio programa de talleres, el cual goza de mucho prestigio. Es el caso de una galería sin ánimo de lucro que organiza su propia estructura económica.

3 El techo horizontal era de tradición mediterránea y, por lo tanto, una solución desarrollada por lo que se consideraba razas "inferiores".

coreografía de las reuniones públicas, el acabado estudiado de los objetos —desde columnas de alumbrado a molduras—, las formas empleadas en la propaganda y la idealización de modelos raciales, todas ellas dan la medida de la enormidad de la construcción inmoral que alimentaban.

Ambos ejemplos —el mercado de arte capitalista y la estética nacional-socialista— esencialmente sólo son posibles gracias a la definición restringida del arte. La ausencia del elemento ético permitió el escamoteo del proceso de decisión de las manos del individuo. El artista se convirtió en un instrumento tecnocrático que cumple órdenes. Es así que no hay demasiada distancia entre el mercado capitalista y el fascismo. Los separan solamente los tenués restos de democracia que quedan del primero. Como sistemas de enajenación tienen que ser corregidos a través de un proceso de educación que permita la re-evaluación y apropiación de los mecanismos de decisión.

La propiedad de los procesos de decisión es obvia cuando la propiedad del poder es clara. Pero generalmente queda oculta, especialmente cuando se dan por sentadas ciertas creencias y percepciones. La autorreferencialidad, el fetichismo, el conocimiento fragmentado (la ignorancia fragmentada), todos permiten la creencia errada de que la decisión es de uno mismo.

Y todas estas características son típicas del arte entendido como disciplina. (A pesar de que queda el mito de que el arte es un campo propicio para el non-conformismo, de hecho el non-conformismo permitido es el mismo conformismo aún no descubierto). Ambas formas de tratar el conocimiento: la interdisciplinaria y la multidisciplinaria, son pequeños pasos que ayudan a revelar estos procesos dado que sirven para comparar y para crear modelos estructurales metafóricos.

La presente estructura universitaria no tiene la capacidad ni de entender ni de acomodar una estructura multi e interdisciplinaria. Aún si la educación artística concebida en su forma restringida fuera trasladada a consorcios de galerías, seguiríamos enfrentando un gran problema. A lo más que se ha llegado es a tecnificar híbridos (astro-física, bio-química, etc.) que quizá tuvieron estas simientes en sus comienzos, pero que solamente ganaron su derecho de existencia con su capacidad de ser tecnificables y de convertirse en una nueva rama discreta. Hay muy pocas posibilidades, por lo tanto, de que se conciba un plan de estudios integral en donde la actitud artística pueda formar parte de todas las disciplinas de estudio; y si la hubiera, hay muy pocos artistas con una formación apropiada para participar en un programa de este tipo.

Es evidente que estamos condenados a seguir reclusos en los programas de arte tradicionales, al menos mientras haya oportunidades de empleo. Esto nos obliga a considerar las posibilidades de acción dentro del *ghetto* artístico. En un extremo tenemos los que enseñamos arte dentro de esta definición restringida. A pesar de nuestros resentimientos



y dudas, estamos ayudando a pacificar y a embotar a la sociedad, validando una estructura profundamente anticreativa con el uso de una retórica pretendidamente artística. No estamos enseñando arte sino “arte-valium”. En el otro extremo, tenemos el ejemplo bastante increíble de Friedl Dicker-Brandeis.

Dicker-Brandeis fue una artista que estudió con Johannes Itten en la Bauhaus. En 1942 fue enviada al campo de concentración en Terezín, donde la mataron en 1944. Durante esos dos años se concentró –por primera vez en su vida– en la educación artística, tanto como una forma de supervivencia mental para ella misma, como una forma de actividad liberadora para sus compañeros de prisión, niños en particular. En la tradición de Itten, Dicker-Brandeis escribió:

Las lecciones de dibujo no debieran tratar de convertir a los niños en artistas. Debieran, en cambio, mantener la creatividad y la independencia como una fuente de energía necesaria para vivir, estimular la imaginación y subrayar la capacidad de juicio y la habilidad de observación del individuo. Las clases tradicionales de dibujo son, en gran medida, culpables de la pérdida de imaginación y creatividad de la gente joven.<sup>4</sup>

Dicker-Brandeis utilizó la educación artística como una herramienta para mantener vivas la salud mental y la ética, en un contexto de irreparable perversidad y locura. Equipada con la percepción de una militante política, viviendo una pesadilla inimaginable y subrayando los aspectos terapéuticos del arte, logró trascender las limitaciones de la definición restringida –y allí aún más absurda– del arte.

El ejemplo puede parecer demagógico dado que las condiciones bajo las cuales enseñó Dicker-Brandeis no son comparables con las de una escuela. Sin embargo, con un destino distinto, probablemente no hubiera llegado a ser más que una buena profesora esclarecida y progresista frenada por el sistema universitario.

