MUSEO

Revista del **MACMO**

Volumen 3 | Número 2

M U S E O

Revista del Museo de Arte Contemporáneo de Montevideo

Fondo Concursable para la Cultura

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Dirección Nacional de Cultura

CORREO URUGUAYO

Proyecto seleccionado por Fondo Concursable para la Cultura - MEC

MACMO

MUSEO

La revista MUSEO es una herramienta del MACMO que actúa como plataforma para la documentación de procesos, resultados, ideas y análisis tanto de sus actividades como de otras discusiones vinculadas al arte.

EQUIPO EDITORIAL

Eugenia González
Lucía Naser
Agustina Rodríguez
Francisco Tomsich

EQUIPO MACMO

El MACMO es un proyecto creado por Agustina Rodríguez y Eugenia González. Es llevado adelante por un equipo interdisciplinario que fluctúa según las actividades.

Para este número trabajaron como parte del equipo:

Dirección ejecutiva AGUSTINA RODRÍGUEZ
Dirección artística EUGENIA GONZÁLEZ
Investigación LUCÍA NASER / FRANCISCO TOMSICH
Recursos audiovisuales GUILLERMO SIERRA / ELENA TÉLIZ / DANIEL MACHIN

El MACMO cuenta con personería jurídica

MUSEO
Vol. 3, No.2. Montevideo.
ISSN: 2301-184X

Página anterior y siguiente:
Consideraciones sobre lo público, detalle de dispositivo

MACMO
www.macmo.uy

EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE MONTEVIDEO —MACMO— es un espacio de ensayos provisorios de modelos, estrategias y formas de pensar en torno al arte contemporáneo. No cuenta con una estructura edilicia fija sino que utiliza diferentes sitios para desarrollar actividades, desde espacios institucionalizados y reconocidos hasta el espacio público, elegidos en relación directa con la propuesta a desarrollar.

Centra sus actividades en torno a prácticas artísticas contemporáneas, lo que implica hablar no solamente de objetos o formatos habituales de exposiciones sino de prácticas que se desarrollan en relación con el contexto, mediante una amplia inclusión de recursos que permiten una mirada crítica al entorno. Aquí el objeto como obra de arte pasa a un segundo plano convirtiéndose en parte del desarrollo o registro de una práctica. Cuando el objeto no es necesariamente un fin en sí mismo, el discurso y las relaciones establecidas por esa práctica se vuelven primordiales.

El MACMO investiga formas alternativas de institucionalidad. Es una práctica artística a la vez que una institución. Utiliza las formas, estructuras y terminologías institucionales pero también procede bajo la lógica de un proyecto autónomo. De esta forma se ensaya la definición de un territorio híbrido, que incluye la movilidad contextual y el cambio de forma constante.

Página siguiente: *Consideraciones sobre lo público*, Acto I

CONTENIDO

MUSEO, Vol. 3, No. 2. Montevideo, julio-diciembre 2016

12 CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO

20 CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO II
DISPOSITIVOS Y ENTORNOS SONOROS

30 ARTE Y EDUCACIÓN / PREGUNTAS
MACMO

52 ¿ES POSIBLE LA ENSEÑANZA DEL ARTE? (1980)
Luis Camnitzer

72 PLAN DE ESTUDIOS (1990)
Luis Camnitzer

88 TRUCHO
Fernanda González

Página siguiente: *Consideraciones sobre lo público*, dispositivos.

CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO

UN SIMPOSIO EN TRES ACTOS

ARTE, EDUCACIÓN Y POSTEDUCACIÓN EN EL SUR RADICAL

ALICIA HERRERO

CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO, *Un Simposio en Tres Actos*, es un proyecto desarrollado por la artista Alicia Herrero (Argentina) desde 2010, en el que propone habilitar espacios para que funcionen como ámbitos de investigación y discusión en torno a los derechos públicos.

CSP Arte, Educación y Posteducación en el Sur Radical fue realizado en Montevideo como programación del MACMO, los días 25, 26 y 27 de julio de 2016, enfocando la discusión en los atributos trascendentales de la educación artística. Utilizó como sede el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) – Universidad de la República (UdelaR) y se trabajó en coordinación con el equipo docente del curso de Seminario III.

En el **Acto I**, se realizaron 12 mesas de debate e intercambio en simultáneo, donde artistas, docentes, teóricos y diversos actores del medio artístico dialogaron con los estudiantes a partir de preguntas disparadoras. El **Acto II**, funcionó en formato asamblea para poner en común los intercambios del día anterior. Finalmente se volcaron algunas propuestas surgidas en ambas instancias durante el **Acto III**, para articular posibles estrategias futuras.

El espacio de trabajo se organizó cada día según las necesidades de la actividad, visualmente definido por dispositivos de señalética generados para y durante el evento. El Acto I contó con una mesa gráfica que recogió las inquietudes planteadas por los grupos de discusión y lo sintetizó en proclamas.

Participaron como invitados en el Acto I: Jacqueline Lacasa, Valeria Piriz , Raquel Lejtreger, Ricardo Klein, Mariana Fossatti, May Puchet, Maria Eugenia Grau, Ana Ró, Gabriel Delacoste, Fernando Barrios, Lucía Pittaluga, Mercedes Bustelo, Miguel Olivetti Espina, Roberto Lanwagen, Alejandro Ferraz Leite, Angela López, Luciana Damiani.

Los temas planteados para intercambiar con los estudiantes se ordenaron a través de las letras de la palabra *emancipación* y fueron los siguientes:

E- ¿Educar o formar? ¿Reproducir o innovar? ¿Inclusión de herramientas feministas de análisis cultural?
M- Arte y soberanía ¿Están realmente las instituciones del arte abiertas al debate?
A- ¿Cuándo el arte es una herramienta crítica y transformadora? El estudio de las relaciones de producción extendidas sobre el campo del arte y la subjetividad.
N- Cómo atravesar la herencia de una construcción cultural sostenida como universal pero sustentada por los intereses de un sector. ¿Cómo afecta a la ideología la construcción temática de la cultura hegemónica?
C- Las jerarquías históricas ¿Interrelación de tiempos? ¿Podemos producir otros conocimientos que pongan en perspectiva la fuerza dominante de la historia oficial?
I- La implicancia de la industria del arte, de la mercadotecnia y del poder de la economía política. ¿Esta dimensión condiciona nuevas jerarquías en las narrativas? ¿Legítima discursos de la corrección política? ¿Potencia suficientes procesos de insubordinación?

Consideraciones sobre lo público, Acto I, E.M.A.N.C.I.P.A.C.I.Ó.N.

P- La figura social-laboral del artista en la esfera pública. El artista como trabajador.
A- ¿Es posible poner en perspectiva la formación artística desde el enfoque de la inserción social de los involucrados y su intervención activa en la esfera pública?
C- Localizar dónde y cuándo las prácticas de arte involucran estrategias de otros saberes o prácticas.
I- Investigación, tecnologías, arte como conocimiento del mundo. Estrategias de producción de realidad. Poner al arte en nuevas situaciones. Lo improbable. Lo desconocido.
O- ¿De qué modo la Universidad forma parte de la ciudad y la esfera común? ¿Disciplinas o problemas?
N- ¿Cuáles son los abordajes reflexivos que los estudiantes y docentes necesitan hacer para revisitar el concepto de vanguardia, especialmente aquellas experimentales y políticas del continente sudamericano?

Consideraciones sobre lo público, Acto II, Asamblea

PARTICIPANTES

Moderadores: Laura Outeda, Julio Pereyra, Valeria Lepra, Francesca Cassariego, Rita Soria, Adriana Babino, Andrea Sica
Registro Audiovisual: Elena Téliz, Guillermo Sierra, Daniel Machín
Coordinación mesa gráfica: Fiorella Lettieri
Módulos: Leonello Zambon
Entorno sonoro Acto I: Federico Deutsch
Entorno sonoro Acto II: Lukas Kühne, Marvin Brendel, Gonzalo Cardarello
Coordinación por IENBA: Gonzalo Vicci, Sebastián Alonso
Coordinación por curso Seminario III: Fernando Martínez, Rita Soria

CONSTRUCCIÓN
LABORALES
MANCIPACIÓN
COLECTIVA
AE.I.PA.CI.
ÓN.

Consideraciones sobre lo público, Acto II, Asamblea

Consideraciones sobre lo público, Acto III, Instante crítico: promulgaciones

Consideraciones sobre lo público, Acto III, Instante crítico: promulgaciones

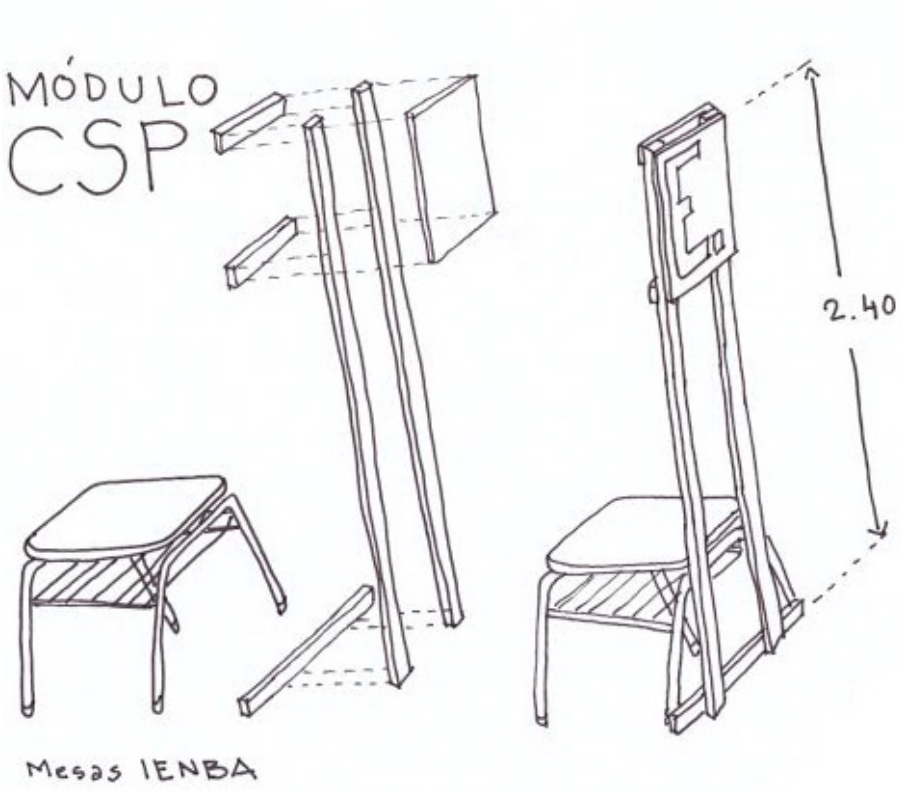
ALICIA HERRERO

Vive en Buenos Aires. Estudió en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Ha participado en la 8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, X Bienal de Arte de Bogotá, IV Internationella Konstbiennal, Göteborgs, I Bienal del Fin del Mundo, Ushuaia, V Bienal de La Habana. Su trabajo ha sido mostrado en el Museum Boijmans van Beuningen, Rotterdam, MALBA, Austrian Cultural Forum New York, Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, Berlin, Center of Contemporary Art Thessaloniki, Galería Henrique Faría y Fundación Proa, entre otros. En 2007 crea LiPac - Laboratorio de Investigación en Prácticas Artísticas Contemporáneas (Centro Cultural Rojas - Universidad de Buenos Aires).

www.aliciaherrero.com.ar
www.consideracionessobrelopublico.blogspot.com

CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO II

DISPOSITIVOS Y ENTORNOS SONOROS



Boceto para la construcción de módulos para Acto I

Módulos Acto I, E.M.A.N.C.I.P.A.C.I.O.N.

C.
I.
A.

Mesa gráfica para realización de banderas

Banderas en Salon Seminario III, Acto II

Banderas en Paraninfo UdelaR, Acto III

Entorno sonoro en Acto I, Federico Deutsch

Entorno sonoro en Acto II, Gonzalo Cardarello, Marvin Brendel, Lukas Kühne

ARTE Y EDUCACIÓN

PREGUNTAS

MACMO

HACIA FINES de 2016, la revista MUSEO envió a un grupo de profesionales uruguayos vinculados de diversas maneras a la educación artística cuatro baterías de preguntas. La primera tiene la intención de producir un mapeo de instituciones locales dedicadas a la enseñanza artística y los síntomas y problemas relacionados con esa diversidad o la falta de ella. La segunda se enfoca en el rol de la educación terciaria pública en artes visuales, que es representada por (casi) la única institución de ese tipo en Uruguay, el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. La tercera fue enviada a un grupo heterogéneo de intelectuales, algunos de ellos vinculados profesionalmente con el IENBA, y otros no. La cuarta se dirige específicamente a una problemática interna evidente, y muchas veces señalada, de la academia, cuyo análisis urgente debería enmarcarse en una reflexión más amplia que incluya todo el sistema universitario público en Uruguay.

Los entrevistados fueron: **Gonzalo Vicci** (Docente IENBA, investigador), **Ricardo Klein** (Sociólogo, doctor en Gestión de la Cultura y el Patrimonio, profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR), **Jacqueline Lacasa** (Artista, curadora, gestora cultural, docente e investigadora en Arte), **Fernando López Lage** (Artista, curador y docente. Director de la Fundación de Arte Contemporáneo), **Julio Pereyra** (Licenciado en Artes Plásticas y Visuales, docente, investigador en Cultura Visual y Procesos de representación de la población afrouruguaya), **Mauricio Rodríguez** (Estudiante avanzado del IENBA y artista visual), **Laura Outeda** (Artista visual y docente), **Valeria Lepra** (Licenciada en Artes Plásticas y Visuales, docente de la UdelaR, artista visual), **Fernanda González Pacchiotti** (Estudiante), **Fernando Barrios** (Artista y curador; integra el Programa de Formación Permanente y Curaduría de la FAC y el staff editorial de la revista HUGO. Crítico literario en la revista Relaciones y de arte contemporáneo en Cooltivarte. Poeta y narrador, practica el psicoanálisis; miembro de la Ecole Lacanienne de Psychanalyse), **Fernando Miranda** (Docente universitario e investigador en Cultura Visual y Educación Artística), **Mariangela Giaimo** (Coordinadora de la Licenciatura en Artes Visuales —UCU—. Profesora de alta dedicación del Departamento de Comunicación. Doctoranda en Ciencias Sociales —UNGS-IDES, Argentina. Investiga en corporalidad, género, visualidad y representación) y **Carolina Porley** (Periodista, docente e investigadora en Historia del Arte).

