

© Universidad de los Andes  
Facultad de Artes y Humanidades  
Departamento de Arte  
Dirección: Carrera 1ª No 19-27. Edificio S.  
Teléfono: 3 39 49 49 – 3 39 49 99 Ext: 2626  
Bogotá D.C., Colombia  
infarte@uniandes.edu.co

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

ISSN 1900 1681

*Cuadernos grises*  
Número 4  
2009

Editor  
Fernando Uhía

Corrección de estilo  
José Diego González Mendoza

Ilustración carátula  
Rosi Vulat

Diseño  
Lucas Ospina

Programación  
Santiago Reyes

Coordinación editorial  
Laguna Libros

Litho Copias Calidad  
Cra. 13ª N° 35 – 32  
Teléfono: 510 1851  
Bogotá D.C., Colombia

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.

CUADERNOS GRISES  
**educar arte/enseñar arte**

9

**La educación artística:  
un verdadero espacio de sensibilización**

María de los Ángeles Eraso

17

**Uruke Uai: La voz de los niños en lengua Uitoto**

Sandra Velasco

47

**Momento Instrumental**

Nicolás París

63

**La fantasía de la neutralidad  
en la pedagogía de la danza**

María Teresa García

73

**Dos conferencias**

Luis Camnitzer

93

**Pensamiento artístico y estética de la experiencia:  
repercusiones en la formación artística y cultural**

Javier Gil

115

**¿Porqué entrar, hoy en día,  
a una universidad a estudiar arte?**

Miguel Huertas

119

**Educación artística hoy:  
No al Nuevo Orden Mundial**

Fernando Uhía

133

**Escuelas de pensamiento**

Okwui Enwezor, Stephen Dillemath, Irit Rogoff

**Dos conferencias**

Luis Camnitzer\*

\* Artista plástico, escritor y conferencista. Ha sido profesor en diversas universidades en Uruguay, Brasil y Estados Unidos. Actualmente es profesor titular de la Universidad de Nueva York.

## Conferencia I\*

La contribución de las artes siempre se clasifica de acuerdo con sus productos finales: cuadros, obras de teatro, sinfonías, generalmente objetos discretos. Eso, en lugar de considerar los procesos creativos o modos de percepción que llevan a crear esos productos. Debido a ese inventario de síntomas superficiales, las artes nunca tuvieron la oportunidad de contribuir a la planificación de planes de estudios que tocaran temas que los trasciendan. Nunca pudieron influir en la enseñanza de la ciencia, la filosofía y los demás campos de producción que siempre permanecieron cuidadosamente apartados. Diría que el arte se convirtió en una disciplina porque fue abandonada por las disciplinas. Es así que en el contexto universitario, las artes continúan permaneciendo en un nivel de actividades dedicadas a satisfacer el ocio.

Es innegable, sin embargo, que, a pesar de este contexto de alta especialización, hay premisas (premisas que son pre-estéticas) útiles y comunes para cualquier campo de estudios. Después de todo, los individuos y las sociedades se expresan continuamente y en todos los campos disponibles; no reducen su expresión a lo que pueden encontrar en el pequeño estante reservado al arte. Leer, escribir y contar son nada más que formas diversas de codificar y descifrar la realidad. Utilizados con un cierto sistema siempre requieren un determinado grado de inteligibilidad en sus productos para servir a la comunicación. Esta misma descripción, sin necesidad de ajuste, la podemos aplicar a cualquier producción y apreciación de las formas artísticas.

El concepto de analfabetismo generalmente es utilizado en relación con las actividades de escribir y leer, pero en realidad es un concepto que funciona con cualquier forma de codificación y decodificación. Gracias a una presión social, tan sólo el leer, el escribir y el contar son consideradas técnicas útiles para sobrevivir. Al aceptar incondicionalmente esta premisa, las instituciones educativas

\*Conferencia dictada el 6 de febrero de 2007 en la Universidad de los Andes (Bogotá) a los profesores y estudiantes del Departamento de Artes de la Facultad de Artes y Humanidades.

analfabetizan al estudiante mucho más. Se aprende a leer y a escribir la palabra *manzana*, a contarla y a darle un precio, pero no se aprende a verla o a relacionarse con ella como lo haría, por ejemplo, Cézanne. El acto de comerla se relaciona más a los problemas del apetito que del gusto. La manzana se convierte en una palabra, en un número o en una función económica, y su esencia permanece escondida e inaccesible para siempre.

Se enseñan las técnicas de codificación y de decodificación sin discutir sus funciones y las relaciones que éstas tienen con los actos perceptuales que permiten la existencia y definición de estas técnicas. La necesidad de dominar la lectura, la escritura y el inventario es un dogma aceptado e incontestado. Si una persona no adquiere las capacidades correspondientes hasta una cierta edad es considerada como deficiente. Se inicia entonces, con suerte, todo un proceso de educación de remediación discriminatoria y humillante. Pero el proceso ignora el hecho de que la mayoría de los no-deficientes, de aquellos que tuvieron la educación apropiada, sigue incapaz de percibir y de conceptuar, aun si escriben, leen y cuentan correctamente. La mayoría de ellos, tanto alumnos como profesores, son incapaces de comunicar qué cosa es una mesa a una audiencia hipotética que nunca vio una o tuvo su experiencia. No son capaces de dilucidar si la mesa es una formalización de una función o si es el nombre de un objeto que recuerdan. En general, no perciben que las patas de la mesa son una cruda aproximación tecnológica para mantener el plano a una cierta altura del piso y que no son una parte conceptual de la mesa. O que la forma del plano es un agregado que depende del sentido estético o económico de la producción, pero que tampoco es un elemento definitorio.