Forzada al heroísmo, convirtió al arte en una metáfora del conocimiento de otras cosas y nos dio indicaciones fundamentales para nuestra tarea. Hoy no podemos negarle al estudiante la formación técnica por la cual viene a nosotros. Pero sí podemos ir más allá de su pedido y cuestionar la motivación del pedido y las formas que tradicionalmente se utilizan para responderle.

Junto con el estudiante tenemos que ser capaces de redefinir ambos el papel del artista en la sociedad y del arte en el conocimiento.

<sup>4</sup> Jarmila Skochova. *The Literary Legacy of Friedl Dicker-Brandejsova*, citado por Al Hurwitz en: “Friedl Dicker-Brandeis: The Art Educator as Hero” en: *Seeing Through “paradise”, Artists and The Terezin Concentration Camp*. Massachusetts Collage of Art, Boston, 1991.

Emerge así una doble meta. La primera, enriquecer el oficio del arte con la mayor cantidad de elementos ausentes. Con ello queremos lograr que el arte refleje las posiciones éticas del artista. La segunda, fusionar todas las indagaciones intelectuales con una actitud que refleje las metodologías cognoscitivas empleadas en el arte.

Con respecto al primer punto, el arte tiene que ser analizado en un contexto total, no solamente con respecto a las decisiones formales. Por lo que sé, nadie nunca se molestó en analizar en clase los valores estéticos del diseño de una bomba atómica. O en discutir la calidad del humor literario empleado para bautizar a las bombas tiradas sobre Japón con los nombres de *Little Boy* y *Fat Man* (“Niño pequeño” y “Hombre gordo”). El análisis obligaría, en forma demasiado obvia, a respuestas éticas aparte de las estéticas. Es así que los objetos analizados en clase siempre son aquellos percibidos como inocuos o útiles. El mensaje implícito en los análisis de diseños funcionales de nuestro siglo es uno de bondad y de lo-correcto-que-es-el-progreso-tecnológico.

En un ejemplo distinto, el arte colonial siempre es estudiado desde un punto de vista hedonista, gozando de los encantos de la torpeza de la asimilación incompleta mientras se ignora la violencia ocasionada por la sustitución de culturas. El arte llega al salón de clase, no solamente en su versión restringida, sino en una forma extrañamente esterilizada. La estética de la represión, de la destrucción, de la adulación y del mercenarismo es excluida o, en el caso de las dos últimas, embellecidas. Las cárceles, los instrumentos de castigo y de tortura, las armas, no se consideran productos con aspectos estéticos, porque requerirían también la discusión de las consecuencias de su creación. En lo referente al arte cortesano, la parte estética no se puede ignorar ya que muchos aspectos de la definición del arte surgen de él. Es por ello que el análisis termina siendo formalista y amarrado al objeto, sin interferencia de juicios éticos. La historia del arte y del diseño es una historia extraída del contexto de los propósitos para los cuales los artefactos fueron creados. El ejercicio académico se convierte en uno de necrofilia prejuiciada.

En el campo del arte hoy operan dos instrumentos que administran la responsabilidad del artista: uno es el mercado y el otro la censura. El mercado puede ser el de ventas o el de reconocimiento en la comunidad intelectual. La censura, en sus formas más obvias, puede ser manejada por el gobierno o por corporaciones. En comparación con otras disciplinas, el sistema resulta relativamente benigno. Si un médico participa en la tortura de prisioneros, es culpable frente a la ley en cuanto desaparece el gobierno que lo protege. Por otro lado, Albert Speer, no fue encarcelado por su arquitectura, sino por administrar la máquina de guerra alemana. Artistas nazis “puros”, como Arno Brecker, solamente sufrieron un exilio pasajero del mercado artístico. Sus funciones como apologistas visuales de esa misma máquina de guerra no llegaron a hacerlos objeto de castigos legales. En cierto modo, esto es un hecho positivo, dado que de otra manera se abriría el campo a un tipo de censura intolerable.

Manteniendo la exclusión de una administración externa de las responsabilidades del artista, solamente cabe recurrir a una controlada por el artista mismo. Podría ser algo así como el juramento hipocrático de los médicos. Un juramento de esta especie ayudaría a que el artista tome conciencia de las consecuencias de sus actos. También le serviría al público en una evaluación artística más amplia mostrando que, más allá de la armonía de la paleta de colores, en arte hay tantos crímenes perfectos como logros constructivos.