1. ¿Qué ámbitos de formación en artes visuales existen actualmente en Uruguay? ¿Cómo se vinculan con la profesionalización del campo? ¿Implican consecuencias en términos estéticos y políticos? ¿Qué elementos debería brindar y priorizar la educación artística?

En nuestro medio existen diferentes espacios vinculados a la formación que, a través de diversos formatos y trayectorias, han ido construyendo propuestas de abordaje en relación a un campo complejo y en movimiento. Es innegable, desde una perspectiva histórica, que estos espacios no sólo han correspondido a los ámbitos institucionales formales, sino que, por el contrario, han sido descentralizados y eclécticos, respondiendo a las lógicas y definiciones locales y coyunturales. Esto es un hecho positivo y seguramente ha permitido —en su momento— que la formación persistiera y se diversificara. Desde el ámbito educativo, en lo que se refiere a la Universidad, el IENBA (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes-UdelaR) ha tenido un rol fundamental desde su incorporación, y ha generado un espacio legítimo a nivel universitario para la formación en este campo. También, en los últimos años, desde la educación Primaria y Secundaria se ha intentado generar espacios que aporten en este sentido. La existencia desde 2007 de un Bachillerato en Artes ha permitido incorporar el abordaje de varias disciplinas desde lo curricular, al introducir una orientación específica. De todas formas, creo que, al día de hoy, no es posible pensar la formación en artes visuales sin tener en cuenta los cambios y transformaciones que ha tenido nuestra relación con las imágenes y artefactos estéticos, así como sus posibilidades de creación, circulación y crítica. Estos cambios operan necesariamente no solo en cuanto a los abordajes educativos institucionales sino también en relación a las perspectivas teóricas desde las que nos posicionamos para trabajar sobre estos temas. Es necesario ampliar la mirada en relación con las posibilidades de abordaje de las imágenes, pensar los espacios de la experiencia estética, no solo en lo referido a los espacios del arte, sino en diálogo permanente con los espacios cotidianos. Asimismo, es imprescindible pensar que los procesos de formación o educativos no solo se generan en los espacios institucionales, sino que, por el contrario, acontecen en diversos lugares y formatos. Desde esta mirada, creo que los mecanismos, estrategias o metodologías en cuanto a las artes visuales deben repensarse y ampliarse, en el sentido de generar diálogos que reflejen las condiciones contemporáneas de nuestras visualidades. **G.V.**

Los ámbitos educativos mantienen un modelo arcaico y totalmente jerárquico; históricamente, los talleres de arte fueron las abadías contra la libertad de expresión en las artes visuales en Uruguay, sobretodo durante la dictadura militar. Hoy, el IENBA parece comenzar a considerar formatos educativos renovados, pero deberá implementar un cambio sustancial para que podamos identificar una nueva forma de educar-nos en arte. Los talleres tienen su marca, su insignia, al igual que los colectivos o espacios emergentes (que por cierto son muy pocos) ya tienen su propio perfil. Todo movimiento productivo en las artes visuales genera consecuencias, tanto en la concepción de los paradigmas con los que se generan las prácticas, como en cada acto que se lleva a cabo como hecho artístico, que siempre es potencialmente político, porque pone en escena un cuestionamiento, un estado de confrontación, un vuelco a lo que predetermina un postura. El profesionalismo en nuestro medio está en la posibilidad de asumir que todos sabemos lo que hace a las formas, necesidades y protocolos de una concepción profesional de nuestro trabajo. Pero existe un beneficio secundario a nivel académico y en personalidades a la interna de nuestra comunidad que necesitan que las organizaciones mantengan su estabilidad a costa de no aplicar de pleno nuevas vías de acceso para pensar y actuar en consecuencia... Creo que debería haber acuerdos y repartos sensibles con disensos inteligentes que permitan aceptar la disrupción con respecto a la norma anquilosada, y sí, estoy parafraseando a Jacques Rancière, un gran pensador... En cuanto a prioridades para la educación, creo que es un momento en lo que denomino "nostalgia activa" que puede ser peligroso, porque se presenta pleno de nostálgicos que se mantienen firmes en una postura heteronormativa y patriarcal que alimenta negativamente el conservadurismo del presente. **J.L.**

En principio, me vienen a la cabeza los espacios más formales, como el IENBA o la [Escuela de Artes y Artesanías Dr. Pedro] Figari (UTU) en el marco de la administración pública. Podría pensarse en el Bachillerato Artístico, pero no es una formación específica en artes visuales, se engloba en un espacio educativo más amplio. En la parte privada, es reciente la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL). También hay formación parcial (no es contínua, depende un poco de su agenda de actividades) en museos o centros culturales de la cooperación internacional (el Torres García o el Centro Cultural de España, por ejemplo). También espacios de fotografía como Foto Club Uruguayo o Aquelarre. En espa-

cios alternativos, como Casa Wang, se generan también algunos talleres formativos, pero de corta duración. Se vinculan directamente [con la profesionalización del campo], aunque no necesariamente son las principales dimensiones para alcanzar o desarrollar la profesionalización en el campo de las artes visuales. Otros factores como los círculos sociales/artísticos en los que se desplace el artista, el acceso a fondos/becas para continuar su formación, el contexto geográfico en el que se mueva o viva y las posibilidades ciertas de acceso al mercado artístico (galerías de arte, por ejemplo) son otros elementos centrales que hacen a su camino profesional.

[En cuanto a si implican consecuencias en términos estéticos y políticos], creo que sí. Igualmente, la acción política está presente en todas las artes, incluidas las visuales. Esto no quiere decir que no exista también una desideologización de la práctica, que en muchos casos la hay. En términos estéticos las condiciona directamente, más allá de la valoración y legitimación que podamos adherir a ellas. Entiendo que la educación artística es un campo amplio para determinar líneas específicas de priorización. Si nos referimos en particular a las artes visuales, en principio pensaría en adecuar los contenidos que se llevan adelante en sus programas de formación. No me refiero a un cambio de paradigma, ni a un cambio radical en este sentido, sino a la posibilidad de incorporar nuevas líneas estéticas en el campo formativo actual. **R.K.**

En la UdelaR (IENBA), en la UCUDAL (Licenciatura en Artes Visuales), también en estudios de algunos artistas se imparten clases de artes visuales. En la Fundación de Arte Contemporáneo. El vínculo [con la profesionalización del campo] es muy pobre o relativamente pobre. Los agentes del campo no están lo suficientemente sistematizados para lograr un engranaje que profesionalice la actividad de los artistas visuales. La enseñanza del arte y de la estética no alcanza un grado de competencia que ponga en escena la actividad de los artistas. Tampoco la actividad de los docentes. Es más: hay cierta complicidad para no vincular las actividades del docente y las del artista novato con el mercado. La escolaridad de los artistas del IENBA no se evalúa desde la nota, por ejemplo y eso anula la capacidad de aplicar a convocatorias de becas o posgrados en Uruguay y en el mundo, que ponen la escolaridad en escena. No se logra un vínculo certero porque persiste un aire romántico, trascendental. La Universidad genera artistas que tienen, la mayoría de las veces, que terminar su formación o aprender de nuevo estrategias conceptuales, medios, filosofía del arte, para actualizarse y así ser profe-

sionales del arte. Otro punto interesante es que el arte contemporáneo está bajo sospecha. Dentro de la Universidad persiste la idea del fraude del arte contemporáneo, del oportunismo, y eso genera daño al campo del arte, y también al mercado.

El estado genera políticas en nombre de la democracia y la inclusión. Intenta cubrir ausencias y a veces interfiere directamente en su problemática o en el cuestionamiento sobre esos temas. Los regula y mantiene asi formatos ya establecidos previamente [sic]. Esa consecuencia no solo se observa en los proyectos artísticos, sino también en las líneas de pensamiento de producción estética. Muchos proyectos independientes o autónomos, necesarios para dinamizar la mirada hegemónica, desaparecen o no logran conformarse.

[¿Qué elementos debería brindar y priorizar la educación artística?] Todos los vinculados a la producción artística. Todos los vinculados a la producción simbólica. Todos los vinculados al pensamiento filosófico. Todos los vinculados a la gestión cultural. Todos los vinculados al mercado del arte. Todos los vinculados a la pedagogía del arte. Todos los vinculados a la educación. **F.L.L.**

Como en todos los ámbitos, cuando estos tienden a estar siempre conformados por los mismos actores se comienza a generar una especie de endogamia con ciertos arreglos no hablados para mantener el *status quo*. Eso sucede en el ámbito universitario así como en cualquier otro. Basta pensar en el sistema político y sus actores para ver estas posibles consecuencias.

Lo político y lo estético atraviesan toda la vida en sociedad. Estas esferas son indispensables para pensarnos como seres más felices; en ambos lados, pasa repensarnos como sujetos que quieren vivir mejor.

El campo se profesionaliza cuando las personas que están involucradas se dan cuenta que existen reglas, instituciones, límites y fronteras que se pueden negociar a través de una metodología determinada que permite llegar a fines concretos. Estos tienen que estar hechos con rigurosidad, autoconciencia y crítica, capacidad de aprendizaje. Desde el trabajo en solitario así también como en colectivo. Esta última parte hace a la conciencia de la profesionalización, y por lo tanto a poder colectivizar ideas, discutir y generar un ámbito de reflexión en conjunto de esas prácticas y metodologías. En esa profesionalización es necesario que el artista sea el propio gestor de sus proyectos, de la mano de profesionales de otras disciplinas como la educación, la tecnología, la ciencia, la ingeniería y arquitectura y la industria.

Para eso la formación es indispensable para manejar estos mecanismos para los proyectos. La educación artística debe brindar entonces el método de trabajo, la rigurosidad, la autocrítica, y la capacidad de comprender la sociedad en la que vivimos, y de trabajar con otros para generar una sociedad más justa y más solidaria. La educación no es sólo aprender a hacer cosas, sino que es aprender a ser sujeto, ciudadano, persona. Se debe educar desde un principio que está muy de moda pero que es la base para encontrarse a uno mismo y su discurso artístico: la diversidad. Cada espacio de método debe estar acompañado de un espacio de libertad, para pensar siempre la sensibilidad contemporánea y el contexto nacional e internacional en que vivimos. **M. G.**

Hay ámbitos en el marco de la educación formal universitaria y preuniversitaria (cada vez más), y también en el ámbito de la educación no formal (talleres de diversa índole).

A nivel formal, la educación artística está adquiriendo cada vez más peso en la educación preuniversitaria. Basta considerar el peso dado al la enseñanza artística y expresiva en el marco curricular común para la primera infancia, en el nuevo plan de estudio de educación primaria, y a partir de la creación en 2007 de bachilleratos artísticos tanto en Secundaria (liceo) como en UTU (que fortalecieron la formación que existía hasta entonces en la Escuela de Artes y Artesanías Dr. Pedro Figari).

Si bien surgieron estos bachilleratos artísticos, al menos en la opción de Secundaria se propone renegar de la función propedéutica. Esto es, se apuesta a dar herramientas para que los estudiantes luego cursen carreras universitarias vinculadas al mundo del arte (desde las Licenciaturas de la IENBA a carreras en gestión cultural, la EMAD —Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático dependiente de la Intendencia de Montevideo—, etc.). Pero también hay una apuesta por parte del sistema educativo preuniversitario en pensar la educación artística como una educación clave en la formación de las personas, independientemente de sus vocaciones o intereses profesionales.

Se considera la educación artística como clave en la formación de las personas, no porque vayan a ser artistas (aunque también para esto) sino porque se cree que la formación en arte es tan importante como formar en matemáticas o en educación física. Esto tiene que ver con el desarrollo de capacidades varias, comunicativas, expresivas, sensitivas, socioafectivas, creativas a partir de distintos soportes y medios.

Personalmente creo que con el predominio actual de la imagen,

la educación en artes visuales forma parte del proceso básico de alfabetización de las nuevas generaciones. Coincido con planteos como el del lingüista Gunther Kress en el sentido de que hoy apenas el 10 por ciento de los significados que producimos los transmitimos a través de la escritura. Por eso hay que avanzar hacia una enseñanza que permita al individuo leer e interpretar los mensajes que no se transmiten a partir de la palabra (escrita o hablada), que parten de la complejidad semántica de la imagen. Y además no solo hay que formarlos en la decodificación de esos mensajes sino también en las capacidades para su producción. Me parece que esto es esencial y que la formación artística (en tanto formación de ciudadanos del siglo XXI) debe propender a ello.

A nivel universitario hay un crisol de opciones formativas, la mayoría con perfil profesionalizante: además de las seis Licenciaturas del IENBA en Montevideo y las que tiene en el interior (Licenciatura en Diseño de Paisajes, en Cine, Tecnicatura en Fotografía), está la nueva Licenciatura en artes de la UCUDAL (sería como la primera "competencia" a lo que hasta ahora era la formación del IENBA, aunque con un perfil menos abarcativo), y las múltiples carreras en cine/producción audiovisual (dentro de carreras de comunicación en varias universidades privadas, en la ECU, Dodecá, en el IENBA en Piriápolis). Hay varias Licenciaturas en Diseño (gráfico, industrial, textil, de paisajes, de interiores, multimedia, comunicación visual, animación, entre otras), y también las opciones dentro de la EMAD que además de las artes escénicas, forma en arte visuales (escenografía, vestuario).