Si en lugar de preocuparnos por algunas técnicas en particular, nos enfocáramos en los problemas más generales que generan esas técnicas, nos enfrentaríamos a una estructura completamente diferente. Tendríamos entonces que enseñar al alumno a ver la manzana desde todos los puntos pensables, a crear la necesidad de describirla después de entenderla. Recién entonces, comenzaríamos a ayudar a que invente o re-invente las técnicas apropiadas para describirla y para comunicar la descripción a los demás.

La relación del estudiante con la realidad y con un público entonces, se afincaría claramente en un nivel de codificación y decodificación. El impulso hacia la alfabetización vendría del estudiante mismo y el concepto de *remediación* perdería sentido. El estudiante, en la tarea permanente de codificar y de descifrar las cosas, aprendería a educarse a sí mismo sin las limitaciones de tiempo y espacio impuestas por el ciclo escolar.

Es partiendo de esto que quiero hablar aquí de planes de estudios referentes al arte y lo que veo como el rol frágil y perecedero del que normalmente se entiende como enseñante o profesor. Comenzaré por contar un sueño que tuve hace unos treinta años. No sería más que una pequeña historia banal si la hubiera inventado. Pero fue una pesadilla violenta en el momento de soñarla, que revive cada vez que la utilizo como referencia. El sueño comenzó con mi respuesta a un aviso que encontré en el periódico y que ofrecía un puesto para enseñar en una escuela. Me llamaron y me dieron una cita a la cual asistí puntualmente. Era una entrevista con el director, el cual me sorprendió por una peculiaridad bastante desagradable: su piel estaba cubierta con escamas verdes y, de hecho, me encontré mirando una especie de lagarto gigante. Traté de no distraerme con lo que era un problema ajeno. Me concentré en contestar todas las preguntas lo más amablemente posible y conseguí el empleo. En el transcurso de la entrevista también descubrí que el director era ciego, pero fue algo que no me molestó mayormente. El sueño continuó con mi asunción del cargo y la satisfacción correspondiente. Pero poco después me desperté violentamente. Me había mirado una mano y descubrí que se estaba cubriendo con escamas verdes. El hecho obvio de que todavía podía ver no disminuyó mi terror. Cuando tuve la pesadilla ya hacía unos quince años que estaba enseñando, un tiempo suficiente para sacarle escamas a cualquiera.

La pesadilla me tocó más de cerca que lo normal en virtud de mi propia biografía. Estoy metido en problemas de pedagogía desde los 17 años y durante 1956 y 1957 fui secretario general de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes del Uruguay. Heredando el trabajo de otras, fue mi generación la que logró iniciar el cambio del Plan de

Estudios de esa escuela en 1959. Lo logramos por medio de dos estrategias. La primera fue la preparación de un nuevo plan de estudios cuyos principios y detalles éramos capaces de defender con más conocimiento que los viejos profesores el suyo. La segunda consistió en ocupar físicamente el edificio de la Escuela y forzar la renuncia de la mayoría de los profesores. Obviamente fue esta última la que tuvo mayor eficacia estratégica, pero el conocimiento profundo de los temas pedagógicos nos dio credibilidad y aseguró que los cambios que introdujimos tuvieran una cierta estabilidad. Como era de esperar, nuestro nuevo plan de estudios era perfecto. Pocos años después, cuando fracasó estruendosamente, no lo fue por la teoría, sino por los individuos que lo pusieron en efecto. Para entonces, por suerte, yo ya me había ido y nadie me puede echar la culpa.

Terminé en una universidad norteamericana incipiente, con el encargo de diseñar un departamento de arte. Recurriendo a varias estrategias logré postergar esa misión por varios años. Mi primer paso fue tratar de integrar la enseñanza del arte en los cursos de estudios urbanos e imponer una visión interdisciplinaria. Era 1969, yo era el único profesor de arte, y también tenía que atender a aquellos estudiantes que querían arte. Solucioné la situación con un curso complementario, una especie de taller teórico-práctico que intitulé modestamente: "Desde la percepción elemental a la guerrilla urbana".

Mis ideas se basaban, entre otras cosas, en "El Aleph" de Borges. Una de las moralejas del famoso cuento es que cualquier fragmento de la realidad contiene toda la realidad y sirve de metáfora para (más o menos) entenderla. En línea con esta idea propuse, en 1970, que el colegio no tuviera cursos específicos y que se embarcara en proyectos comunes, por ejemplo construir una escuela en un pueblo vecino. En el desarrollo de la construcción los estudiantes lentamente se irían concentrando, de acuerdo a sus intereses y capacidades, en los aspectos sociológicos, económicos, legales, arquitectónicos, etc., sin perder de vista el conjunto de la empresa. Los estudiantes se graduarían cuando se completara la construcción de la escuela, sin un plazo fijo predeterminado. El modelo pedagógico, al cual en su momento llamé *modelo Aleph* (con lo cual forcé a muchos de mis

colegas a leer a Borges), se contraponía al modelo tradicional al cual denominé *modelo collar de perlas*. En este modelo cada disciplina es una perla más en una larga fila en donde las perlas se tocan pero no interactúan. Es un modelo hecho por acumulación y, potencialmente, su largo es infinito y, por lo tanto, completamente inútil.