El segundo punto —el arte como componente del conocimiento integrado— se ilustra resaltando nuestra forma fragmentaria de percibir y de pensar para ver como se condiciona la parcialización de nuestros conocimientos. Un ejemplo que repito hace años todavía me aclara los peligros de esta fragmentación que esconden los procesos de decisión. En nuestra cultura la forma cuadrada o rectangular de una fotografía no tiene peso estético. La forma tiene una anonimidad congénita que se acepta sin pensar. Lo extraño es que el lente de la máquina fotográfica registra la realidad dentro de un círculo. Es recién antes de que la imagen llegue al negativo, que el fabricante inserta una mascarilla para recortar la realidad en forma rectangular. El motivo de la mascarilla no es adaptar el resultado a lo que ve el ojo (que percibe aproximadamente como el lente), sino minimizar el desperdicio de material sobre el negativo. Hay más pérdida entre dos círculos que entre dos rectángulos. O sea que un razonamiento económico se esconde detrás de lo que aparentemente no sólo es una decisión estética, sino una lo suficientemente común para que la hayamos internalizado.

Otro ejemplo de decisiones confusas e internalizadas ocurre cuando enfrentamos dos objetos absolutamente idénticos. Si uno es hecho por un artista y el otro es una falsificación perfecta capaz de engañar al mejor experto, sin dudar elegiremos el primero y justificamos el gasto. Lo mismo sucede cuando preferimos una piedra traída de la luna en oposición a otra idéntica proveniente del jardín del vecino.<sup>5</sup> O cuando consideramos que una historia es más cómica si ocurrió en la realidad que si es un chiste inventado. En los ejemplos dados, datos cognoscitivos separados de sus contextos racionales enteros (la percepción del objeto por un lado, el valor económico de la unicidad por otro) aparecen subrepticamente contaminando otros contextos. Es así que datos considerados objetivos en su propio contexto canalizan tendencias supersticiosas en el otro y son utilizadas para agregar valor mágico a uno de dos objetos físicamente idénticos entre sí.<sup>6</sup>

Nos interesa la integración de todas las indagaciones intelectuales en una actitud unificada que refleje las metodologías cognoscitivas utilizadas en el arte. La acción va más allá del mero desafío a nuestros prejuicios culturales básicos y a la revelación de los procesos

5 En Martha's Vineyard, una isla de veraneo norteamericana, se venden piedras del pedazo de playa que pertenece a Jaqueline Onasis por un dólar.

6 El segundo objeto tiene su propio mercado, el de la "reproducción auténtica y original".

de decisión. Se trata también de abrir las fronteras de la mayor cantidad de disciplinas posible. El arte, en su versión no restringida, es un elemento suprimido pero latente en los demás campos de estudio. Más allá de escribir, leer y calcular, el arte ofrece meta-formas de codificación. Como tal, ayuda al entendimiento, no solamente del contenido, sino también de la configuración y la estructura de las ideas. Lo que aparece en las tímidas formas de una catedral, una sinfonía o un cuadro bien organizado, en cualquier otra disciplina se traduce en un malabarismo laberíntico de ideas. El componente artístico lo finaliza logrando la simplicidad compleja conocida por la palabra elegancia.

Aunque oscurecida por la pérdida de ética y por la mercantilización, la definición restringida del arte todavía tiene en sí una metáfora para un uso constructivo del poder. Es una versión reducida de la omnipotencia, o sea, un poder ilimitado en el terreno individual y privado del quehacer artístico. En el terreno colectivo de la comunicación, se convierte en un poder compartido. Su administración dentro de una conciencia de las consecuencias de todo acto, fija los parámetros dentro de los cuales el perfecto equilibrio entre la libertad individual y el bien común pueden darse sin conflicto. Tenemos la simiente desde la cual se puede ayudar al estudiante a formar una mente anti, inter, y multidisciplinaria, es decir, una mente verdaderamente artística. El acceso al nivel del arte *avant-la-lettre* se hace visible, sin necesidad de escuelas de oficios o de escuelas de refinamiento. Y nos ayuda el acto complejo de borrar todas las huellas de una palabra.

Para el Departamento de Arte de la Universidad de los Andes, es especialmente significativo tener la posibilidad de publicar esta compilación de artículos que aparecieron en Arte en Colombia / Art Nexus y recogen la versatilidad de Luis Camnitzer en su doble condición de artista-docente, aproximando a los lectores al análisis de la variada temática que en ellos se aborda. Desde agudos comentarios a significativas muestras individuales de reconocidos artistas latinoamericanos, europeos y norteamericanos, pasando por eventos colectivos que marcaron un hito en el momento de su realización, armar tejidos teóricos sobre distintos tópicos, hasta complejizar la noción de arte ya que, a su juicio, "El arte, igual que Dios, es más fácil de describir por lo que no es".

ISBN 958695264-9



Arte

ArtNexus



Universidad  
de los Andes

Facultad de Artes y Humanidades  
Comité de Investigación y Creación