Luego hay nuevas carreras universitarias en áreas no de creación pero sí de gestión (Licenciatura en Gestión Cultural del CLAEH —Centro Latinoamericano de Economía Humana—, también hay un posgrado en el área dentro de UdelaR, y una frustrada Tecnicatura en Museología).

Luego están los talleres particulares. El taller como lugar de formación de los artistas ha perdido la centralidad que tuvo en el pasado. Puede ser porque fueron desapareciendo algunos referentes, o porque fue perdiendo interés aquella formación que establecía una vinculación maestro-discípulo, de claro perfil académico. Hay quienes ven esa formación a "imagen y semejanza" como una enseñanza anacrónica, como también ven anacrónicos los salones o premios nacionales de artes visuales, por motivos vinculados: partirían de la existencia de un canon o referente teórico/doctrinario que hoy el arte contemporáneo y la contemporaneidad en general (no solo artística) parece desestimar.

Es claro que si bien son parte de la educación no formal, no quiere decir que el taller no sea una instancia de formación "académica",

modélica —el Taller Torres García era muy académico—. Creo que los talleres que existen hoy reniegan de esto, y fluctúan entre los que quieren que el alumno "busque su propio lenguaje", los que lo ayudan a explorar en distintas técnicas (desde el grabado al videoarte), los que apuntan a que realice un proceso de autoconocimiento, los que dan orientaciones en uno o varios caminos posibles (sin miedo a constituirse como referentes)... en fin, no los conozco en profundidad pero creo que la mayoría no mantiene el dogmatismo que caracterizaba algunas propuestas del pasado.

Clever Lara, por ejemplo, ha señalado que muchas veces se confunde cierto ordenamiento y rigor en el seguimiento de los procesos de los alumnos con dogmatismo y academicismo, y defiende la apertura de su taller a distintos lenguajes o vertientes de las artes. Sostiene que el desafío es "enseñar a pensar", y reivindica más que la "enseñanza de la técnica", el trabajo en la formación del artista como intelectual. (ver La Pupila, N° 5, dic. 2008).

Por otra parte, la educación formal (no solo en el IENBA sino también en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo —FADU—) siguen manteniendo el peso de los talleres en su estructura académica, aunque cada vez más los estudiantes no siguen "una línea", ni son "fieles" a un taller, sino que prueban con varios... Me parece que tampoco allí el taller tiene el lugar que tuvo antes en la configuración de la identidad profesional (teórica, ética, etc.) del artista.

Luego hay talleres en la educación no formal que no están pensados para formar artistas sino para formar en arte, que no es lo mismo. Esta misma orientación tiene la formación artística en la educación formal preuniversitaria, ya citada. **C.P.**

2. ¿Cuál es el perfil de las carreras, del plan de estudio y del egresado del IENBA? ¿Qué cambios o ajustes podrían realizarse? ¿Qué elementos debería brindar y priorizar la educación artística académica?

El IENBA siempre ha hecho gala de un sistema de enseñanza y evaluación poco convencional, más abierto, menos estructurado y estructurante, distinto al resto de la UdelaR. Sin embargo, ha demostrado ser una institución conservadora, defensora del *status quo* (el propio), corporativa y con escasos márgenes para aceptar la diversidad y la innovación. No me refiero a su dificultad para reformar los planes de estudio y acomodarlos a la nueva ordenanza de grado (esfuerzo que implica, entre otras cosas, reducir los años de las carreras que se dictan en Montevideo, hoy de seis años de duración).

Desde hace al menos una década se viene anunciando la creación de la "Facultad de Artes". Sin embargo el proceso se ha demorado demasiado. Más allá de las dificultades administrativas, contables, físicas, hay culturas institucionales instaladas, cuestiones asociadas a prejuicios y cuotas de poder, que han obstaculizado esa nueva institucionalidad que en principio debía reunir en un nuevo organismo a la Escuela Universitaria de Música (EUM) y al IENBA.

En 2004 la UdelaR decidió crear la Facultad de Enfermería porque los doctores de la Facultad de Medicina no querían compartir el consejo y claustro de la facultad, o "la silla" en el Consejo Directivo Central, con los enfermeros y las enfermeras. No importaba que el área del conocimiento sea la misma, y que pudiera haber una sinergia y retroalimentación entre perfiles y saberes saludable y deseable. Se priorizó una cuestión de "estatus profesional". Creo que la UdelaR no se puede permitir que ese tipo de razones conduzcan sus hilos en ninguna de sus áreas, y menos en la artística.

La incorporación de las artes escénicas dentro de esa propuesta a futuro de una Facultad de Artes liderada desde el IENBA, ha sido demasiado lenta (más allá del acercamiento con la EMAD) y me gustaría creer que los años que han pasado desde que se empezó a hablar de crear una Licenciatura en Danza —más de un lustro— se expliquen por la necesidad de acumular y articular capacidades y de pulimiento de una propuesta original, y no a los motivos antes citados.

Por otro lado, se han creado en los últimos años y en el interior, nuevas Licenciaturas y Tecnicaturas con una preocupante debilidad académica (y espero que nadie entienda eso como algo positivo).

En el análisis de estas dificultades la insuficiencia de los recursos

económicos, debería considerarse una parte, importante pero no absoluta, de la explicación.

Me gustaría recordar que en la Bauhaus, fuente de la que bebieron Uruguay y tantos otros países a la hora de pensar sus escuelas de arte, se consideraba al taller como el centro de la enseñanza artística y entre todos los talleres el taller de teatro era uno de los más importantes dentro de la escuela, entre otras cosas por su capacidad de integrar el trabajo de casi todos los otros talleres, desde la arquitectura, la pintura, los textiles, la fotografía, el baile, la música... todos se encontraban allí. Y esto lo hizo la Bauhaus en los años 20 cuando todavía no era tan palpable como lo es hoy, en el arte contemporáneo, la integración de lenguajes y soportes en una misma obra.

Por otra parte, creo que la enseñanza artística académica debería atender la formación en otros perfiles profesionales que hacen al mundo del arte hoy, como es el del curador, figura que ha adquirido un papel central en los procesos de producción, presentación, divulgación y legitimación del arte contemporáneo.

Más allá del rol actual del curador (de a ratos "guionistas" de exposiciones y bienales, "comunicadores" o "interpretadores" de la producción de un artista, "creadores" de obras conceptuales que "materializan" diversos artistas, etc.) Uruguay precisa gente formada en curaduría, desde la acepción más antigua del término, del curador como cuidador y estudioso del acervo artístico. En Uruguay los museos no tienen departamentos curatoriales, ni departamentos de investigación del acervo, con equipos técnicos adecuados (por ejemplo, historiadores del arte).

Hay una multiplicidad de perfiles profesionales de los que el campo artístico local carece o tiene en extrema escasez (curadores, comisarios, restauradores, críticos, historiadores del arte) y que es preciso fortalecer como opciones de formación, para elevar la cultura artística de la sociedad y por ende la producción artística, así como los mecanismos de apropiación por parte de los ciudadanos/el público de esa producción. **C.P.**

Si bien en el IENBA se pueden encontrar características particulares positivas con respecto a lo que se podría pensar como "enseñanza artística académica", gracias en su mayor medida a que uno de los pilares de su plan de estudios es la enseñanza activa del estudiante, tiene a mi entender un problema que es que no trasciende demasiado con su insistencia en los lenguajes del arte. El desarrollo de los distintos lenguajes desde un accionar técnico tiene mucho peso en cómo se proyecta el IENBA

como institución, y si bien es necesario, tratándose de una escuela de arte, queda por el camino una reflexión sobre lo producido, teniendo aún la deuda de superar una existente dicotomía teórico-práctica en rasgos generales.

Lo anterior daría a efectos prácticos un perfil de egreso más cercano al de "creador" (como existió en su momento) y se alejaría un poco del "licenciado en arte" que se pretende. Para ello se requiere enfatizar en la producción práctica y teórica del estudiante como una unidad, como algo homogéneo. Esto es aún más urgente pensando en una escuela de arte dentro de la universidad (UdelaR en este caso).

Otras aristas a tratar, considerando su carácter universitario, serían la incursión del estudiante en el medio social y su futuro vínculo profesional con instituciones artísticas o del mercado del arte. De lo primero hay antecedentes, aunque demasiado puntuales como para considerarlos suficientes, y lo segundo es básicamente inexistente. **M. R.**

> Un proyecto de enseñanza supone un proyecto de sociedad en el cual la disciplina enseñada encuentra su lugar; un objetivo social y un método pedagógico. La enseñanza de las artes plásticas no comienza en la carrera de arte, está presente a nuestro alrededor en todo el contexto urbano, la arquitectura, los símbolos en la calle, las vestimentas, los objetos, la prensa, etcétera. Justamente, la enseñanza tiene que estudiar, criticar e inventar esas formas cotidianas, ser creadora de memoria. Nosotros debemos comprender el origen de las imágenes y de las ideas y acercarlas todo lo posible a la realidad, a nuestra propia historia en el seno de la comunidad. Gérard Paris-Clavel, 1979

Creo que estas palabras de Paris-Clavel me ayudan para pensar en el perfil de los egresados o las direcciones en las que los cambios de planes deberían dirigirse. Antes que diagnósticos sobre los cambios a realizar —y que sí considero necesarios— pienso en el cómo, en quiénes deben protagonizarlos. Me detengo en la necesidad de que los colectivos de egresados y estudiantes tomen el protagonismo que históricamente han tenido. Es necesario que la mirada que ellos tienen de nuestras sociedades y sus dinámicas se hagan presentes. Los cambios están sucediendo y tenemos la necesidad de reflejarlos. **J. P.**

En un intento por dar respuesta a esta pregunta, revisité los planes de estudios vigentes para las diversas carreras del IENBA, tanto en Montevideo como en otras sedes del país. Voy a recuperar en lo que sigue algunas expresiones orientadoras que tomo de los diferentes planes, a

la vez que trataré de delinear brevemente aspectos que resulta de importancia incorporar en la formación universitaria en artes visuales, y también algunas preguntas-problema.

De los planes de estudio de las Licenciaturas que se dictan en Montevideo selecciono el artículo 1° para todas la las Licenciaturas (que puede leerse en la página web http://www.enba.edu.uy/ en la sección carreras), donde se propone que:

> La enseñanza del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes", perseguirá los siguientes fines: a) La formación integral del artista plástico, y: b) Su ubicación como tal artista, en el medio social.

La Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales se propone como sigue:

> [...] generar un espacio formativo que posibilite el desarrollo de las capacidades potenciales de aquellos estudiantes interesados en esta Área, sin descuidar su formación integral en tanto personas, de manera de lograr una inserción, como creadores, comprometida con el medio social.

Selecciono además, del plan de estudios de la Tecnicatura en Tecnologías de la Imagen Fotográfica un par de fragmentos de su perfil de egreso, donde se expresa que:

> El Técnico universitario en tecnologías de la imagen fotográfica, será capaz de desarrollar productos fotográficos al mejor nivel, acorde a principios éticos y estéticos propios de un egresado universitario. Podrá generar productos fotográficos, así como relacionarlos, interpretarlos estéticamente y evaluar su integración a contextos diversos según su usabilidad.

Y más adelante:

> Al egresar el Técnico universitario en tecnologías de la imagen fotográfica, tendrá una sólida formación en las áreas correspondientes a la fotografía y su manipulación técnica y estética. Dicha formación incluye tanto aspectos teóricos, así como una fuerte componente práctica, permitiendo un acceso adecuado y sin dificultades de adaptación a los cambios de la disciplina, sus diversas aplicaciones en lo profesional e integración a formas de educación contínua.

En el plan de estudios de la Tecnicatura en Artes, Artes Plásticas y Visuales se manifiesta que:

> [...] se trata de formar integralmente un individuo creador egresado de la Universidad de la República que en el ejercicio profesional:
> -sea capaz de generar productos artísticos al mejor nivel y con valores éticos y estéticos.
> -logre interpretar los contenidos de los diversos productos artísticos y pueda relacionarlos con sus contextos más o menos explícitos.
> -esté capacitado para interpretar las necesidades de la sociedad a partir de las posibilidades que ofrecen las distintas formas de la producción artística.

En el caso de la Licenciatura compartida IENBA-FADU se menciona en la formulación del perfil de egreso, accesible en el sitio web de FADU que:

> El Licenciado en Diseño de Comunicación Visual es un profesional con conocimientos, capacidad y habilidad para actuar en cuestiones vinculadas a:
> -Diseño de piezas gráficas
> -Diseño editorial
> -Diseño de instalaciones efímeras
> -Diseño de comunicación publicitaria
> -Diseño multimedia
> -Diseño de envases y embalajes
> -Proyectos de señalética
> -Proyectos de sistemas de identidad
> -Proyectos de diseño de sistemas de información
> -Proyectos multidisciplinarios de diseño
> Estos conocimientos le permitirán actuar tanto en instituciones públicas como privadas cumpliendo tareas de dirección, proyecto, supervisión y control en cualquiera de las actividades vinculadas a los aspectos antes mencionados. Podrá participar activamente en equipos interdisciplinarios que desarrollen globalmente cualquiera de las actividades explicitadas.