No tuve más éxito que alguna sonrisa ocasional acompañada por un desvío de la mirada. Mi excesivo celo de misionario logró que paulatinamente se me aislara en una especie de prisión personal: aquel famoso departamento de arte que se me había pedido inicialmente. Mi encarcelamiento fue endulzado con el título de director y con la pseudo-libertad de implementar mi locura en cualquier plan de estudios que se me antojara, siempre que me quedara adentro de lo que ellos decían que era arte.

Lo único que me salvó de la locura real —al menos creo que me salvó— fue el contacto con mis estudiantes. Estos me obligaron a aprender con ellos en lugar de enseñar. En este proceso pasé por períodos regulares de auto-cuestionamiento y de angustias. Me preguntaba si estaba al día con respecto a las necesidades de mis estudiantes, si evolucionaba correctamente a través de los años, si todavía tenía algo que decir, si estaba bien que repitiera un ejercicio que ya había hecho antes, si descubrirían que alguna *frase inteligente* la repetía todos los años y que trataba de actuar como se me ocurrió en ese momento. Lo que empieza como cuestionamiento complejo termina en una serie de dudas simples, lo cual lleva a predecir que la próxima etapa será una de dudas banales. Pero dentro de esta etapa todavía aceptable de dudas simples, había una que se destacaba. Era la de si las presentes generaciones de estudiantes me entienden, si todavía soy capaz de comunicarme, si queda algo en común, un puente por el cual podamos transitar juntos.

Mi generación, quizá más que otras, se caracteriza por el hecho de haberse dedicado a enseñar en contra de lo que aprendimos, en contra de las formas y contenidos que nos impusieron cuando éramos estudiantes. Pero nuestros enemigos de entonces, en muchos casos muertos física e ideológicamente, ya no son necesariamente los enemigos de nuestros estudiantes. Cuando yo iba a la Escuela de

Bellas Artes, la gran polémica era sobre si el arte debía ser figurativo o abstracto. La polémica siguiente, aunque menor, era si la pintura tenía que ser mural o de caballete. Eran temas que hoy no sólo resultan estúpidos y anacrónicos, sino que en su momento, en virtud del simplismo del planteamiento, oscurecían y distraían la atención frente a problemas mucho más importantes. Entre los problemas ocultos estaban los relacionados con la dependencia cultural y las definiciones de lo que es cultura. Los relacionados con las verdaderas politizaciones del arte, las que se adecuaban a nuestras comunidades en lugar de dejarse definir por la Guerra Fría que imperaba en aquel momento. Era la época cuando se nos quería hacer entender que la figuración realista era totalitaria, es decir, correspondiente a la Alemania nazi o a la Unión Soviética, mientras que la abstracción era democrática y expresaba a los EE.UU.

Pero esas cosas que para mi generación se aclaran en la distancia y que reasignan importancias a los temas que importan, son cosas nuestras más de cincuenta años después. No tenemos ninguna certeza de que también tengan validez para nuestros estudiantes. Gracias a los desfases generacionales hemos dejado de ser *nosotros* para convertirnos en *ellos*. *Nosotros* son los que sufren el ejercicio del poder y lo combaten. *Ellos* son los que lo ejercen y lo gozan. En ese sentido podemos estar ignorando el riesgo de compartir la inconciencia de nuestros antiguos profesores, aquellos que en su momento no entendían por qué los estudiantes se enajenaban y los combatían. O el porqué los profesores se enajenaban, que en el fondo era lo mismo. Eso quiere decir que ahí estaban las escamas verdes y la ceguera tan temidas.

Con el tiempo mi inseguridad fue aumentando. Las bases comunes del entendimiento parecen disminuir en lugar de aumentar. Decidí que pronto debía dejar la enseñanza cuando un estudiante me preguntó qué música me gustaba. Le respondí que “la clásica”. Después de un segundo de extrañeza y vacilación, pero creyendo entender, comentó: “ah, los Beatles”. En otra ocasión mencioné al Che en una clase, y encontré una mirada vacía. Agregué tentativamente “¿Guevara?”, pero al no percibir cambios, hablé de otras cosas.

Aun considerando estos factores desalentadores con respecto a la posible futilidad de experiencias pasadas, tengo que reafirmar que mi generación tuvo ciertas oportunidades positivas que no son de despreciar. La confrontación irracional entre los figurativos y los abstractos no se resolvió por medio de una toma de partidos dogmática, sino que nos obligó a buscar los problemas de fondo escondidos detrás de esta falsa disyuntiva. Nos llevó al abandono de formas de arte analíticas para enfocarnos en las posibilidades de un arte de síntesis. Pasamos a definir la apariencia estética como el envoltorio de un paquete, y entendimos el arte como una formulación de problemas y no como la fabricación de objetos. Es el problema el que genera y justifica la presencia de la obra de arte. Si el arte conceptualista sirvió para algo, fue para introducir este quiebre con el pasado.

Creo que hay una mayor claridad en nuestra actitud frente a la enseñanza del arte y del arte mismo —al menos en relación con el pasado—. Sin embargo, a pesar de todo esto, mi generación no ha logrado una transformación radical ni viva de las escuelas de arte. En su mayoría, las escuelas de arte continúan siendo híbridos inestables, una consecuencia de los distintos empujes colonizadores: la academia francesa del siglo XIX, las versiones norteamericanizadas de la Bauhaus y los dictados pasajeros del mercado internacional del arte.

Cuando se dieron transformaciones radicales, éstas se quedaron estáticas y murieron con la llegada de la generación siguiente. Sin coherencia ideológica alguna, la mayoría de nuestras instituciones de enseñanza artística funciona como una acumulación caótica de creencias individuales. Los estudiantes terminan sujetos a las personalidades poseedoras de grandes poderes de persuasión, en lugar de comprometerse con la búsqueda de su propia verdad y la de su comunidad.

No es que estos problemas pasen desapercibidos entre los estudiantes y algunos de los profesores. Periódicamente se dan pequeñas revoluciones bajo el título de *reforma del plan de estudios*. Sin embargo, las ambiciones originales de estas reformas tienden siempre a ser totalizadoras y, en la medida en que triunfan, muchas veces desembocan en medidas totalitarias. La fe en el plan de estudios redentor es una característica típica de Latinoamérica, probablemente como consecuencia

de la Reforma de Córdoba de 1918, otro incidente vívido (aunque no vívido) en mi generación, y que extrañamente no pasó por Brasil.

Los planes de estudio de los departamentos de arte de los EE.UU tienden a ordenar cursos por niveles de dificultad técnica y, con un poco de suerte, van de lo particular a lo general. Los latinoamericanos, en la medida en que no son satélites de universidades norteamericanas, tratan de ordenarse por criterios de complejidad y de conectarse un poco más con una realidad social que trasciende al mercado.

Empecé mi búsqueda obsesiva de un plan de estudios perfecto antes de saber qué hacer como artista. Ni siquiera sabía si me interesaba la tarea de enseñar. En esta búsqueda vana, aunque no abandonada, pasé por tres etapas. Todas fueron más o menos utópicas y politizadas, aunque en distintas proporciones. Las tres influyeron tanto en mi enseñanza como en mi arte.

La primera etapa tenía una óptica de víctima. Todavía era un estudiante en el peor sentido de la palabra y el plan de estudios era una panacea capaz de borrar todos los males sufridos. Si lo lograba, llegaría a la eficiencia total, a la eliminación de toda pérdida de tiempo, a la liberación del talento congénito que todo ser humano lleva adentro —quiera o no ser artista—. Como una consecuencia no del todo obvia, se llegaría también a la liberación de todos los seres humanos —explotados y explotadores por igual—. Esta visión, quizás un poco exageradamente paradisíaca y simplista, fue atenuada por la realidad y sustituida por una etapa más arrogante y más pragmática. Por suerte me duró poco.

En esta segunda etapa, el plan de estudios se convirtió en un instrumento para minimizar el daño ocasionado por profesores ineptos. Esta concepción del plan de estudios es, en realidad, la más generalizada y común, aun cuando nadie se anime a expresarla abiertamente. El proceso educativo tiende a estar sostenido por la Enseñanza (con mayúscula) en lugar de apoyarse en el aprendizaje. Esta concepción es la que inevitablemente se degenera en las descripciones minuciosas de las cosas que hay que hacer cada día en el salón de clase, qué tareas hay que asignar y cómo deben ser ejecutadas. Esta filosofía se basa en la creencia de que los profesores carentes de creatividad

como enseñantes pueden, sin embargo, ayudar al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes. Es claro que esto no es una situación ideal. Pero, peor aun, ese mismo plan regimentado coarta a aquellos profesores que sí son capaces de enseñar creativamente o de generar un proceso de aprendizaje.

En mi tercera etapa pasé a considerar el plan de estudios como un marco de referencia consciente para la actividad pedagógica. Pasó a ser una estructura que permite definir con cierta claridad las metas del aprendizaje del arte a través de un compromiso ideológico. Y compromiso ideológico aquí no significa algo doctrinario. Significa una conciencia a través de la cual se puede enfocar y discriminar mejor lo que uno hace. Dentro de esta concepción aprende tanto el llamado estudiante como el llamado profesor. La información no se limita a ser un objeto transmisible, sino que se convierte en un grupo de conclusiones resultantes de una investigación hecha en común. Es decir, no hay enseñanza, hay aprendizaje. La autoridad pedagógica es compartida y asumida predominantemente por aquel que en el equipo puede contribuir con mayor eficacia. El hecho de que, en mi caso, fuera el profesor quien recibiera el salario era algo afortunado. Pero creo que los estudiantes también deberían ser remunerados por su tiempo, o sea, que la sociedad debería invertir en ellos. Reconozco que esta visión horizontal es más fácil de recomendar que de implementar y, a pesar de esta prédica anti-autoritaria, en mi relación personal con el estudiante podía llegar a ser, peor que dominante, apocalíptico. De cualquier manera fue en esta forma que pasé de lo que se llama un *plan de estudios* a lo que es más bien una *actitud pedagógica*.

A pesar de la frustración por no llegar al plan de estudios perfecto, nunca concebí una situación basada en su ausencia. Operar sin un plan de estudios lleva obligatoriamente a que la mayoría de los estudiantes se pierda en una caricatura liberal romántica donde el artista cree que es libre. Ignora que en realidad actúa competitivamente dentro de un mercado controlado por fuerzas ajenas. Solamente un buen plan de estudios es capaz de guiar al estudiante en un enfoque de la realidad circundante y equiparlo para la construcción

y el afinamiento de la cultura de la comunidad en que actúa. En ese sentido, un plan de estudios funcional es como un plan de acción —una estrategia—, y tiene que, obligatoriamente, expresar una ideología. Es también, como estrategia, una acción paralela y penetrada con la creación individual de una obra de arte. De ahí que muchas veces no se vea la diferencia entre hacer arte y enseñar. La obra de Paul Klee es un paradigma de esta situación, ya que su obra parece dar solución a los ejercicios que él mismo proponía en sus clases.