En todos los casos, las carreras parecen orientadas a las prácticas artísticas o a la producción de objetos, lo que podríamos convenir en denominar como "poéticas" y no así a la producción de discursos de orden teórico. Se reconocen incluso algunas interferencias entre el mandato hacia los egresados de algunas carreras, a partir de las representaciones que nos formamos en torno a esa "ubicación en el medio social" que exigimos del artista, y la ausencia de ese tipo de prescripciones para

otros. Podríamos fácilmente convenir también que hay quienes desean orientar su formación a investigar "sobre arte", y no necesariamente "en arte". Ante la creciente especialización, ampliar las opciones formativas a disciplinas subsidiarias o paralelas, entre ellas: formación docente, crítica de las artes, estética y teoría de las artes, para mencionar algunas posibilidades, parece un camino a recorrer. **V. L.**

El perfil de las carreras del IENBA ha buscado que los egresados tengan una formación integral, que funcione como una caja de herramientas con la cual pudieran manejarse en diversas áreas de acción. La instrumentación de las Licenciaturas diversificadas permitió profundizar el abordaje de algunas disciplinas, al intentar generar especificidades que permitan conjugar el interés del estudiante en relación a los lenguajes o abordajes técnicos con los cambios o transformaciones que el medio estaba procesando, tanto desde el punto de vista académico como en lo referido a la inserción laboral. Claramente, existen áreas que aún no han podido desarrollarse y que entiendo son fundamentales. El proyecto de trabajo de la Dirección de Fernando Miranda atiende estos aspectos y propone impulsar la discusión en relación a varios temas que comparto y suscribo: en primer lugar, estudiar la duración de las carreras (que actualmente es de 6 años), cosa que resulta necesario revisar. Otro tema importante es la creación de ofertas de posgrado que permitan la especialización de aquellos egresados que así lo elijan. La Facultad de Artes, proyecto impulsado desde hace mucho tiempo, constituye una oportunidad de crecimiento claro para la Universidad, al incorporar espacios que al día de hoy no han sido desarrollados ni profundizados. El trabajo interdisciplinario con otras áreas relacionadas con la educación artística terciaria resulta un eje de trabajo importante que es necesario alentar y concretar. El trabajo en conjunto con la EUM, la EMAD, la generación de una oferta de formación universitaria en danza, la articulación con otros subsistemas de la educación pública, son líneas de acción concretas que se están realizando. **G. V.**

3. ¿Qué perspectivas existen en la investigación académica en y desde las artes visuales en Uruguay? ¿Con qué criterios se desarrollan?

Para pensar en la investigación académica en y desde las artes visuales, entiendo que hay que establecer algunos elementos básicos de orientación.

Existe una discusión siempre presente en las artes visuales en la Universidad, que aproxima o distancia las prácticas de creación y las de investigación.

Personalmente creo que son prácticas diferentes y que la investigación debe tener algunas características elementales. Por ejemplo, y al menos: un objeto de estudio definido, un marco de referencias claro (lo que no implica la exclusividad de lo teórico, sino también referencias de producción visual), una metodología consciente y que pueda replicarse, y unos productos y conclusiones que puedan comunicarse a niveles académico y de divulgación general.

Por otro lado, desde las artes visuales el desafío de relación con otras disciplinas y campos de conocimiento es evidente y necesario.

Las formas de producción y los enfoques de abordaje de las artes visuales deben relacionarse y complementarse con distintos espacios académicos para producir conocimiento sobre problemas y objetos de estudio que trascienden la pertenencia contingente y arbitraria de las disciplinas particulares.

En estos términos, sería interesante provocar ámbitos de colaboración de las disciplinas en base a investigaciones comunes que involucren las prácticas de la producción visual como posibilidad de creación de conocimiento en relación con otros.

Ahora bien, para el trabajo en investigación en y desde las artes visuales también hay que crear y desarrollar marcos institucionales adecuados en la Universidad —y en colaboración con la Universidad—.

Esto implica, naturalmente, el establecimiento de programas propios de posgrado —Maestría y Doctorado— que promuevan la investigación, la formación, y el desarrollo institucional en conjunto. Pero también necesita de la cooperación y colaboración sostenida con el entramado institucional de las artes visuales, en tanto lugares donde también se promueven, se exhiben, y se guardan las producciones de las artes visuales. **F. M.**

El nuevo director del IENBA, Fernando Miranda —que tiene un doctorado en Educación Artística— ha anunciado su intención de crear una

Maestría en Artes, con una vertiente teórica y otra vinculada a la creación artística. De las tres funciones esenciales de la Universidad, la investigación es la más débil en el IENBA. Cualquier programa de Maestría debería cimentarse en una masa crítica de investigadores y grupos de investigación consolidados. Pero la debilidad de la investigación académica en arte no es privativa del IENBA. Por ejemplo, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tiene un área raquítica en Historia del Arte, en parte porque Uruguay no tiene la carrera/Licenciatura en Historia del Arte. **C.P.**

En Uruguay es bastante más abundante la investigación en arte en comparación con aquella que se realiza desde el arte, que queda relegada a algunos esfuerzos aislados. Ambas se proponen de cierta manera indagar en las prácticas que se llevan a cabo en este país, e intentan generar dentro de lo académico una renovación de los criterios y "discursos" que aún al día de hoy siguen ligados a una idiosincrasia ya obsoleta. Dentro de esta última modalidad (investigación desde arte), hay ejemplos que se llevan adelante de variadas formas (en cuanto a lo formal), pero que tienen como nexo común el hecho de intentar generar contenidos capaces de acompañar los cambios de paradigmas no solo en torno al terreno del arte, que se puede enmarcar en la escena global, sino también en torno a la construcción del concepto de arte como agente de cambio social real, que se intenta fortalecer en Uruguay. Muchos de estos ejemplos se valen de la generación de instancias de intercambio colectivo como estrategia de trabajo, hecho que también surge de esas búsquedas y ampliaciones de criterios que acompañan los cambios antes mencionados. **F. G. P.**

Primero diría que la investigación no necesariamente debe ser académica, aunque claro que es deseable que en ese ámbito la haya. Creo que se han hecho investigaciones interesantes pero hay un déficit de difusión de estas. Sería bueno generar foros de discusión sobre las líneas de investigación en curso. Entiendo también que la investigación es parte de la creación de obra y de los procesos curatoriales, o que sería deseable que lo fuera. Hay investigación también en los procesos de recepción del público, se esté advertido de ello o no.

Investigar es plantear preguntas, o mejor aún, encontrar las preguntas adecuadas aún sabiendo que las respuestas siempre serán provisorias y contingentes.

Entiendo que sería interesante discutir políticas de investigación,

es decir ¿qué cosas tanto del pasado reciente como del presente del arte contemporáneo en la escena local son relevantes para ser investigadas? Hay más de una genealogía a hacer en ese sentido, sabiendo que siempre habrá un sesgo presupuesto y una elección. No se trata de escribir la historia, sino versiones o historias posibles. Un criterio que me parece imprescindible es el de no investigar para constatar lo que suponemos; sobre todo en relación al imaginario nacional, no adensar lo identitario sino producir fisuras en su pretensión de consistencia. **F. B.**

Antes de pensar en cuál puede ser nuestro objeto de estudio a nivel de la academia, prefiero considerar que esta deberá existir en función del diseño de una metodología que permita crear modelos de acceso a las lógicas contemporáneas para el pensamiento crítico. Todo esto implica, por ejemplo, haber sostenido una práctica de respeto y cuidado con los artistas muertos y la trascendencia de su obra, falta que se evidencia en el estado de los acervos que en nuestro país aún al día de hoy mantienen un altísimo índice de deterioro.

Otro punto es que seguimos manteniendo lo que llamo "cultura de catálogo", que no puede abarcar las premisas necesarias para la investigación en arte tanto moderno como actual. Debemos sostener el valor del archivo ya no en individualidades que protegen los fragmentos de la historia a puro esfuerzo personal sino que debemos acceder y operar en la sistematización de estudios definidos en las líneas de investigación y en conjunción con las necesidades actuales del sistema. Esto tal vez permita la circulación y la modificación de los arcaicos aparatos de producción vigentes. **J. L.**

No puedo hablar con propiedad del contexto nacional y actual pero considero ciertos criterios que deberían estar. Por ejemplo el de trabajar tanto en la especificidad del arte, pero también desde la mirada transdisciplinaria de los fenómenos artísticos. Pensar la obra como un proceso. El territorio del arte no es homogéneo y unificado, sino que desborda y atraviesa otros campos.

El arte es ese lugar que explota un único sentido, por lo que debería trabajar justamente en eso que es opaco y no comunicable. Es posible generar un discurso sobre el arte que lo problematice. El propio artista puede tener las herramientas para hacer un análisis del campo artístico además de fomentar a investigadores en el tema. Los ejes que se deberían desarrollar son: la conceptualización de la creación en sí misma; la diferenciación entre los estamentos, instituciones y campos

creativos (arte, arquitectura, urbanismo, diseño, comunicación masiva, industrias del ocio) y la disputa sobre la jerarquización de creadores privilegiados (el artista, el arquitecto, el urbanista, el diseñador, el comunicador) en discusión no solo por los creadores y los teóricos e investigadores sino también por aquellos que disfrutan los productos culturales y se apropian de ellos como parte de su experiencia vital, social y cultural. **M.G.**

4. Frente a la inequidad de género en el plantel docente del IENBA, principalmente en los grados más altos ¿qué perspectiva o solución podría ofrecerse?

La postergación de las mujeres en el los ámbitos laborales es un problema que como sociedad debemos afrontar. Los techos de cristal se establecen y hacen que instituciones como la universitaria los reflejen. Es un problema no solo de las mujeres sino de la sociedad entera que pierde miradas que nos ayudarían a hacer más completos e inclusivos a nuestros proyectos educativos.

En tanto las formas de acceso a los cargos asumen modalidades lo más transparentes posibles, la primera tarea es alentar a las mujeres a postularse a estos cargos. El modelo patriarcal nos hace creer en un supuesto lugar natural en los espacios de conducción, para quienes coinciden con el sujeto normativo. La tarea está en abrir brechas en esta convicción que permitan pasar del espacio de excepción al de la normalidad. **J. P.**

Quizás no se trate de hacer afirmaciones o de ofrecer soluciones (que requieran probablemente más palabras que las estipuladas para esta respuesta), quizás se pueda desnaturalizar la cuestión ofreciendo algunas preguntas que permitan trazar posibles perspectivas, problemas en busca de líneas de acción. Preguntemos entonces: ¿Cuántas profesoras titulares tiene el IENBA en su plantilla docente? A lo que se me podrá responder "ad hoc", en el sentido que proponía Popper y no en la excepción que anula mi hipótesis: "hay en este momento una profesora que es asistente académica y a los efectos tiene grado 5"... Podemos preguntarnos también: ¿cuántas mujeres son o han sido coordinadoras de alguno de los períodos (o cátedras) del IENBA? ¿Coordinadoras de departamentos? ¿Responsables de cursos? La respuesta a nuestra primera pregunta permite responder también la que sigue: ¿Cuántas han tenido la responsabilidad de coordinar un Taller Paralelo de Libre Orientación

Estético Pedagógica? Nuestras propias respuestas a estas preguntas serán las que nos hagan reflexionar si vemos esto como un problema; solo en ese momento podremos empezar a buscar las soluciones; colectivamente, claro está. Lo que se impone hoy, cae mañana. **V. L.**

Creo que en este sentido es fundamental continuar trabajando en la formación y perfeccionamiento de la labor docente; identificando necesidades y potencialidades de todo el plantel docente, así como un estudio que organice los equipos de trabajo a la interna de los cursos que tengan en cuenta estos aspectos. La importante tradición de trabajo en equipos docentes debería ser evaluada, organizada y potenciada de forma periódica como mecanismo de dinamización de los abordajes metodológicos y pedagógicos. En este sentido, impulsar espacios de reflexión y análisis en cuanto a la práctica docente resulta una herramienta imprescindible para dinamizar los equipos de trabajo en los cursos. Otro problema que es necesario trabajar es la incorporación de docentes jóvenes a los equipos. Incentivar la carrera docente puede ser una línea de acción que ayude en este sentido y es un desafío que requiere el compromiso colectivo en cuanto a su posibilidad real de impacto en temas sensibles que se relacionan directamente con la propuesta educativa. En cuanto a las condiciones de acceso a los grados más altos del escalafón docente, entiendo que es una problemática que atraviesa los diferentes servicios universitarios y exige una discusión profunda donde los enfoques sean amplios e integrales. **G. V.**

Una solución "rápida" podría ser implementar cuotas mínimas de representación femenina dentro del plantel docente. Si bien los sistemas de cuotas buscan garantizar que las mujeres formen parte, al menos en un porcentaje mínimo, de aquellos espacios de los que han sido relegadas, es cierto también que hay algo de discriminación en ese tipo de políticas que le otorgan a las mujeres puestos por los que no tienen que competir, en igualdad de condiciones, con los hombres. Estos mecanismos de todas maneras aceleran los procesos que de otra forma serían más lentos y generan movimientos dentro de las instituciones que podrían propiciar un futuro en el cual las oportunidades sean las mismas para cualquier docente, independientemente de su género. Por otra parte, creo que este tipo de medidas no son suficientes y que solo sirven en un corto plazo para proponer cambios visibles en los espacios de toma de decisiones que hoy están, en el caso de la IENBA, exclusivamente ocupados por hombres. También se podría revisar el sistema de prórrogas

a las jubilaciones así como promover los cambios que son necesarios en los planes de estudio, lo que generaría inevitablemente la movilidad del plantel docente, la formación de cargos nuevos y la profesionalización de los equipos de trabajo. **L. O.**

Esta es una pregunta muy específica y supone una situación compleja que merece un diagnóstico más detallado que su enunciación. Es decir, parte del problema existe y es evidente: no existen hoy profesoras titulares en el Instituto.

Pero creo que la necesidad de la búsqueda de la equidad de género nos deberían llevar a soluciones que se basen en lo que ya se ha conseguido, para poder pensar en acciones concretas hacia nuevos logros.

La Universidad no tiene cuota de género para la provisión de sus cuadros docentes, de manera que el estímulo no está estrictamente allí sino en un conjunto de acciones que den posibilidades a las mujeres a cargos con mayores responsabilidades desde la incorporación a la carrera docente y su desarrollo.

Al día de hoy existe un grupo de profesoras con grado de responsabilidad media en el Instituto —en cargos de Profesora Adjunta—, que hay que fortalecer. Y hay varias docentes que están en fase de presentación de tesis de Maestría en distintos programas de posgrado nacionales y regionales, que también hay que promover. Estos son logros evidentes que trascienden las políticas institucionales y pasan también por la iniciativa y la búsqueda personal.