Si bien la mayoría de los fantasmas contra los que luché cuando me enfrento a un estudiante son inexistentes o ininteligibles, hay algunos que sí creo siguen siendo enemigos válidos y generales. O, mejor, si yo hoy fuera estudiante sabría contra qué cosas tendría que luchar. Lucharía contra la presunción de que el profesor tiene el monopolio del conocimiento. Lucharía en contra de medir el arte según abstracciones mercantiles en lugar de realidades sociales. Lucharía contra una definición tecnicista del arte que no me enseña a ver y a pensar.

Como profesores seguimos enseñando una caligrafía desposeída e incapaz de expresar contenidos comprensibles. Seguimos incapaces de crear una pedagogía viva que permita que una generación engrane en la siguiente sin quiebres, con el propósito de trabajar en una tarea cultural común. Seguimos enfocados en la producción de pequeñas obras que mueren sobre una pared, sin tratar de conectarlas con una identidad colectiva. Seguimos sin entender que en las prioridades primero está el individuo, segundo el arte y de última, en un final muy distante, la técnica específica con la que lo hacemos. Todo plan de estudios que ignore este orden y que —peor aún, como frecuentemente sucede— lo invierta solamente sirve como broma de mal gusto y como filtro para separar a los que triunfarán en el mercado.

Cuando aquí le doy prioridad al individuo no lo hago como una unidad aislada, como un ente solamente definido por su densidad neurótica y sus angustias existenciales. Me refiero al individuo como miembro de una comunidad, como origen y producto de esa comunidad. Ambos están condicionados por procesos complejos de retroalimentación en los cuales las neurosis y las angustias obviamente también cumplen su rol. O sea que para entender al individuo



hay que entender a la comunidad. Para entendernos tenemos que entender a los demás. Para comunicarnos tenemos que saber quienes somos y a quiénes les estamos hablando. Ese doble conocimiento es cuidadosamente evitado por la enseñanza tradicional y los conceptos involucrados muchas veces son aceptados en una distorsión no cuestionada, donde el individuo es supuestamente libre y la comunidad tan sólo un cuerpo legal.

La definición usual de la individualidad es altamente idealista y clasista. La noción y conciencia de lo que es un individuo están regidas hasta cierto punto por pautas definidas desde la clase media y, en otra medida, por abstracciones filosóficas y mercantiles internacionales. Opera así un esquema que, creado en otros lugares y sirviendo a otros intereses, oscurece y disminuye la importancia de ciertas idiosincrasias locales que, bien analizadas, quizás serían más útiles para nuestro desarrollo cultural.

Hace algunos años se realizó un estudio detallado sobre los olores generadores de un sentimiento de nostalgia entre los norteamericanos. Se encontró que para aquellos nacidos durante las décadas de 1930 y 1940 las referencias son pino, rosas, chocolate caliente, pan recién horneado, la brisa del océano. Para aquellos nacidos en la década de 1960 son: humo, combustible de avión, cereales con chocolate, fijador de pelo, esmalte para las uñas, gomas quemadas y soquetes viejos. La distancia generacional evidente en la cultura formada por el olfato es notable, y casi me atrevería a agregar que se ha producido un deterioro. No existen estudios similares en otros países, pero si los hubiese no creo que las listas coincidieran. Si tuviera que pensar en mis olores nostálgicos, estos serían el olor de la calle en el momento inmediatamente posterior a una primera lluvia y el de un bosque de eucaliptos. Las listas seguramente varían y constituyen una de las muchas categorías de las idiosincrasias locales. Sería triste que la globalización de la cultura un día nos hiciera suspirar frente al olor de soquetes sucios importados.

El plan de estudios ideal entonces no es un recetario de instrucciones, sino una serie de actitudes ubicadas en un contexto de coherencia. Es una coherencia determinada por una conciencia común o

una búsqueda común de conciencia. Son actitudes desde donde se ayuda al individuo en la precisión de aquellas diferencias que lo destacan positivamente para la comunidad. En otras palabras, cayendo en lo banal, tenemos que limpiarnos los ojos muy bien si queremos enseñar y aprender a ver limpiamente. De paso, postergamos la ceguera y, con suerte, también las escamas verdes. Por lo menos hasta que nos despertemos de verdad.

### *Conferencia II\**

Quiero comenzar esto con dos afirmaciones pedantes y negativas. Una es que el proceso de educación de los artistas hoy en día es un fraude. La otra es que las definiciones que se utilizan hoy para el arte operan en contra de la gente. La parte del fraude está en la consideración disciplinaria del arte, que lo define como un medio de producción. Esto lleva a dos errores. El primero es la confusión de la creación con la práctica de las artesanías que le dan cuerpo. El otro error es la promesa, por implicancia, de que un diploma en arte conducirá a la posterior supervivencia económica.