Ahora bien, capitalizar estas situaciones a favor de la equidad y transformar las inercias de tendencia institucional no se hace exclusivamente con llamados a grados superiores. Es necesario desarrollar políticas que incluyan medidas concretas que den, al menos, posibilidades de: inclusión temprana a la carrera docente; formación de posgrado de carácter institucional (más allá de las iniciativas personales de cada una); fomento de responsabilidad en proyectos en las distintas funciones universitarias —incluido el cogobierno—; y asignación de tareas que involucren acciones creativas y de iniciativa personal. **F. M.**

SAYO Públicas disrupciones, plataforma pedagógica, Lucía Pittaluga

¿ES POSIBLE LA ENSEÑANZA DEL ARTE? (1980)

LUIS CAMNITZER

DADO EL TAMAÑO DE LA INDUSTRIA que rodea la pregunta, la respuesta parece ser que sí, lo cual es un milagro, dada la imprecisión de ambas palabras -arte y enseñanza. No hay prácticamente universidad o colegio sin un departamento de arte. Hay una multitud de cursos y cursillos, conferencias, publicaciones y venta de materiales y equipo. Son todos elementos que votan por la afirmativa. Estamos en un período de la historia en el cual la mayoría de los artistas que operan en el mercado tuvieron una educación formal, organizada y, en general, acreditada institucionalmente.

Esta academización de la educación artística tiene un significado positivo. 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 auto-didactismo 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 la 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 conocen 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 último caso, se convierten en dientes 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, como ejemplo de la norma, crean médicos. No crean o educan a enfermos.

La estructura pedagógica creada alrededor del arte 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 esa Academia. La Academia, reflejando la estructura absolutista del gobier-

no, hacía finalizar sus estudios con la fabricación de grandes cuadros históricos. Los movimientos de reforma, si bien se nutren de las reformas pedagógicas en general (culminando con Montessori en 1907), se orientan por las escuelas de artesanías y logran su síntesis famosa en 1919 en la Bauhaus.

Las mecas 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, etcétera. En este proceso, sin embargo, los reformistas (y esto incluye a Gropius cuando organiza la Bauhaus) deciden que la enseñanza del arte no es posible.

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

El plan de estudios da la definición de qué cursos se necesitan, con qué contenido y en qué orden, para capacitar a alguien en algo. Es un instrumento útil, pero en el fondo no es más que una construcción utópica que trata de minimizar el daño 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 necesidad de tomar un curso, entender la orientación de la enseñan-za, los fines, los intereses a 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 que tienen aquellos que lo crean. Las dudas, 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. Es un proceso mucho más duro y penoso que el del aprendizaje por el cual acaba de pasar.

En el caso de la enseñanza artística, el problema del desaprendizaje es mucho peor que en las otras ramas del conocimiento. Las dudas, nebulosidades y timideces no son solamente individuales sino culturales

y colectivas. Al artista, por ejemplo, se le pregunta: "¿Ud. qué hace?" y el artista contesta: "Yo pinto al óleo". A la pregunta que plantea un: "¿qué?", se le contesta con un "¿cómo?". Lo que bajo otras circunstancias se percibiría como un diálogo de sordos o, mejor, un diálogo que no se cumple, en este caso es aceptado por ambas partes como un intercambio satisfactorio. El interrogador cree que ahora sabe más sobre el arte del artista. El artista cree que con la información técnica justificó su actividad. Pero un científico nunca contestaría: "Yo me paso mirando a través de un microscopio electrónico". Tendería, en cambio, a describir un proyecto: "Me dedico a la investigación de estructuras moleculares" o cosa por el estilo. No utilizaría el instrumento o la técnica empleada, para validar su actividad.

La combinación de la idea de que el arte no es enseñable y 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. Y la información aquí es 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 -y yo tampoco- a dar una definición estricta) queda generalmente precisada por exclusiones. Como con Dios, se sabe muy bien qué cosa no es, con lo cual se supone que debe de haber una definición operando en algún lado.

Aún sin una definición concreta, la Academia Francesa al menos presumía saber muy precisamente cuál era la visualización correcta de una obra de arte -alguna forma de realismo más o menos Idealizado. Su forma de operar se basaba en la esperanza de 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. En la enseñanza, con las reformas pedagógicas, la actitud profesoral se suavizó un poco. Con la Reforma de Córdoba, que cambia el sistema universitario latinoamericano en 1918, se transforma la relación de los institutos de enseñanza con el contexto social.[1] Este proceso coincide, en Europa, con los preparativos de la Bauhaus y las reformas de los institutos de arte en la Unión Soviética empujadas por Lunachars-

1 La Reforma de Córdoba, tuvo lugar en Córdoba, Argentina, en 1918, como consecuencia de la Revolución Rusa de 1917. Entre ese año y 1923, se expande por el continente la idea de que la universidad debe ser autónoma, que los estudiantes tienen derecho a cogobierno y que la enseñanza tiene que abrirse a los intereses de las clases no privilegiadas.

ky. Pero, vistos en una perspectiva histórica, los cambios en la enseñanza artística fueron menos radicales de lo que normalmente pensamos, y también menos estables.

Una excepción a esto fue la introducción de un "primer período" de cursos de preparación, de fundación o de pre-cursos. Johannes Itten es el nombre que se asocia con este cambio, desde el momento en que lo introduce en el plan de estudios de la 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", como se llamaba en la Bauhaus, tiene distintas funciones en distintos lugares. En la misma Bauhaus, la enseñanza en el pre-curso fue contradictoria y cambiaba de acuerdo a quien estaba a cargo de la situación. La noción de Itten era la de conseguir que, antes de comprometerse con una técnica o problema de diseño particular, el estudiante lograra ponerse en contacto con sus propias fuerzas creativas y con diversas formas y materiales. La idea institucional de la Bauhaus era que ese curso serviría de filtro para identificar a los candidatos que tuvieran suficiente talento como para realmente ser aceptados como estudiantes normales en la carrera. La denominación de "pre-curso" (Vorkurs en alemán) era genialmente ambigua. Acomodaba las dos interpretaciones, la de Itten y la de filtro, 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. Itten también discrepaba con la tendencia de formar creadores al servicio de la industria. Esta fue la ideología que terminó predominando en la institución, y lo que llevó a, o forzó, la renuncia de Itten.

La ambivalencia del pre-curso sigue existiendo. Las instituciones deciden que no pueden enseñar arte y 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 de la evaluación de la obra hecha por el estudiante antes del ingreso. El tercero es el pre-curso, una antecámara donde se puede hacer contacto con el estudiante antes de com-prometerse con una aceptación definitiva. Y después, por supuesto, siempre continúa operando el filtro de las calificaciones.

Al margen de la utilización del pre-curso como filtro, aparecen diversas actitudes sobre el contenido de lo que se enseña. Como herencia de Itten queda aún cierto acuerdo en que este es el momento de liberar al alumno de lo que la institución considera "prejuicios" que

obstaculizan el desarrollo correcto. El pre-curso sirve por lo tanto no solamente como iniciación del estudiante sino como una cámara de socialización para funcionar en el nuevo ambiente, con respeto de 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. 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 pos-académicos fueron en su mayoría anti-académicos, diseñados por los artistas inmersos en sus respectivos ismos y reflejando este proceso. Como ninguna de las estéticas propuestas por los anti-académicos llegó a sustituir lo académico en el gusto colectivo, era obvio (y todavía es obvio) suponer que el estudiante neófito vendría cargado con prejuicios inaceptables. Se espera entonces que en el pre-curso se erradiquen estos prejuicios, que haya una limpieza estética que, a su vez, permita un acceso fácil a la nueva estética guía del plan de estudios.

La actitud de Itten, la 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 pos-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 que produjo en su casa. La forma de enseñar la técnica, también.

Tenemos así que hay planes de estudio cubistas, constructivistas, expresionistas, abstracto-expresionistas, conceptualistas, neo-expresionistas, pos-conceptualistas, y lo que venga. Es innegable que cada ismo contribuyó de forma importante a la pedagogía. La libertad en el uso de materiales hoy día, incluso la idea del uso de materiales "no-artísticos", tanto en un pre-curso como en el jardín de infantes, es inconcebible sin la existencia del Dadaísmo. El permitir la libre interacción de los materiales en ambas situaciones sería imposible sin la existencia previa 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 irremediablemente fechados con los profesores que los ponen en práctica. La función utópica del plan de estudios, la de proteger al estudiante de los errores humanos, queda cancelada en un gran porcentaje, y las pos-academias se terminan academizando con la misma intensidad que la academia que combatieron.

El proceso analítico por el que el arte pasó durante este siglo sacudió seriamente los parámetros bajo los cuales había operado previamente. 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 ejemplo de arte a un "cuadrado blanco sobre blanco" de Malévich; a las materias fecales guardadas en latas de conserva, de Manzoni; a un espacio cualquiera arbitrariamente delimitado por Yves Klein; o a un tubo fluorescente de Dan Flavin. Las fronteras técnicas, las clasificaciones discretas finitas de los medios artísticos a disposición del artista, han perdido sentido. No es 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.

Ignorando -o negando- 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, subyacente o abiertamente, compartimentando las actividades institucionales. Otras alternativas surgen como oposición a éstas y nunca generadas por ellas. La idea de que hay técnicas "artísticas" y otras, sigue viva en los planes de estudios, garantizando la necesidad del desaprendizaje y de la 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, inventará algún día el telescopio o el microscopio, sin quedar aprisionado por ellos.

El pincel fue inventado, presumiblemente, para cumplir con una

necesidad. Un señor de la edad de piedra estaba un día esparciendo pigmento con los dedos sin lograr la precisión deseada -la pestaña le salía demasiado gruesa en relación con el ojo. Pegando un puñado de·pelos en la punta de un palo logró entrarle al detalle y logró la invención de una herramienta genial. Un invento igualmente genial de hace pocas décadas fue de hecho elucubrado por alguien que tenía que pintar radiadores de calefacción y notó que el pincel era muy incómodo para pintar entre los intersticios. En lugar de un palo agarró un guante y lo llenó de pelos. Esto, una mano peluda, es lo que le permitió pintar acariciando.

Desde la invención del pincel la enseñanza artística lo identificó con el acto mismo de pintar, oscureciendo 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 una 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 en 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 inseparable de ella. Cuando el artista utiliza recursos tradicionales, de hecho los reinventa, los apropia totalmente 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, se produce después de egresar. La mayoría de las obras serias consumidas por el público no son realmente obras de arte. Son los productos y resabios de una búsqueda desesperada de encontrar el significado de lo que es el arte. Hacer arte en el día de hoy es, en muchos casos, tratar de entender que es arte. En un período histórico en 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 necesariamente un demérito. Ambos tipos de obra nutren la misma base cultural de la cual otras cosas emergerán a su debido tiempo. Lo peor que puede pasar es que en una perspectiva histórica nuestro siglo termine siendo interpretado como un período de arte didáctico y preparatorio.

El único problema es que este arte solamente es realmente didáctico para el artista mismo, no para el público. Lo es como una compensación para algo que no sucedió durante 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 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.

Probablemente sea imposible dar una respuesta científica, al menos hoy en día, a si se puede enseñar arte o no. Es un tema de investigación que nunca recibió una contribución de recursos económicos suficientes como para lograr un estudio serio. No hay estadísticas útiles para conclusiones antropológicas, sociológicas y culturales que generen

una pedagogía correlacionada. En una lista de prioridades, la enseñanza del arte usualmente es la que ocupa el último lugar. Sin embargo la respuesta cientifica no debiera tener mayor importancia, dadas sus repercusiones éticas. Podemos analizar respuestas posibles y de allí tratar de deducir una respuesta afirmativa o negativa. La conclusión, aunque no coincida con la posible respuesta científica, quizás la abarque y la respete el día que aparezca.

Tenemos por un lado la posibilidad de que el "talento artístico" sea una condición dada a unos pocos privilegiados, no importa si como asumo genético, por la gracia de Dios, o por el uso de vitaminas. Cuando se habla de la posibilidad de enseñar arte, realmeme 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 a aquellos elegidos que merecerán el título de artistas. La escuela tendrá que ser competitiva al máximo, formadora de una élite productora que tenga un éxito lo suficientemente grande 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: la de que sí se pueda transmitir (y adquirir) el talento artístico. El problema aquí es que no hay una definición precisa de qué cosa constituye ese talento, cómo exactamente calificarlo y cuantificarlo para realmente empaquetarlo y dárselo a otra persona. Esto crea un conflicto con los conceptos tradicionales de enseñanza, los cuales requieren que el contenido sea calificable y cuantificado, para que la información sea transmisible. El modelo correspondiente a esta versión es el de los talleres donde los estudiantes aplican las recetas profesorales y trabajan como epígonos derivados de la obra del maestro, muchas veces creando la imposibilidad de distinguir entre la obra de uno y de otro.

Las estructuras que resultan de la primera respuesta son coherentes con nuestra sociedad capitalista, clasista, competitiva, oscurantista 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. Suceden en una sociedad uniformada, culturalmente estable y anónima en su producción, con poca o ninguna diferenciación entre arte y artesanía, generalmente oscurantista 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 el que nos comunicamos verbalmente. No hay datos científicos para apoyar totalmente esta teoría. Pero 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 tenemos 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 preexiste 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 y gracias a esta estratificación y tendrá que renunciar a estos poderes. Su rol está basado en que es uno de los "elegidos". Su producción está orientada hacia el consumo, hacia el mercado, pero no hacia la disolución de su propio estatus y tampoco 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 que decide cómo se debe leer su obra. Eufemismos como "composición", "paleta", "armonía, "equilibrio", "tensión" y demás palabras del limbo, no son más que parte del repertorio de la manipulación. El artista, si es competente, lleva al observador hasta el punto preciso en que se le permite tomar sus propias decisiones. Es así que 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 agre-gará a la multitud de objetos que ya forman la realidad preexistente. También lo puede llevar a comenzar un proceso nuevo, creativo y propio, independiente del artista. 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 con respecto a 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, al menos 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 de la obra 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, y 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 en la que 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 recién 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 le permitirá producir un mensaje a la vez único y comprensible. Cualquier desvío de este equilibrio precario condenaría a la obra a una obviedad 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 aquel espectador que quiera su propia libertad, será la de hacer su propio arte.