La educación formal del artista sufre de las mismas nociones que imperan en las otras disciplinas: la información técnica sirve para formar al profesional y después de adquirir esta información uno podrá mantener una familia. En los Estados Unidos, en donde la educación no es un derecho sino un producto comercial de consumo, esta situación es llevada al nivel de caricatura obscena. La inversión económica para recibir el diploma final de maestría, el Master of Fine Arts, en una universidad decente, es de unos 200.000 dólares. Al final de este gasto, la esperanza es vender la obra producida o enseñar a las generaciones venideras. Aun si esto no es literalmente así en otros países, el concepto probablemente funciona en todo el mundo. En los 35 años que estuve enseñando a nivel universitario en los EE.UU. tuve contacto con alrededor de 5000 estudiantes. De ellos calculo

\*Conferencia dictada 8 de febrero de 2007 en la Universidad de los Andes (Bogotá) a los profesores y estudiantes del Departamento de Artes de la Facultad de Artes y Humanidades.

que un 10%, unos 500, tenían la esperanza de lograr el éxito a través de muestras en el circuito de galerías. Quizás una veintena de ellos lo haya logrado. Esto significa que 480 terminaron con la esperanza de vivir de la enseñanza. No sé cuantos lograron conseguir un puesto de profesor. Pero sí puedo calcular, si 5000 estudiantes fueron necesarios para asegurar mi salario, esos 480 estudiantes necesitan una base estudiantil de 240.000 para sobrevivir. Y si seguimos el cálculo hacia las generaciones siguientes rápidamente llegaremos al infinito.

La definición del arte es otro problema. Me gusta pensar que cuando se inventó el arte como la cosa que hoy aceptamos que es, no fue como un medio de producción sino como una forma de expandir el conocimiento. Me imagino que sucedió por accidente, que alguien formalizó una experiencia fenomenal que no encajaba en ninguna categoría conocida y que eligieron la palabra *arte* para darle un nombre. El problema que surgió al darle un nombre es que nuestra profesión fue reificada instantáneamente, convertida en un objeto que ya no se puede cambiar. Desde ese momento en adelante ya no pudimos formalizar nuestras experiencias de lo desconocido y, en su lugar, pasamos a intentar acomodar nuestra producción a esa palabra, la palabra *arte*. De esa manera, lo que inicialmente había sido *arte como una actitud* pasó a ser *arte como una disciplina*. La forma, que inicialmente había sido una consecuencia de la necesidad de empaquetar una experiencia, ahora pasó a ocupar el lugar del producto. Hace no mucho me encontré con una cita que ilustra el problema: "Cada palabra alguna vez fue un poema". Es de Ralph Waldo Emerson, un autor a quien nunca le había puesto atención porque, irónicamente, pensaba que solamente trabajaba con palabras.

El mercado capitalista nos enseña que si un objeto puede ser vendido como arte, es arte. Esta descripción, culturalmente cínica, oscurece una realidad mucho más profunda. Esta realidad es que el propietario del contexto último de la obra de arte determina su destino y su función. La propiedad del contexto, que es una de las formalizaciones del poder, es un hecho político. Esa propiedad es tan fuerte que incluso las manifestaciones que son y contienen material subversivo son rápidamente comercializadas. Esta comercialización

subraya el hecho, aunque muchas veces negado, de que la política es una parte de la definición del arte. Y es como consecuencia de la propiedad del contexto y de esta negación que la separación del arte y la política en entidades discretas no solamente es reaccionaria y una manera de limitar la libertad del artista, sino que también es una falacia teórica. De manera que, sí, todo arte es político, y no, no todo el arte es lo que entendemos como *arte político*. *Arte político* en cierta forma significa que subdividimos el pastel del conocimiento en tajadas de tajadas. En un número de la revista *Artforum*, la artista norteamericana Andrea Fraser enfrentó estos problemas en una forma que me gustó mucho. Definió al arte político de una manera similar a la que yo definiría a todo el arte:

[...]Una respuesta es que todo arte es político. El problema es que la mayoría [del arte] es reaccionaria, es decir, pasivamente afirmativo de las relaciones del poder bajo las cuales fue producido...Yo definiría al arte político como el arte que conscientemente se propone intervenir en las relaciones de poder (en lugar de solamente reflexionar sobre ellas), y esto significa necesariamente las relaciones de poder dentro de las cuales el arte existe. Y hay una condición más: esta intervención tiene que ser el principio organizativo de la obra de arte en todos sus aspectos, no sólo en su 'forma' y su 'contenido', sino también en su forma de producción y de circulación.

Se puede afirmar que la enseñanza del arte se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos en lugar de cómo revelar cosas. Es como decir que enfatizamos la caligrafía por encima de los temas sobre los cuales queremos escribir. Y con ello, bajo el disfraz de lo *apolítico* o de una política consumida instantáneamente, servimos a una estructura de poder que es totalmente política. Peor aun, enseñar a fabricar productos es algo fácil y cómodo, y por lo pronto una situación en la que se puede caer, quedar y sentirse bien. Pero la información para esta enseñanza es algo existente y es transmitida. Y los procesos de transmisión de información existentes se acomodan al modelo de la pedagogía autoritaria. El profesor es similar al bancario que tiene y distribuye el dinero de acuerdo a sus criterios. En el salón de clase este dinero es la información. Con esta relación de poder se minimiza toda posibilidad de rebelión.