Las condiciones bajo las cuales se produce arte parecen entonces conducir solamente hacia la posible libertad y el refinamiento expresivo del artista mismo. Para lograr este efecto en el espectador, el artista tiene que sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador. El arte pierde su definición como tal para convertirse en educación artística. La creatividad que el artista invierte en su obra ahora pasa a ser invertida 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 liberadora. La meta de esta estructura no será la creación de “genios” o del superestrellato, o del 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.

La enseñanza tradicional, en codos los campos, tiende a llevar al individuo a empatizar con decisiones ya hechas. No le enseña a decidir. Pero son justamente las condiciones necesarias para decidir, 1) conciencia, 2) elección y 3) crítica, lo que nos puede ayudar a formar el esqueleto de un plan de estudios medianamente racional.

Muchos de los ejercicios e incluso cursos correspondientes a la tradición de los "primeros períodos" pos-bauhausianos, tienen validez con respecto a la concientización del alumno en términos de sus decisiones. Por una 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 dos clases de decisiones posibles. Están las que son más o menos auténticamente propias (o al menos auténticamente útiles dentro de una conciencia de una definición de utilidad). Y están 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 el peligro de hacer "kitsch" sin saberlo. Es la conciencia del "kistch" lo que sea probablemente su único antídoto. Lo que acríticamente puede parecer 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, tanto como que perciba que su "instinto natural" o "necesidad " de comer 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. El lente de la máquina fotográfica "ve" circularmente, la imagen se recorta rectangularmente con una mascarilla antes de llegar al negativo para ahorrar el desperdicio de material que quedaría entre dos círculos adyacentes. Y es en general que la producción de rectángulos es más económica que la de otras formas.

La formación técnico-artesanal en esta etapa esencialmente pre-estética usurparía la actividad del cuestionamiento y lograría sola-

mente una ejecución correcta de soluciones ajenas, generalmente ya estereotipadas. El estudiante todavía no es capaz de formular sus propias necesidades en términos de un problema para solucionar. Por lo tanto, inevitablemente, los problemas que se le plantean son "importados" desde otra persona.

La actividad artística contemporánea acaba de pasar por un período en el 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 que sea 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 transformado en una especie de super-marco que convierte a 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. La única condición necesaria es que detrás del uso de la técnica haya un complejo de decisiones coherentes que obligue y justifique su utilización en forma inevitable.

La educación artística del estudiante, en una segunda etapa, debiera entonces ayudarle a definir qué es lo que quiere expresar, para recién entonces buscar los mecanismos técnicos referentes a cómo expresarlo. La meta es de encontrar una certeza expresiva en el estudiante, una certeza que le permita utilizar las técnicas sin ser utilizado por ellas. Desde Leonardo hasta Picasso vemos siempre una facilidad y una habilidad multidisciplinaria, una capacidad de cambiar de técnica sin caer en las trampas que una técnica nueva siempre plantea: la de terminar expresando las posibilidades de la técnica misma y distorsionando el mensaje del artista.

La certeza del artista, no importa en que se basa, si en una filosofía comprensiva 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 al estudiante a enfocarse 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, están vinculados a cómo se relaciona la noción del estudiante con todas sus otras creencias, con su proceso total de tomar decisiones. Se define la ideología, se desafía su relación con la sociedad,

incluso su presunta necesidad de formalizar mensajes en lo que se considera que pertenece al campo del arte.

Logrado 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 invención no excluye las técnicas tradicionales o ya existentes, significa solamente que el estudiante tiene que apropiárserlas con la unicidad que su problema requiere. Tiene que esquivar las fórmulas que sirvieron para resolver problemas de otros, reinventar 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 consciente de sí mismo, de su ideología, de su relación con la sociedad, de los elementos que lo manipulan cotidianamente, capaz de establecer conexiones que normalmente le están vedadas al consumidor pasivo. Tendremos también un estudiante capaz de expresarse, de hacer conscientes sus necesidades, analizarlas, referirlas al medio ambiente, y comunicarlas a través de alguna forma. Pero no necesariamente tenemos, a esta altura, lo que normalmente llamaríamos un artista.

Es muy factible que en este momento tengamos a alguien que logra hacer una buena terapia artística, que fabrica productos de alta utilidad, para su propia maduración como individuo, pero sin mayor trascendencia social. Que haga cosas que solamente interesan a los portadores de posibles neurosis similares. Es posible también que, en la búsqueda de esta integridad personal, lleguemos a alguien que esté generando productos válidos, pero que, por ignorancia, repiten obras ya hechas. En ambos casos el profesor pudo haber interrumpido el proceso para evitar estos resultados. Pero posiblemente lo habría hecho pagando el precio de interrumpir el proceso de maduración del estudiante. Habría ganado un "artista" y perdido una persona.

Hasta este punto, "arte" y "educación artística" son en realidad metáforas utilizadas simplemente 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, la idea de 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 posible. 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 con la opinión que se tenga de la sociedad 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, referente a la segunda. El hecho que estos argumentos aquí presentados puedan ser discutidos y 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 entrar en una crítica organizada de las democracias liberales y sus escalas de valores) por las cuales aquí 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, aún no hemos desarrollado un individuo capacitado para seriamente afectar a su medio ambiente. Pero hemos ayudado en la maduración no estereotipada de su personalidad. Y quizás hemos generado 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, al menos en términos de obsesión. Es en esta etapa cuando se tendrá que ayudar al estudiante a: 1) ajustar lo que quiere hacer en relación a lo que se está haciendo en el campo artístico; 2) acortar la distancia entre lo que quiere hacer y lo que realmente está haciendo, y 3) a desarrollar un cierto cinismo.

El estudiante tendrá que enfrentarse con obras relacionadas con su obra, trabajos paralelos que lo pongan en peligro de sentirse derivativo frente aquella 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, tenemos 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 egrese 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 puede 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, se trata de 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 desvirtuarse. ¿Toleraría la Mona Lisa un centímetro más de cada lado? ¿O un vestido rojo?, etcétera. 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 a lo que el problema de un "ajuste" tiene que llevar, en última instancia, es a establecer lo más precisamente posible a partir de dónde el estudiante considere que comenzaría a corromperse. La conciencia de esta frontera es importante, no para evitar que se atraviese, sino para lograr que cuando se atraviese lo sea con plena conciencia. La corrupción peligrosa es la no percibida, la que sucede inconscientemente. Es aquí donde entra la idea de cinismo. Es un "cinismo ético", uno que permite que la corrupción sea relativamente reversible, o uno que permite (en la medida en que sea posible) el usar la corrupción sin corromperse.

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 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 tanto 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.

PLAN DE ESTUDIOS (1990)

LUIS CAMNITZER

QUIERO HABLAR AQUÍ fundamentalmente de planes de estudios. En parte consiste en una revisión personal con respecto a los problemas de su diseño, en parte es para relacionar esos problemas a ciertos términos que tendemos -o por lo menos yo tiendo- a usar superficialmente. Entre esos términos cuento a "individuo", "globalización" e "información". Son tres términos que nos ubican frente al arte, frente al mercado y frente al mundo. Esto será una disquisición que obviamente no puede terminar en respuestas concretas. Pero la propia discusión de los factores y la comparación de experiencias -tanto personales como colectivas- pueden eliminar algunos prejuicios y errores, y así abrir el camino para algunas mejoras. O a lo mejor no. Lo menos que puede suceder es que me sirva de terapia y, coherentemente con ello, voy a empezar contando un sueño.

Tiendo a olvidarme de mis propios sueños, pero hay uno que me quedó grabado a pesar de que lo tuve al final de la década del setenta. No sería más que una pequeña historia banal si la hubiera inventado. Pero fue una pesadilla violenta en el momento de soñarla y una que revive cuando la utilizo como referencia. Supongo que todavía la estoy viviendo y por eso quiero tratar de enfocar en una cantidad de ideas alrededor de la enseñanza, en parte porque la enseñanza sirve de metáfora para cantidad de otras cosas.

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 de escamas verdes y me encontré, de hecho, mirando a una especie de lagarto gigante. Traté de no distraerme con lo que era un problema ajeno. Le contesté todas las preguntas amablemente y conseguí el empleo. En el transcurso de la entrevista también descubrí que el director era ciego, pero fue cosa que no me molestó mayormente.

El sueño continuó con mi asunción del cargo y la satisfacción correspondiente. Poco después me desperté violentamente porque, mirándome una mano, descubrí que se estaba cubriendo de escamas verdes. Y el hecho obvio de que todavía podía ver no disminuyó mi terror.

Cuando tuve la pesadilla ya hacía unos quince años que estaba enseñando, tiempo suficiente para sacarle escamas a cualquiera. Pero desde esa noche siento como que sigo continuando el mismo sueño y que es este es el que genera cantidad de mis ideas. Quiero explorar un poco esas ideas aquí de forma no necesariamente muy ordenada.

La pesadilla me tocó más de cerca que lo normal dada 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. Fue mi generación la que, heredando el trabajo de otras, logró iniciar el cambio del Plan de Estudios de esa Escuela en 1959.

Lo logramos por medio de dos estrategias. La primera consistió en 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. Si bien es claro que fue ésta última la que tuvo mayor eficacia estratégica, el conocimiento profundo de los temas pedagógicos nos dio credibilidad y aseguró que los cambios que introducimos 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. Pero, por suerte, para entonces yo ya me había ido.

Terminé en una universidad norteamericana que estaba en los primeros pasos de su creación, con el encargo de diseñar un departamento de arte. Recurriendo a varias estratagemas, logré postergar esa misión por varios años. Mi primer paso fue tratar de integrar la enseñanza del arte a los cursos de estudios urbanos, imponiendo una visión interdisciplinaria. En aquel momento, en 1969, era el único profesor de arte, y por lo tanto también tenía que atender a los estudiantes que querían concentrarse en la materia. Solucioné esa 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 se embarcara en un proyecto común; 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, de diseño, etcétera, 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 mo-

mento 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". 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.

Mi modelo y crítica no tuvieron mucho más éxito que alguna sonrisa ocasional acompañada por un desvío de la mirada. Mi excesivo celo 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 seudo-libertad de implementar mi locura en cualquier plan de estudios que se me antojara, siempre que no se saliera de mis paredes para contaminar el resto de la institución.

Lo único que me salvó de la locura real -al menos creo que me salvó- fue el contacto con mis estudiantes, quienes me obligaron a un aprendizaje en común. El modelo Aleph se ubicó en el proceso mismo de cómo enseñaba. Mientras se hablaba de algo se hablaba de otras cosas, pero también de cómo se hablaba. O sea que la crítica de la pedagogía formaba parte de la pedagogía. Era un poco como ese tipo de pintura que se refiere tanto o más al acto de pintar que a lo que dice. Era la auto-referencialidad famosa en el arte, pero que también formó parte de la pedagogía progresista norteamericana. No fue total, ya que estaba limitada por su ideología individualista. Pero era esclarecida en la medida que rompía con la idea de que el conocimiento se transmite. Ayudaba a adquirir y generar conocimientos en su lugar.

En el proceso de aprendizaje con los estudiantes pasé, y todavía paso, por períodos regulares de auto-cuestionamiento y de angustias. Me pregunto si estoy al día con respecto a las necesidades de mis estudiantes, si evolucioné correctamente a través de los años, si todavía tengo algo que decir, si está bien que repita un ejercicio que ya hice antes, si descubrirán que esta "frase inteligente" la repito todos los años y trato de actuar como que se me ocurrió en ese momento. Es como que lo que empezó como cuestionamiento complejo terminó 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, hay una que se destaca. Es 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, quizás más que otras, se caracteriza por el he-

cho de habernos 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 siguiente, aunque menor, era si la pintura tenía que ser mural o de caballete. Eran temas que hoy no solamente resultan estúpidos y anacrónicos, sino que en su momento, en virtud del simplismo del planteo, oscurecían y distraían de problemas mucho más importantes. Por ejemplo: problemas como los relacionados a la dependencia cultural y a las definiciones de lo que es cultura. Problemas relacionados a verdaderas politizaciones del arte que se adecuaran 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 URSS, mientras que la abstracción era democrática, es decir expresando a los EUA.

Pero esas cosas que para mi generación se aclaran en la distancia y que reasignan las importancias en los temas que importan, son cosas que nos importan a nosotros, más de cuarenta años después. No tenemos ninguna certeza de que esos problemas y sus respuestas tengan validez alguna para nuestros estudiantes. Gracias a los desfasajes generacionales dejamos 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 olvidando el riesgo de compartir la inconsciencia de nuestros antiguos profesores, aquellos que en su momento no entendían porqué los estudiantes se enajenaban. O porqué los profesores se enajenaban, que en el fondo es lo mismo. O sea las escamas verdes y la ceguera tan temidas.

Es así que con el tiempo mi inseguridad fue aumentando, en lugar de sentirme afirmado en mi tarea. Las bases comunes de entendimiento parecen disminuir en lugar de aumentar. No hace mucho un estudiante me preguntó qué música me gustaba. 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” para encontrarme con una mirada vacía. Agregué tentativamente “Guevara”, pero al no percibir cambios, hablé de otras cosas.

Noté también que algunos ejercicios que tenían un cierto éxito hace algunos años, hoy se enfrentan con la incomprensión y la impa-

ciencia. Uno de mis ejercicios favoritos que hoy ya no parece funcionar era la propuesta de que el "agua" necesitaba una habitación. Los estudiantes serían los arquitectos designados para diseñar el espacio correspondiente. Pedía que empatizaran con el agua, que identificaran las acciones que se asociarían con placer y que dedujeran los espacios correspondientes para ese análisis. Se trataba de "sentir" lo más precisamente posible las posibles acciones como el fluir, el gotear, el llover, el evaporarse, etcétera. Se discutía el peligro del antropomorfismo y sus parientes: el etnocentrismo y el racismo, tratando de precisar los límites de la irrealidad de la propuesta. La predisposición o imaginación necesaria para meditar sobre ciertas cosas parece haber desaparecido. Invariablemente se me presentan soluciones de casas con ventanas ornamentadas con cortinitas y otras con humor inconsciente y acuoso, como la incorporación de camas de agua e inodoros. Todas ellas cosas que, obviamente, el agua no puede percibir, como, por las dudas, siempre me encargo de explicar.