Para lubricar mejor el proceso en el campo de la enseñanza artística se declara la imposibilidad de enseñar el cómo tener ideas. Si el alumno no tiene ideas es culpa del alumno. Esta negación y culpabilización sólo es posible si uno clasifica a la gente en dos categorías: en genios y en imbeciles. Se elimina la categoría de normal. De cierta forma, esto se presume en mi ejemplo de los 500 estudiantes de los cuales 20 lograron ingresar al circuito de galerías; estos 20 son los genios y los otros 480 piensan que enseñar arte es para imbeciles. Y esto explica por qué en los Estados Unidos las universidades tratan de contratar como profesores a las estrellas del mercado artístico, no importa cuan malos sean como docentes.

De hecho, la ideología de esta clasificación va mucho más allá y es bastante cínica con respecto a los resultados. La presunción verdadera que subyace a todo esto es que el arte no se puede enseñar. De acuerdo con esta idea, el proceso educacional no es más que un cedazo o filtro que sirve para identificar a los genios, los cuales con suerte emergen gracias a sus facultades personales. La facilitación de esta emergencia de genios era una de las intenciones de la Bauhaus cuando se diseñó el famoso curso de fundación básica. El curso fue luego adoptado por infinidad de instituciones que se consideraron progresistas y modernas. Y no era que los ejercicios fueran malos, era la ideología la que fallaba. La moraleja de todo esto es que los 200.000 dólares en los estudios en Estados Unidos se invierten en el derecho de ser filtrado para dejar lugar a los genios. Mirando el peor de los casos se podría justificar el proceso diciendo que aquellos que no logran pasar por el filtro por lo menos aprenden a apreciar y a consumir el arte. Cosa que significa que la carrera de arte está en la situación privilegiada de, simultáneamente, crear a los productores y a su mercado. Es como educar médicos donde, con la misma inversión de dinero, aquellos que no logran graduarse terminan siendo educados para enfermarse y servir de pacientes.

Enseñar a tener ideas ciertamente requiere bastante más que transmitir información. El profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador, y tiene que poder escuchar y adaptarse a lo que escucha.

Además, la generación de ideas y revelaciones es impredecible y, por lo tanto, corre el peligro constante de ser una actividad subversiva. Lo impredecible no siempre se acomoda al *status quo*. Dado que últimamente los gobiernos decretaron que subversión y terrorismo son sinónimos ya nadie quiere generar subversión. Pero la función del buen arte es justamente la de ser subversivo. El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido, sacude los paradigmas fosilizados y trata de expandir el conocimiento. El enfoque que se reduce a la fabricación de productos evita estos temas; se confirman las estructuras existentes y la sociedad permanece en calma y embotada. Se genera así lo que me gusta llamar el *arte-valium*.

De acuerdo con todo esto, parecería entonces que estoy proponiendo la eliminación de las escuelas de arte y que, en su lugar, favorezco la creación de laboratorios interdisciplinarios, los cuales, a su vez y con suerte, incluirían el análisis político. En cierto modo esto es verdad, pero la cosa no es tan simple. La mayoría de los laboratorios interdisciplinarios, aun si incluyeran la política, se limitan a la transmisión de información interdisciplinaria. O sea que seguimos con la transmisión de información y no logramos una mejoría importante; en este caso tenemos una reorganización de la información que no afecta la metodología o la ideología. Si el arte fuera realmente una actitud y una manera de aproximarse al conocimiento no importaría realmente en qué medio ocurren las ideas y las revelaciones. Lo único que importa es que tienen lugar y que son comunicadas correctamente.

Cuando discuto arte creo en seres politizados, no en programas políticos. Así que no creo que se trate de hacer *arte político*, sino de politizar a la gente y ayudarles a hacer arte. A fines de la década del sesenta, Paulo Freire resumió esto al escribir que antes de leer la palabra hay que leer el mundo. En otras palabras, hay que definir una motivación suficientemente fuerte que obligue a la adquisición de un oficio técnico que se pueda aplicar con un propósito.

El único argumento que hoy se puede hacer a favor de un arte que tenga su propio espacio como disciplina es el hecho de que el arte puede ser utilizado como un territorio de libertad, un lugar en el cual se puede ejercer la omnipotencia sin el peligro de ocasionar daños

irreparables. Es, por lo tanto, una zona en la cual podemos experimentar y analizar los procesos de toma de decisiones. Una zona en la cual podemos hacer algo *ilegal* sin el peligro del castigo. Pero aun ahí, en ese campo teóricamente privado, estamos experimentando con el poder. Decidimos lo que hace el material o dejamos que el material decida lo que hacemos. Por lo tanto, aun en el campo privado, seguimos estando en una situación política.

Si observamos la forma en que el poder se distribuye en nuestra sociedad todo se reduce a una división entre las decisiones que podemos tomar nosotros y las decisiones que son tomadas en nuestro nombre. Cuando discutimos lo legal como opuesto a lo ilegal esta división es muy clara. En lo legal a veces coincidimos con la decisión tomada. En lo ilegal, si decidiéramos hacer algo, definitivamente no coincidiremos con la decisión tomada, una decisión que ya fue tomada por otros y fue codificada en leyes o proclamas.

La situación de las decisiones es menos clara cuando no hablamos de leyes y aceptamos las cosas como hechos. Recuerdo mi disgusto cuando llegué a los Estados Unidos y en los restaurantes se me servía la ensalada antes del plato principal y no al mismo tiempo como estaba acostumbrado. Una vez cometida esa trasgresión uno puede llegar a extremos de herejía inconcebibles. Por ejemplo, uno podría comer el postre primero y terminar la comida con un platito de paté de hígado. La experiencia me llevó a cuestionar el ritual del orden y jerarquía de la comida. Tapé los ojos de mis alumnos con vendas y los llevé a la cafetería. Allí tuvieron que sacar los platos con comida al azar, y comerlos en el orden en que los habían sacado. En otro ejercicio agregamos anilinas a la comida para teñirla toda del mismo color: se creó una disonancia casi intolerable entre lo que se veía y su gusto. El puré de papas y la carne azules no se veían apetecibles.