Aún 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 partido dogmática, sino que nos obligó a buscar los problemas de fondo escondidos 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 un factor equivalente a lo que sería el envoltorio de un paquete y entendimos el arte como una formulación de problemas más que como la fabricación de objetos. Es el problema lo que genera y justifica la presencia de la obra de arte.

Tanto el arte pop como el conceptualismo, aunque fugaces en el mercado del arte, ayudaron a des-academizar la pedagogía del arte. Nos ayudaron a entender que las técnicas plásticas son no más que algunos de los medios de expresión, no todos, y más importante aún, que no son un fin en sí mismo. Ayudaron a erosionar las rejas de las cárceles mentales disciplinarias.

La influencia del pop y del conceptualismo en nuestros países fue simultáneamente negativa y positiva. Fue negativa en la medida que muchos artistas copiaron los productos importados en forma extremadamente superficial, atendiendo a las particularidades del envoltorio. Fue positiva en la medida que otros artistas -y profesores- usaron las premisas generadoras en la producción de esos productos para enten-

der mejor el proceso artístico. Ambos movimientos surgieron inicialmente como una respuesta al desarrollo enfermizo de las actitudes consumistas y como forma de supervivencia en una cultura incrementalmente regida por decisiones comerciales. Fueron movimientos que, si no existiera la dependencia cultural de los centros hegemónicos, hubieran podido nacer en nuestros propios países con un alto grado de autenticidad. En ese caso hubiéramos logrado desarrollar una estética de la pobreza, una estética de la rebelión, una estética que nos defendería contra el bombardeo publicitario que sustituye nuestras realidades.

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

Cuando existieron transformaciones radicales, fueron estáticas, muertas al arribo 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 los mayores poderes de persuasión, en lugar de comprometerse con la búsqueda de su propia verdad.

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 de plan de estudios". Las ambiciones originales de estas reformas tienden siempre a ser totalizadoras y, en la medida que triunfan, muchas veces terminan en 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 vivido) en mi generación.

Los planes de estudio de los departamentos de arte de los EUA 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 va más allá de lo que puede ofrecer el mercado. Potencialmente al menos, despiertan un poco más de interés porque, menos fetichistas de la información definida por datos, dejan

sitio a la especulación y a la imaginación.

Hace más de cuarenta años que empecé mi búsqueda obsesiva de un plan de estudios perfecto. Fue antes de saber si me interesaba la tarea de enseñar y antes de encontrar mi voz como artista. 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.

Durante la primera, con una óptica de víctima, dado que todavía era un estudiante en el peor sentido de la palabra, el plan de estudios era una panacea capaz de borrar todos los males sufridos. Si lo lograba, se 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- y como una consecuencia no del todo obvia, 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, supuestamente, 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, aún 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 con respecto a las cosas que hay que hacer cada día en el salón de clase, qué tareas hay que asignar y cómo deben ser ejecutadas. En los EUA se agrega a esto que los estudios están cuantificados y se les asignan unidades llamadas créditos. Nunca entendí precisamente qué son, pero cuando un día anuncié que por lógica habría que introducir débitos en mi universidad, nadie entendió mi sugerencia, con lo cual quedamos a mano.

La idea que sostiene a esta filosofía es que los profesores carentes de creatividad como enseñantes, pueden sin embargo ayudar en el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes. Es claro que esto no constituye una situación ideal. Pero, peor aún, 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 sino 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 uno 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 sea el profesor quien recibe el salario es afortunado para mí, pero también creo que los estudiantes debieran 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 puedo llegar a ser, más que dominante, apocalíptico. De cualquier manera, fue de 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 de no poder encontrar el 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 novecentista en la cual el artista cree que es libre mientras actúa competitivamente dentro de un mercado controlado por fuerzas ajenas. Solamente un buen plan de estudios es capaz de guiar al estudiante en el enfoque de la realidad circundante y equiparlo para la construcción y el afinamiento de la cultura de la comunidad en la 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 a y compenetrada 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 lucho cuando me enfrento a un estudiante son inexistentes o ininteligibles, hay algunos que sí creo siguen siendo enemigos válidos y generales. O, digamos, si yo hoy fuera estudiante, sabría contra qué cosas tengo 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 en contra de 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 para trabajar en una tarea cultural común. Seguimos enfocando en la producción de pequeñas obras que mueren en sí mismas, sobre una pared, sin conectarlas con una identidad colectiva. Seguimos no entendiendo que en las prioridades primero está el individuo, segundo el arte y última, en un final distante, la técnica específica. Todo plan de estudios que ignore este orden y que -peor aún y como frecuentemente sucede- lo invierte, solamente sirve como broma de mal gusto y como filtro para separar a los que triunfarán en el mercado.

Si dejara estas ideas así, sin más elaboración, podría parecer que estoy propugnando un individualismo algo romántico y trasnochado. Pero cuando aquí le doy prioridad al individuo, no lo es como una unidad aislada, como un ente solamente definido por su densidad neurótica y sus angustias existenciales. Es el individuo como miembro de una comunidad, como origen y producto de esa comunidad. Ambos están condicionados por complejos procesos de retroalimentación (en los cuales las neurosis y las angustias obviamente 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 comunicamos tenemos que saber quiénes 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.

Por ejemplo, la definición usual de qué cosa es la individualidad es altamente idealista, y debo agregar, clasista. La noción y conciencia de lo que es un individuo están regidas hasta cierto punto por pautas dadas por la clase media y, en otras medidas, por abstracciones filosóficas y mercantiles internacionales. Opera así un esquema que, creado en otras partes y sirviendo a otros intereses, obscurece y disminuye la importancia de ciertas idiosincrasias locales que, bien analizadas, quizás serían más útiles para nuestro desarrollo cultural.

Mientras escribía esto leí una nota referida a un estudio sobre cuáles son los olores que generan nostalgia entre los estadounidenses. De acuerdo a este estudio, para aquellos nacidos en las décadas de 1930 y 1940 las referencias son: pino, rosas, chocolate caliente, pan recién horneado, la brisa del océano, etcétera. En cambio, para aquellos naci-

dos en la década de 1960, son, entre otros: humo, combustible de avión, cereales con chocolate, fijador de pelo, esmalte de uñas, gomas quemadas y soquetes viejos. La distancia generacional que aparece en la cultura formada por el olfato es notable, y yo me atrevería a agregar que se ha producido un deterioro de la primera lista a la segunda. No hay estudios similares en otros países, pero creo que, si existieran, las listas no coincidirían. Si tengo que pensar en los míos, son el olor de la calle en el momento inmediatamente posterior a la caída de la primera lluvia, y el de un bosque de eucaliptus. Las listas de los estímulos de las nostalgias en distintas comunidades varían y constituyen una de las muchas categorías de las idiosincrasias locales. Sería triste que la tan mentada globalización de la cultura un día nos hiciera suspirar frente al olor de los soquetes viejos importados de otros países.

O sea que no solamente hay distancias generacionales con las que hay que bregar, sino también distancias entre grupos culturales, sean de clase, sean de origen étnico, sean ocasionadas por la acumulación de poder. Es interesante que mientras que en los EUA la tendencia es multiculturalizar los planes de estudio para acomodar las demandas de las minorías, la financiación norteamericana para las universidades latinoamericanas es para proyectos "objetivos" de investigación o para reestructuraciones según el modelo mono-cultural hegemónico. En ese sentido, la industria de la enseñanza se está convirtiendo en un instrumento de globalización similar al del mercado del arte.

La palabra globalización es otra que en general aceptamos sin análisis. La generalización del acceso a la información ha democratizado y acelerado este proceso de aparente unificación extra-nacional. La globalización se da paralelamente al incremento de los mercados de consumo y este incremento ha hecho más visible e impactante un proceso que viene desde lejos. Lo que ha cambiado en el transcurso de los años es la escala de lo que se entiende como globalización. Antes, la idea de lo global estaba restringida a las clases dominantes y tenía cimientos elitistas, cosa que también afectaba la definición de qué tipo de información merecía viajar alrededor del mundo. Cuando el ejercicio del poder se circunscribía al ejercicio militar, no era necesario circular mucha información ni hacerla demasiado accesible. Cuando el ejercicio del poder es un ejercicio económico, en donde los mecanismos para lograr ciertas metas coinciden con las metas mismas, el proceso cambia radicalmente en términos cuantitativos. Y, una vez que la información se convierte en mercancía, como sucede en el presente, llegamos a lo que hoy entendemos como verdadera globalización, lo que en el fondo es la creación de

un mercado único con el ideal de un consumidor masificado. Es también la desaparición del centro de operaciones geográfico y la localización móvil dentro de coordenadas fluctuantes de optimización. Traducido, esto significa que el centro de una compañía transnacional ya no se ubica en el centro del imperio sino en donde los impuestos son menores. Es aquí donde efectivamente compartiremos los olores prestados para crearnos nostalgias. Es aquí donde olfatearemos los soquetes ajenos. En este contexto es donde las fronteras y las nacionalidades pierden su significado y el concepto de nación-estado comienza a ser inoperante.

Fronteras, nacionalidad y nación-estado son todas palabras que siempre hemos aceptado como absolutas aún cuando con ambivalencias. Hablamos mal de las guerras hasta que nos tocan y festejamos la victoria futbolística como milagro religioso. Hablamos de un mundo sin gobernantes y sin pasaportes como un mundo positivo. En ese sentido, la inoperancia de esas cosas y su pérdida de significado parecen, a primera vista, una conquista del progreso. Tendemos a olvidar que las fronteras, las nacionalidades y el concepto de nación-estado siempre fueron instituciones artificiales, mitos sostenidos por distintas formas de explotación y de redes económicas, y que nunca merecieron ser protegidos o conservados. Pero no lo merecieron por respeto a la dignidad humana y no por otra cosa. Lo que irrita hoy es que se intenta borrar todos esos artefactos en beneficio de la creación de un mercado único, usando la dignidad humana para esconder el afán de lucro. Corremos así el peligro de olvidar que insertos en estas instituciones y estos mitos, tenemos comunidades regionales reales, articuladas por individuos de carne y hueso con nostalgias propias. Son estas realidades las que no debieran ser "globalizadas" en aras de una estructura económica universal y de una unidireccionalidad del flujo de la información. Una globalización real, no imperialista, solamente se logra garantizando un flujo multidireccional y equilibrado de la información.

Y así hemos llegamos a la información, un término al que, por como fuimos educados -al menos en mi época- nunca le atribuímos valor monetario o poder. Como que la noticia es eso y nada más. Pero la información hoy es ambas cosas, una mercancía y un instrumento de poder. Creo que el arte como disciplina mental y emotiva, no como medio de producción, es un instrumento fundamental para mantener o crear nuestra salud cultural en lo que se describe como periferia. Pero, inevitablemente, el arte es también un generador y portador de información.

Hacer arte de acuerdo a los cánones hegemónicos cementa la unidireccionalidad de la información; no es una forma de crear, sino una

forma más refinada y compleja de consumir. Creo que antes de discutir un plan de estudios para la enseñanza del arte tenemos que claramente separar el entendimiento del arte como tal de lo que las tradiciones hegemónicas ven como un medio de producción de objetos llamados artísticos. En la medida que enfatizamos la enseñanza de técnicas de producción, estamos ayudando a separarnos de nosotros mismos, a desdoblar nuestras personalidades hasta perder la parte que nos autentifica. Por esta vía llegamos al consumo más completo y perfecto, aquel que, en pleno consumo, logra hacernos creer que estamos creando.

En la medida que esas técnicas aparezcan al servicio de la comunicación de nuestras necesidades, y sepamos identificar correctamente esas necesidades, nos estaremos protegiendo del deterioro de lo que tenemos. Abrimos la posibilidad de profundizar el conocimiento de nosotros mismos, tanto personal como colectivamente. Recién entonces tendremos la posibilidad de crear cultura en lugar de mercancías, de crear en lugar de consumir.

Me temo que en términos de información, en la periferia llevamos todas las de perder. Así como la riqueza en dinero parece crear más riqueza y los ricos se distancian más y más de los pobres, la riqueza de información parece crear más información, que enriquece a los que la crean. Es verdad que con la red creciente de vínculos creados por las computadoras, vía Internet, el acceso para ciertas clases sociales se está facilitando. Esto acentúa la división de clase en nuestras sociedades ya que ahora se agregará el grado de tecnificación como una de las definiciones, según cuántas computadores haya por familia. Pero también queda el hecho de que la situación nos lleva a ser más y más los recipientes de la información. No es casual que los premios Nobel de ciencias se acumulen en los países hegemónicos y que se nos reserve ocasionalmente alguno de literatura en la periferia. Y el precio de los libros en relación al ingreso per cápita es infinitamente más alto en la periferia. En ciencias, por lo tanto, tenemos un acceso disminuido y retardado. En literatura es más barato escribir un libro que comprarlo, de ahí los premios Nobel correspondientes que nos están empezando a tocar.

Y finalmente toqué la palabra periferia. La periferia no es necesariamente un concepto geográfico sino una descripción del tipo de relaciones que se mantiene con la cultura hegemónica. Uno puede ser periférico en el centro de Nueva York o en París sin tener que anclarse en Uruguay o en Madagascar. Pero uno puede también ser periférico en su relación a los medios de producción. Si el dueño de un canal de televisión o de un periódico simboliza el poder hegemónico, el artista definiti-

vamente ilustra la periferia, no importa en dónde se encuentre. El punto tiene su importancia, no para compartir las simpatías condescendientes que se aplican a la marginalidad, sino para entender el tipo de acceso y de utilización de los medios de producción correspondientes. El artista, al menos en la mayoría de los casos, no tiene acceso a los medios de producción masivos ni a los medios de difusión masivos. Son estos, medios hegemónicos cuyo control está centralizado. Cuando se le otorga el acceso al artista, es gracias a actos de esclarecimiento y generosidad, pero nunca por derecho.

Tenemos entonces que el artista interesado en comunicarse con un público periférico victimizado por el flujo de información controlado hegemónicamente solamente puede hacerlo dentro de los medios de producción accesibles y dentro de los canales de difusión predeterminados. Por tradición histórica, por condiciones económicas y por la estructura pedagógica dentro la cual se le educa, estos medios de producción son mayormente artesanales: pintura, escultura, grabado, etcétera. Están destinados a producir objetos caros, y los canales de difusión se dirigen a un público auto-seleccionado (visitantes de galerías y museos). Vivimos la contradicción de que en el mismo medio ambiente en donde se impone una fabricación y distribución masiva del arte para bajar los costos y aumentar el impacto cultural, la única respuesta que se nos permite es la intensificación del aspecto manual de la obra y el fortalecimiento de las elites coleccionistas.

El problema así planteado no tiene solución artística e incluso las soluciones políticas son más bien complejas ya que no se trata de ir a ocupar un canal de televisión o un periódico para nuestros propósitos. Pero ignorar esta contradicción definitivamente coarta nuestra libertad creativa y nos aleja de la realidad y de nuestro público. Si no analizamos nuestra relación y la de nuestro público con los medios de producción y distribución artísticas, terminaremos creyendo que no hay diferencia entre pintar cuadros y tejer pulóveres a mano. Un buen plan de estudios, un buen plan de acción individual, una buena conciencia social del artista, requieren claridad en este aspecto.

Para ser franco, considero que la diferencia entre pintar y tejer es más potencial que real, pero esa potencialidad tiene una profunda importancia pedagógica. El tejido, al menos en su forma más banal, no es más que una manualidad automatizada. El acto de pintar, se supone, trasciende la manualidad para convertirse en un vehículo de información. Desde ese momento -y esto vale para cualquier técnica usada en arte- las reglas de juego ya no cubren solamente los aspectos de la

habilidad o de la estética, sino también de la ética y de las relaciones sociales.

La meta de una buena enseñanza de arte no puede ser la de producir un buen pintor -donde la calidad de la pintura se basa en dictámenes del mercado. Tiene que ser la de formar un buen generador, selector, organizador y comunicador de información. Con el acento puesto así, se hacen más claras las consideraciones éticas que rodean la creación del arte, las condiciones locales que determinan esa creación, y las condiciones técnicas para resolverlas. Con todo esto en su lugar, nuestras nostalgias tendrán una posibilidad de sobrevivir y "nosotros", entre comillas, mantendremos una posibilidad de ser nosotros.

En última instancia, el plan de estudios ideal no parece ser entonces un recetario de instrucciones, sino más bien una serie de actitudes ubicadas en un contexto de coherencia determinado por una conciencia común o una búsqueda común de conciencia. Son actitudes desde las cuales se le ayuda al individuo en la precisión de sus diferencias, aquellas que lo destacan positivamente para la comunidad. Esto suena como que me salí de la primera etapa simplista para caer en una última banal. Pero no importa. Lo que quiero decir es que tenemos que limpiarnos los ojos muy bien si queremos enseñar a ver limpiamente. De paso postergamos la ceguera, y con suerte también las escamas verdes. Por lo menos hasta que nos despertemos de verdad.

LUIS CAMNITZER (Alemania, 1937)

Artista, docente, ensayista y crítico. Emigrado al Uruguay con 1 año de edad, se formó allí en Bellas Artes y Arquitectura. Estudió grabado y escultura en la Academia de Munich 1957. En 1964 fue a Nueva York con una beca Guggenheim y reside allí desde entonces.
Representó al Uruguay en la Bienal de Venecia de 1988, y participó en la Bienal del Whitney Museum of American Art (NY), en Documenta XI en Kassel y las bienales de San Pabo y del Mercosur en Porto Alegre, entre otros. Además se desempeñó como curador The Drawing Center (NY) desde 1999 hasta 2006 y del proyecto pedagógico de la 6ª Bienal de Mercosur en 2007 (Porto Alegre). Es profesor emérito de la State University of New York, College at Old Westbury.

Entre sus libros se encuentran New Art of Cuba (Texas University Press, 1994/2004) y Conceptualist Art in Latin America: Didactics of Liberation (University of Texas Press, 2007) que fue publicado en español (Didáctica de la liberación: Arte conceptualista Latinoamericano) por CENDEAC en 2008.

TRUCHO

FERNANDA GONZÁLEZ

FALSIFICACIÓN ORIGINAL es un proyecto artístico-pedagógico propuesto por Luis Camnitzer conjuntamente con el EAC y el IENBA, que se llevó a cabo durante el primer semestre de 2016. La propuesta invita a los estudiantes a apropiarse de su firma para producir algún objeto artístico y plantea determinadas preguntas concretas que incitan a la reflexión sobre varios temas que han sido motivo de investigación durante su carrera, tales como autoría, originalidad y ética de una obra de arte. Es en este marco en el que se presenta "Trucho", trabajo seleccionado para integrar la muestra final expuesta en la Temporada 22 del EAC, realizado por Fernanda González, estudiante de IENBA.

El trabajo consiste en una carta enmarcada, acompañada del siguiente texto:

> Se trata de una carta escrita por Luis Camnitzer, en el marco de este proyecto que nos convoca, en la que se evidencian algunas de las intenciones del artista al proponernos este ejercicio. Pude recuperar este documento por gentileza del Sr. Sebastián Alonso, por parte de la Unidad de Relacionamiento con el Medio del IENBA de Montevideo, a quien este está dirigido.

Montevideo, 1º de mayo de 2016

Universidad de la República

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

Unidad de Relacionamiento con el Medio

Sr. Sebastian Alonso

Por la presente me dirijo a usted para comentarle algunos aspectos sobre la convocatoria "FALSIFICACIÓN ORIGINAL", a realizarse en el Espacio de Arte Contemporáneo (EAC) en las fechas ya convenidas.

Como bien sabe, hace más de cuarenta años que dedico mi investigación en el campo del arte a intentar "descomprimir" la noción de *autoría*, con el objetivo de que sea en el ejercicio de dar y recibir interpretaciones donde se evidencie este y otros conceptos que inevitablemente se relacionan. Mediante estas prácticas he podido valerme de muchos apuntes que además se siguen "plegando", permitiendo siempre nuevas interpretaciones y nuevos conflictos. Una de las nociones que he ido tejiendo a través de estos ejercicios, es que la investigación en arte inevitablemente estará siempre teñida por la subjetividad del artista, por lo que cuando se investiga sobre *autoría*, resulta que el *yo* del investigador se impone firmemente. Es por esto que al día de hoy no concibo una investigación sin el hecho de reflexionar sobre los conceptos que se vean implicados, en calidad de multiplicidad de análisis minuciosos. La reflexión personal, realizada desde una individualidad aislada, es un modelo que corresponde a tiempos pasados, y que no responde a los nuevos paradigmas que rigen la realidad o, debo decir, las realidades corrientes. En consecuencia, es que considero esencial que este tipo de trabajo surja de la síntesis de un esfuerzo colectivo.

Mi experiencia me ha llevado a conocer de primera mano varios modelos educativos, los cuales en diferentes medidas se acercan o alejan de los que considero que responden a estos nuevos paradigmas antes mencionados. Lamentablemente, estos modelos no son los que en general se aplican en esta Escuela, tal vez por ser reflejo mismo de la sociedad en la que están inmersos, que a pesar de tener intenciones de lograr ser competentes en ámbitos internacionales, no lo consiguen del todo por seguir aplicando metodologías anticuadas, elaboradas desde y para un mundo con características muy distantes de las que eran. Por supuesto existen excepciones en ejercicio, que no me son ajenas. Por consiguiente, estoy convencido que hay que ahondar insistentemente en estas prácticas de investigación, proponiendo instancias en las que se promueva la reflexión desde el arte. Solamente de esta forma estaremos aportando a la formación de profesionales en arte competentes, que puedan responder a la realidad que los convoca.

Dicho lo anterior, con este ejercicio que propongo pretendo sintetizar algunas de mis preocupaciones y a la vez dar participación a una Escuela que a mi entender necesita ser "reactivada". Si con esta propuesta logramos captar el interés de algunos estudiantes, ya será un buen punto de partida para iniciar este "juego", donde cada uno tendrá la posibilidad de reflexionar sobre algunas cuestiones que confío en que ya habrán trabajado en años anteriores de la carrera, y de las cuales quizás en algunos casos ya tendrán ya su opinión formada. Este formato que propongo, teñido con la excusa expositiva, es una forma de rescatar y articular estas reflexiones en carácter de investigación-acción.

Mi preocupación en esta instancia es cómo interpretaron los estudiantes las bases del proyecto, ya que mis expectativas son altas en cuanto a la participación de los mismos. Igualmente, cualquier tipo de interpretación estaría proporcionándome elementos de referencia para completar la visión que actualmente tengo sobre dicha institución, que más adelante tendremos la posibilidad de conversar, en otro ámbito. Aún así quisiera pedirle lo siguiente para evitar futuras contrariedades en las que nos podemos ver envueltos: al momento de recibir las propuestas me interesa que les aclaren a los estudiantes que este es un ejercicio voluntario del

cual no van a percibir rédito económico de ningún tipo; recordarles que el hecho de presentarse a la convocatoria supone ceder los derechos de la obra al EAC para su inmediata publicación, así como que en el caso que yo me viera beneficiado económicamente a partir de este ejercicio, ya sea por citarlo en otras futuras publicaciones, usarlo como punto de partida de otras obras o investigaciones realizadas por mí, así como tomarlo como insumo de otras ponencias en congresos, etc., los estudiantes no recibirán compensación económica alguna, ni sus nombres serán citados de ninguna manera; y que sin embargo serán beneficiados con el prestigio de haber participado del proyecto y de haber sido seleccionados por tan reconocido jurado (cuestión que seguramente sea la motivación de más de uno).

En cuanto a la selección de los trabajos que formarán parte de la exposición, quisiera pedirles que fuera acorde a los lineamientos que establecimos cuando este proyecto les fue planteado a ustedes. Es muy importante que en los productos que entreguen, los estudiantes evidencien su trabajo de reflexión y estudio comprometido sobre las interrogantes en cuestión. Ya que todos los participantes de este proyecto nos veremos beneficiados de alguna forma por el mismo, les pido especial meticulosidad en esta instancia, que será la que nos proporcione de insumos para la siguiente.

Es para mí una valiosísima oportunidad de volver de cierta manera a mis raíces en la formación, con mucho camino recorrido pero con la voluntad de trabajar a la par de los estudiantes activos del Uruguay de hoy. Honestamente no sé qué esperar de esta generación que está por egresar, ya que por lo que tengo entendido no se profundiza mucho en "arte conceptual", a diferencia de otras escuelas del mundo, cuestión que me tiene muy intrigado pero que únicamente podré evaluar una vez culminado todo el proceso. Espero ser sorprendido gratamente y poder volver a los otros mundos del arte en los que me desempeño habitualmente, habiendo podido estimular de alguna forma a la investigación en este sitio, llevando conmigo una mirada refrescada, construida colectivamente.

Me disculpo por la extensión de esta nota, pero me interesaba aclarar estos aspectos, ya que de otra forma todo este esfuerzo conjunto se perdería en una anécdota más que en un investigación interesante. Nos estaremos viendo la próxima semana, cuando ya estén las propuestas seleccionadas, y nos encontremos cara a cara con los "cómplices" para conversar entre todos sobre estos asuntos en el EAC.

Muchas gracias por todo.

Mis saludos cordiales a usted y al resto del equipo.

LUIS CAMNITZER

Investigador / Artista

REVISTA MUSEO

AUSPICIA

Proyecto seleccionado por Fondo Concursable para la Cultura - MEC

CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO

CO-PRODUCE

APOYA

AGRADECIMIENTOS

Sebastián Alonso, Adriana Babino, Fernando Barrios, Marvin Brendel, Mercedes Bustelo, Gonzalo Cardarello, Luis Camnitzer, Francesca Cassariego, Luciana Damiani, Gabriel Delacoste, Federico Deutsch, Alejandro Ferraz Leite, Mariana Fossatti, German Geis, Mariangela Giaimo, Fernanda González, Maria Eugenia Grau, Lukas Kuhne, Ricardo Klein, Jacqueline Lacasa, Roberto Lanwagen, Fabrice Legronne, Raquel Lejtreger, Valeria Lepra, Fiorella Lettierl, Angela López, Fernando López Lage, Daniel Machín, Luis Mardones, Fernando Martínez, Fernando Miranda, Miguel Olivetti Espina, Laura Outeda, Julio Pereyra, Valeria Piriz, Lucía Pittaluga, Carolina Porley, May Puchet, Ana Ró, Mauricio Rodríguez, Andrea Sica, Guillermo Sierra, Rita Soria, Elena Téliz, Gonzalo Vicci, Leonello Zambon.

CRÉDITOS

CONSIDERACIONES SOBRE LO PÚBLICO es un proyecto de la artista Alicia Herrero

FOTOGRAFÍAS

Archivo MACMO: 5, 7, 8, 10, 14-19, 22-29

Página 21: Boceto para módulo de CSP, Leonello Zambon

Página 51: Alejandra Muniz Anasagasti. Lucía Pittaluga, SAYO, Públicas disrupciones, EAC

MAC
MO

CORREO
LLEGA HASTA DONDE QUIERAS
SERVICIOS DE LOGÍSTICA
SERVICIOS TRANSACCIONALES
SERVICIOS ELECTRÓNICOS
SERVICIOS DE CORRESPONDENCIA
SERVICIOS FILATÉLICOS
LOCALES COMERCIALES
CÓDIGOS POSTALES
TENÉS CORREO
TARIFAS
SEGUIMIENTO DE ENVÍOS
FIRMA DIGITAL