La disonancia fue una de las guías espirituales de muchos de los ejercicios en mis clases. En uno de ellos tuvieron que entrar en una gran bolsa de plástico introducida en una gran caneca de basura llena de agua. Se lograba así la sensación de estar sumergido y totalmente mojado, pero se salía completamente seco. No trataba de identificar el *talento*, sino de hacerles entender la diferencia entre la percepción

funcional y la percepción estética, que es otra manera de ver las diferencias en la toma y propiedad de las decisiones.

La percepción funcional *lubrica* nuestras interacciones con otra gente, aquella gente que se mueve en las mismas convenciones y se comporta de acuerdo a decisiones preexistentes y reguladas. Es el sistema que nos mantiene firmemente encerrados dentro de las fronteras de lo conocido y lo predecible. En cambio, la percepción estética es posible gracias a una distancia crítica de la percepción funcional. Con la percepción estética podemos ver las cosas como si fuera por primera vez y decidir por nosotros mismos.

Un elemento —y obstáculo— fundamental en la configuración de la toma de decisiones, particularmente cuando hablamos de arte, es el gusto. Entre los estudiantes, el gusto es considerado como un instrumento importantísimo para hacer juicios con respecto a la calidad de lo que producen. Piensan que están ejerciendo su subjetividad y no se dan cuenta que el gusto es una construcción social totalmente sujeta a ideologías colectivas y a la influencia que éstas ejercen sobre la experiencia personal. Les pedí que hicieran una obra lo más *fea* posible. Trataron de hacerlo, realmente, lo mejor que pudieron. Pero inevitablemente los resultados no llegaban a ser desagradables en sí mismos. Siempre tenían referencias a valores sociales, tales como la repulsión que causan los excrementos fecales, que fue uno de los ejemplos usados con mayor frecuencia. Lo cual a su vez presentaba otro tema: el por qué la ingestión de comida en público es un acto de celebración, mientras que la excreción de comida en público es considerada de mal gusto, aun si se la ejecuta vestido con un frac. Incluso hay leyes sobre esto último y el vestirse con frac no exime del delito.

La educación de los artistas, entonces y en mi opinión, consiste en tres pasos en los que el profesor puede actuar de guía y, más importante, de interlocutor: 1) plantear y formular un problema creativo interesante, 2) resolver el problema lo mejor posible, y 3) empacar la solución en la manera más apropiada para expresarla y comunicarla. Este orden de prioridades desmitifica un proceso que generalmente se acepta en un formato irritablemente oscurantista, especialmente cuando se enfatizan la inspiración, la intuición y la emoción. La

inspiración parece ser una intuición que flota en el aire y entra por la nariz, así que nadie es culpable de ella y la podemos ignorar. La intuición, que supuestamente viene de adentro, es otra cosa. El rol de la intuición es innegable, pero en el arte su importancia no es más grande que en la filosofía o posiblemente incluso que en la ciencia. Además sólo intuimos que la intuición es un proceso que puede seguir interminablemente y que es difícil de separar de la asociación de ideas. Y en cuanto a la expresión emocional, otra de las atribuciones del arte, no tiene una importancia mayor que la que pueda tener una buena confesión u otro material biográfico. Son todas cosas que no hay que descartar, pero que no se deben idolatrar o aceptar como dogmas creativos. Es esta aceptación la que permite que gente aparentemente racional declare que hacer arte no se puede enseñar. Walter Gropius, el fundador de la Bauhaus, era uno de ellos.

En todo esto lo que importa es el nivel y complejidad del cuestionamiento. El cuestionamiento y la percepción de complejidad se pueden enseñar. Evitar la simplificación, lograr una elegancia de las respuestas y la efectividad de cómo esas respuestas son transmitidas, son todas cosas que se pueden enseñar. Lo que importa es que esa efectividad necesita del empaque de la obra, de la forma del envoltorio para llegar bien al público. Esto tampoco parece algo demasiado difícil de enseñar. Y es aquí donde puede entrar el gusto, como un instrumento para ajustar la apariencia del envoltorio. Pero enseñar solamente la parte de empaquetar, el creer que la obra se agota mirando este envoltorio significa que se están ignorando tanto los verdaderos problemas planteados como también las soluciones que se ofrecen. Es como limitarse a gozar de la musicalidad de mi voz mientras leo esto en voz alta e ignorar todo lo que estoy diciendo. Es la actitud simplista y enternecedora del niño de dos años que en lugar de abrir el regalo juega con el paquete.

### **Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural**

Javier Gil\*

\* Comunicador y Filósofo, Especialista en Teoría y Crítica de Arte. Ha sido profesor de Teoría del Arte e Historia del Arte en diversas universidades del país. Es autor de varios ensayos y textos sobre arte publicados en catálogos, revistas especializadas y publicaciones universitarias. Fue Director del Área de Educación del Museo de Arte Moderno de Bogotá. Actualmente es Asesor de Artes Visuales de la Dirección de Arte y docente de los Laboratorios de Investigación/Creación del Ministerio de Cultura de Colombia.